

JEANNE DE SOUSA DA SILVA

**DO LIVRO DIDÁTICO À LEITURA LITERÁRIA:
MEDIAÇÃO E RECEPÇÃO NA FORMAÇÃO DO
LEITOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Neves Gonçalves

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2022

JEANNE DE SOUSA DA SILVA

**DO LIVRO DIDÁTICO À LEITURA LITERÁRIA:
MEDIAÇÃO E RECEPÇÃO NA FORMAÇÃO DO
LEITOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Doutora no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 12 de setembro de 2022, perante o júri, com o Despacho Nº 245/2022, de 04 de julho de 2022, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte, por delegação do Reitor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

Arguentes:

Prof.^a Doutora Joana Quinta – Instituto Superior de Ciências de Educação de Benguela (Angola);

Doutora Lucimar Dantas – Investigadora CeIED / Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

Vogais:

Prof. Doutor José Bernardino Duarte, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

Prof.^a Doutora Maria Helena Araújo e Sá, Universidade de Viseu;

Prof.^a Doutora Maria Natividade Pires – Instituto Politécnico de Castelo Branco;

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Neves Gonçalves, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

Coorientadora: Prof.^a Doutora Esmeralda Espírito Santo, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa

2022

EPÍGRAFE

Professores e alunos (liderança e pessoas), co-intenção da realidade, são temas, não só na tarefa de descobrir a realidade e, portanto, saber criticamente, mas a tarefa de recriar esse conhecimento. E à medida que atingem esse conhecimento da realidade por meio de reflexão e de ação comum, eles descobrem a si mesmos como seus re-criadores permanentes. (Paulo Freire, 1979, p.35)

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese de Doutorado aos meus querido pais, Capistrano e Katia, aos meus maiores tesouros, meus filhos Janaina, Vinícius, Márcio Filho e Jeovanna de Fátima. E ao meu constante incentivador, meu esposo, amigo, companheiro e amor Aldo Silva.

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “DO LIVRO DIDÁTICO À LEITURA LITERÁRIA: mediação e recepção na formação do leitor da Educação de Jovens e Adultos”, sob à luz dos pressupostos da Estética da Recepção, objetivou investigar a abordagem dos textos literários existentes no livro didático e o processo de mediação docente desse recurso na EJA, e com base nos resultados obtidos apresentar uma proposta didático-pedagógica, para a leitura do texto literário, tendo como foco central o leitor. No aspecto metodológico, a pesquisa é de abordagem qualitativa de um estudo de caso, agregando também instrumentos e técnicas quantitativas. Para coleta de dados os instrumentos eleitos foram a entrevista, realizada com professores e o questionário aplicado com os alunos do Centro de Ensino “Cidade de São Luís”, escola situada na capital do Estado do Maranhão - Brasil. A observação participante também foi um valioso instrumento de apreensão da realidade em salas de aula da EJA I, pois junto com os demais instrumentos fez ecoar as vozes dos sujeitos da pesquisa e com elas uma maior percepção sobre o contexto e a vivência deles na escola. Nesse percurso, utilizou-se um referencial teórico voltado para três assuntos diferentes, mas que coadunam em sua natureza discursiva: o letramento literário; a formação do professor mediador e o livro didático. Essa aproximação foi necessária por conta da proposta pretendida, uma vez que se compreende a formação do leitor a partir de uma prática mediadora, voltada para o letramento crítico, tendo como fonte principal de leitura o texto literário, que nesse caso, foi analisado no suporte livro didático. A proposta utilizou como parâmetro o método recepcional, desenvolvido pelas professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), no qual a leitura do texto literário segue algumas etapas definidas, com base na teoria da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss (1994), são elas: a determinação dos horizontes de leitura, o atendimento do horizonte, o questionamento e a ruptura do horizonte inicial e, por fim a ampliação dos horizontes de leitura do leitor. No entanto, diferente da pesquisa realizada pelas referidas professoras, a proposta desenvolvida utilizou-se de textos literários contidos no livro didático voltados para a EJA, com a intenção de apresentar a eficácia do método recepcional em turmas da EJA, evidenciando que o livro didático pode ser um excelente material de letramento literário nas mãos de professores que percebem sua prática como um instrumento significativo, baseada em atos de mediação e transformação, na qual o leitor ocupa lugar central.

Palavras-chave: Letramento literário; Mediação; Livro didático; Recepção. EJA.

ABSTRACT

This research entitled “FROM THE TEXTBOOK TO LITERARY READING: mediation and reception in the formation of the EJA’s reader”, in light of the assumptions of the Aesthetics of Reception, aimed to investigate the approach of the existing literary texts in the textbook and the process of teaching mediation of this resource at EJA, and based on the results obtained present didactic-pedagogical intervention, for the reading of the literary text, with a central focus on the reader. In the methodological aspect, the research is of qualitative approach of a case study, aggregating qualitative and quantitative instruments and techniques. To collect data, the instruments elected were the interview, carried out with teachers and the questionnaire applied with the students of the High School: “Cidade de São Luís”, a school located in the capital of the State of Maranhão – Brazil. The participant observation was also a valuable instrument of apprehension of the reality in the classrooms of EJA I, because together with the other instruments it echoed the voices of the research subjects and with them a greater perception of their context and experience in school. Within this course, a theoretical reference was also used, focused on three different subjects, but which are coherent in their discursive nature: the literary literacy; the formation of the mediating teacher and the textbook. This approach was necessary because of the intended proposal, since the formation of the reader is understood from a mediating practice focused on critical literacy, having as its main source of reading the literary text, which in this case, was analyzed in the textbook support. The intervention used as a parameter the receptional method, developed by professors Maria da Glória Bordini and Vera Teixeira de Aguiar (1993), in which the reading of the literary text follows some defined steps, based on the theory of Aesthetics of Reception by Hans Robert Jauss (1994), they are: the determination of the horizons of reading, the attendance of the horizon, the questioning and the rupture of the initial horizon and, finally, the widening of the horizons of reading of the reader. However, different from the research carried out by the aforementioned professors, the intervention developed in this study used as an object the literary texts contained in the textbook aimed at EJA I, with the intention of presenting the effectiveness of the receptional method in EJA classes, showing that the textbook can be an excellent literary literacy material in the hands of teachers who perceive its practice as a significant instrument, based on acts of mediation and transformation, in which the reader occupies a central place.

Keywords: Literary Literacy; Mediation; Textbook; Reception. EJA.

ABREVIATURAS

AC	Acre
AEJA	Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos
AL	Alagoas
AM	Amazonas
AP	Apêndice
AP	Amapá
ARCAFAR	Associação das Casas Familiares Rurais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CD/FNDE	Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CE	Ceará
CEB	Câmera de Educação Básica
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEMA	Centro Educacional do Maranhão
CEPE/UEMA	Conselho
CES	Centros de Estudos Supletivos
CESU	Coordenação de Ensino Supletivo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CGPL	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio -DCNEM
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Referente a 1ª série e metade da 2ª série do Ensino Médio
EJAI	Conclusão da 2ª série e da 3ª série do Ensino Médio
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FAPEMA	Fundação Banco do Brasil, Unicef, Fundação de Amparo à Pesquisa no Maranhão
FECOPEMA	Federação das Colônias de Pescadores do Estado do Maranhão
FENAME	Fundação de Assistência ao Estudante
FMTVE	Fundação Maranhense de Televisão Educativa
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNTEVÊ	Antiga FCBTVE
FRP	Fundação Roquette Pinto
GESPÚBLICA	Gestão Pública
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GO	Goiás
GRALE	Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos
H (1, 2...)	Hipótese
HQs	Histórias em Quadrinhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
INL	Instituto Nacional do Livro
ISD	Teoria Interacionismo Sociodiscursivo
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LP	Língua Portuguesa
MA	Maranhão
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNCA	Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MS	Mato Grosso do Sul
MST	Movimento Sem-Terra
MT	Mato Grosso
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG's	Organizações Não Governamentais
PAEMA	Plano de Alfabetização Educadora do Maranhão
PAF	Programa de Alfabetização Funcional
PAR	Plano de Ações Articuladas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PA	Pará
PB	Paraíba
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT/MA	Partido Democrático Trabalhista no Estado do Maranhão
PE	Pernambuco
PEB	Programa de Educação Básica
PEEs	Planos Estaduais de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLIDEF	Programa do Livro Didático voltado para o Ensino Fundamental
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLDEJA	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
PNLE	Política Nacional de Leitura e Escrita
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLDEM	Programa Nacional do Livro Didático Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQD	Programa de Qualificação Docente
PROCAD	Programa de Capacitação de Docentes
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos
PROFEBPAR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
REMAR	Radio Educadora do Maranhão
SAPE	Secretaria Adjunta de Ensino
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada da Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECOM	Secretaria de Estado de Comunicação do Governo
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEFAZ	Secretaria da Fazenda
SEJA	Supervisão de Educação de Jovens e Adultos
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SIMPROESE	Sindicato dos Professores do Estado do Maranhão
SIRENA	Sistema Rádio Educativo Nacional
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SP	São Paulo
SRE	Serviço de Radiodifusão Educativa
SUPEJA	Subgerência de Educação de Jovens e Adultos
SUPEMDE	Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais
SUPEJA	Supervisão de Educação de Jovens e Adultos
UCP	Curso Universidade de Cultura Popular
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMANET	Universidade Estadual do Maranhão – Núcleo Tecnológico
UEFAMA	União das Associações Escolas Famílias Agrícola do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIVIMA	Universidade Virtual do Estado do Maranhão

URE

Unidade Regional

USAID

Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1. DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO LITERÁRIO: A FORMAÇÃO DE LEITORES E A MEDIAÇÃO DOCENTE.	25
1.1. Letramento: primeiras considerações	26
1.2. Eventos e práticas de letramento em âmbito escolar: sentidos e abordagens	32
1.2.1. Modelo de letramento autônomo.....	34
1.2.2. Modelo de letramento ideológico.....	36
1.2.3. Modelo de letramento crítico	37
1.3. Letrar para formar leitores de “palavramundo”	40
1.4. Letramento literário: perspectiva teórica	49
CAPÍTULO 2. O LEITOR E O PROCESSO DE RECEPÇÃO DE TEXTO LITERÁRIO.....	58
2.1. Pressupostos teóricos da Estética da Recepção	59
2.2 O Método Recepcional: da teoria à prática	68
2.3 O leitor e a leitura literária: da Estética da Recepção à História Cultural	70
2.4 A leitura literária no livro didático: a perspectiva da recepcional	78
CAPÍTULO 3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO MARANHÃO: UM BREVE PERCURSO	83
3.1 A EJA no Brasil: O que dizem as Campanhas e os Programas Educacionais?	84
3.2 As bases legais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	95
3.3 A EJA no Maranhão, do século XX à contemporaneidade: Entre avanços e retrocessos	105
3.4 A EJA no Maranhão: Da hegemonia oligárquica a um “Governo de Todos Nós”: Plano Estadual de Educação do Maranhão: Metas e estratégias para a EJA	115
3.5 Legislação do Maranhão para a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio	129
3.6 A rede Estadual e a oferta do Ensino Médio para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos	131
3.7 A Proposta Curricular da rede Estadual de Educação do Maranhão: A EJA na	

escola.....	137
CAPÍTULO 4. O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DO LEITOR DA EJA	144
4.1 Livro Didático: origem, programas e seus desdobramentos	145
4.2 O livro didático na Educação de Jovens e Adultos no Maranhão	152
4.2.1 Projeto TV Educativa e o Curso de Madureza	160
4.2.2 Projeto João de Barro	170
4.3 O Livro Didático e a inserção da literatura	173
4.3.1 Ensino Fundamental e a experiência estética	181
4.3.2 Ensino Médio o leitor-fruidor	182
4.4 O Edital PNLD EJA: que leitor deseja formar?	185
5. FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	192
5.1 A formação do professor da EJA no Maranhão.....	193
5.1.1 Formação inicial: Da Universidade para a escola	196
5.1.2 Formação continuada na EJA no Maranhão: objetivos e métodos	200
5.2 A formação docente na perspectiva emancipadora	207
5.3 O professor mediador: identidade em construção	212
5.4 Professor mediador na EJA	221
5.4.1 Formação continuada na EJA: O projeto da SUPEJA	225
6. O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	226
6.1. Problemática	227
6.2. Pergunta de Partida e as questões norteadoras.....	228
6.3. Objetivos do estudo	229
6.4. As bases metodológicas da investigação	229
6.4.1. Os procedimentos da investigação	230
6.4.2 O Método de abordagem	231
6.4.3 O Método de procedimento.....	232
6.5 Análise documental	235

6.6 Observação participante: notas de campo e complexidade da narrativa	235
6.6.1 Inquérito por entrevista	236
6.6.2 Análise de conteúdo	238
6.6.3 Inquérito por questionário	240
6.7 Contextualização e sujeitos da escola	240
7. O LIVRO DIDÁTICO E O TEXTO LITERÁRIO: O leitor e o ato de recepção.	246
7.1. Coleção Viver, aprender: o Livro Didático de Língua Portuguesa da EJA – Ensino Médio	248
7.1.1 Elementos paratextuais.....	250
7.1.2 O Manual do Educador: organização e funcionamento do LD	254
7.2 O PNLD EJA e a leitura literária no Livro Didático	261
7.3 Leitura literária: Livro didático x mediação docente	268
7.3.1 Os sujeitos e os processos de mediação – EJA I	273
Análise linguística	276
(fragmento).....	276
7.4 Horizontes de expectativa, A distância estética e a Lógica da pergunta e da resposta: o sujeito da EJA em ato de recepção.	302
7.4.1 A determinação dos horizontes de leitura de leitores inexperientes	304
7.4.2 O atendimento ao horizonte inicial do leitor da EJA	310
7.4.3. Romper e questionar horizontes de leitura: leitores da EJA em processo de descobertas	315
7.4.4 Ampliando os horizontes de leitura para além do texto	320
CONCLUSÃO	340
LEGISLAÇÃO	344
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	346
APÊNDICES	I
ANEXOS.....	XIV

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Conceito de Linguagem em documentos oficiais da Educação no Brasil	45
Quadro 2 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais no Brasil, 1900 – 2010.....	109
Quadro 3 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo a alfabetização e grupos de idade - Maranhão – 2000.....	112
Quadro 4 - Comparativo da taxa de analfabetismo 15 ou mais anos de idade	122
Quadro 5 - Matrícula da Educação de Jovens, Adultos e Idosos por nível de dependência administrativa- Modalidade Presencial	127
Quadro 6 - Matrícula de Educação de Jovens, Adultos e Idosos – Ensino Fundamental e Médio/2017	128
Quadro 7 - Atendimento de Educação de Jovens e Adultos em cada Regional /2017	134
Quadro 8 - Enturmação de 30% dos alunos do projeto Sim, Eu Posso – Fase I.....	136
Quadro 9 - Matriz Curricular da EJA- Ensino Médio.....	140
Quadro 10 - Títulos de materiais produzidos para Alfabetização de adultos	153
Quadro 11 - Situação do ensino primário no Maranhão	158
Quadro 12 - Documentos orientadores do Ensino Médio (1996-2016).....	175
Quadro 13 - Conteúdos formativos.....	205
Quadro 14 - Atividade propostas	206
Quadro 15 - Distribuição do corpo docente por área	243
Quadro 16 - Distribuição por departamento	243
Quadro 17 - Distribuição de funcionários em outros ambientes.....	243
Quadro 18 - Distribuição de alunos por etapa de ensino e série	244
Quadro 19 - Livro didático selecionado para análise.....	248
Quadro 20 - Síntese de função de cada seção proposta pelo LD analisado	258
Quadro 21 - Resumo dos gêneros literários contidos no LD – Etapa 1	265
Quadro 22 - Resumo dos gêneros literários contidos no LD – Etapa 2	265
Quadro 23 - Resumo dos gêneros literários contidos no LD – Etapa 3.....	266
Quadro 24 - Etapa 1 – Capítulo 2 – Língua Viva, originalidade e identidade cultural	269
Quadro 25 - Turmas da EJA I observadas	273
Quadro 26 - Resumo de aula observada	274
Quadro 27 - Acertos da atividade de Compreensão textual turma 100	274
Quadro 28 - Acertos da atividade de Compreensão textual turma 104	276
Quadro 29 - Etapa 1 – Capítulo 3 – Nossa língua brasileira.....	276

Quadro 30 - Turmas da EJA I observadas	279
Quadro 31 - Resumo das aulas observadas – EJA I.....	279
Quadro 32 - Resumo de observação - EJA I.....	286
Quadro 33 - Turmas observadas EJA I.....	287
Quadro 34 - Turmas observadas EJA I.....	296
Quadro 35 - Frequência de Leitura	307
Quadro 36 - Preferência por gênero textual ou literário	309
Quadro 37 - Percentual de acertos de questões da atividade aplicada.....	323
Quadro 38 - Respostas obtidas.....	325
Quadro 39 - Respostas das equipes para a 4ª questão.....	327
Quadro 40 - Respostas das equipes sobre o texto Macunaíma	327
Quadro 41 - Rendimento escola EJA I – noturno – Ano:2019.....	338

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Estado do Maranhão - expansão das escolas “João de Barro”- especificação 1967 1972	171
Tabela 2 - Demonstrativo do quantitativo de Professores em Formação Continuada	201

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cinco maiores taxas de analfabetismo do Brasil	122
Gráfico 2 - Seções contidas no livro didático, conforme manual do educador.....	255
Gráfico 3 - Textos literários e não-literários contidos no livro didático	257
Gráfico 4 - Comparação entre texto literário e não-literário contidos no LD	264

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade Brasil	121
Figura 2 - Capa e contracapa da radiocartilha do Sistema Rádio Educativo Nacional.....	154
Figura 3 - Capa do livro Viver é lutar produzido pelo MEB 1963 e 1ª lição.....	155
Figura 4 - Capas dos livros Mutirão 1 e II, e encarte Mutirão pra Saúde.	156
Figura 5 - Tele-sala TVE - Maranhão	162
Figura 6 - Orientadora Pedagógica TVE -MA.....	163
Figura 7 - Processo de produção Material didático TVE MA	164
Figura 8 - Orientadora de aprendizagem fazendo uso do manual didático.....	165
Figura 9 - Turma de madureza TVE - Maranhão.....	166
Figura 10 - Anúncio de Programação do Curso Madureza.....	168
Figura 11 - Apostila Curso de Madureza	168
Figura 12 - Encarte Curso por correspondência.....	170
Figura 13 - Capa do livro didático EJA – Ensino Médio PNLD 2014	251
Figura 14 - Sumário do livro didático EJA – Ensino Médio PNLD 2014	252
Figura 15 - Registro de atividade – turma 100.....	279
Figura 16 - Registro de atividade – turma 101.....	280
Figura 17 - Seção Fique atento do LD, p.48.....	283
Figura 18 - Seção do LD “Fique Atento!” p.	290
Figura 19 - Seção Fique Atento do LD, p. 61.....	292
Figura 20 - Plano de aula D1.....	293
Figura 21 - Imagem de mensagem de texto enviada ao grupo do WhatsApp “Leitores da EJA” e Texto enviado (ampliado) retirado de rede social.	312
Figura 22 - Atividade com a turma 105	313
Figura 23 - Textos utilizados em aula de leitura literária.....	313
Figura 24 - Poema Ai! Se sêsse.....	314
Figura 25 - Seção Fique atento! do LD, p.76.....	315
Figura 26 - Obras literárias Capítulo 3.....	316
Figura 27 - Anotações A.L.S –turma 104	319
Figura 28 - Anotações M.J.S – turma 104.....	319
Figura 29 - Anotações de J. S. M – turma 105.....	319
Figura 30 - Anotações de F.M.S – turma 105.....	319

Figura 31 - Alunos da EJA na biblioteca do CE Cidade de São Luís	321
Figura 32 - Compreensão textual	322
Figura 33 - Atividade de interpretação textual na biblioteca - turmas 104 e 105	324
Figura 34 - Realização de análise literária nas turmas 104 e 105	329
Figura 35 - Reprodução de comando da Seção Produzir texto do LD	333
Figura 36 - Produção textual alunos da EJA I - Turma 104.....	334
Figura 37 - Produção textual aluno EJA I, Turma 105	335
Figura 38 - Produção textual aluno EJA I, Turma 104	336
Figura 39 - Produção textual aluno EJA I, Turma 105	336
Figura 40 - Produção textual aluno EJA I, Turma 105	337

INTRODUÇÃO

A formação de leitores literários requer, antes de tudo, conhecer o público-leitor que se quer formar. Conhecer suas expectativas, sua vivência, seu contato com o mundo ficcional, cultural e artístico, perceber suas limitações e a partir disso, provocá-los a buscar novos horizontes. Nessa perspectiva, entende-se que ler, conforme lembra Lajolo (2002, p. 54), “[...] não é decifrar como num jogo de adivinhações o sentido do texto”, mas possibilitar, oferecer meios para que o leitor, a partir do texto, atribua sentidos e significados ao que lê.

Nessa perspectiva, a leitura constitui-se como uma prática social que ocorre num processo de interação entre o autor e o leitor. Nesse encontro, o leitor ativa suas experiências, preenche lagunas deixadas pelo autor e as incorpora na construção de novas interpretações da obra e percepções sobre o mundo. Por isso mesmo, segundo Freire (1985) o ato de ler precisa ser compreendido, também como ato transformador e libertador, no qual o leitor, como sujeito ativo, é capaz de não só reconhecer tipos de textos, mas de reconhecer na leitura, o tipo de intenção que seu autor pretendia e, com autonomia, “[...] entregar-se a essa leitura ou rebelar-se contra ela propondo outra não prevista.” (Lajolo, 2002, p.54)

No entanto, formar um leitor crítico não é uma tarefa simples, sobretudo quando se trata de leitores que não tiveram acesso ao livro, enquanto bem cultural e que ao longo de seu percurso escolar, acumularam experiências de leitura reduzidas, fragmentadas e descontextualizadas, impedindo ou dificultando a construção de saberes fundamentais para uma prática mais desenvolvida da língua.

Essas colocações situam, por exemplo, a realidade que fora constatada no Centro de Ensino “Cidade de São Luís” (escola localizada em São Luís, capital do Maranhão, Estado que se encontra na Região Nordeste do Brasil), no qual, no de 2013, período que ministrei a disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Espanhola¹, sendo responsável pela supervisão de 25 (vinte e cinco) alunos do curso de Letras (noturno), da Universidade Estadual do Maranhão, foi possível constatar, por meio de relatórios de estagiários das turmas da EJA I, que os alunos da referida escola apresentavam baixo nível de rendimento quando se tratava de atividades que envolviam o texto literário; que os professores de Língua Portuguesa demonstravam, dentre outras dificuldades, a de desenvolver práticas de leitura literária em suas aulas e que o livro didático era utilizado como um guia, uma ferramenta indispensável, sendo o

¹ Disciplina obrigatória do Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa. A disciplina foi oferecida ao 6º período no primeiro semestre de 2013, conforme define as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão. Acedido em 27 de dezembro de 2018, em: <http://www.prog.uema.br/wp-content/uploads/2017/09/DIRETRIZES-LICENCIATURA-UEMA.pdf>

sumário do LD utilizado para elaboração do plano mensal e anual. Relataram ainda que era somente por meio do LD que os alunos tinham, em âmbito escolar, acesso à leitura de alguns gêneros literários².

Essas evidências geraram a seguinte pergunta de partida: A prática docente aliada ao uso do livro didático, como fonte de leitura literária, promove o letramento dos alunos do EJA? Para responder a esse questionamento traçou-se como objetivo geral, investigar a abordagem dos textos literários existentes no livro didático e o processo de mediação docente desse recurso na EJA, e com base nos resultados obtidos apresentar intervenção didático-pedagógica, para a leitura do texto literário, tendo como foco central o leitor.

Norteadas por esse objetivo, a investigação foi estruturada em 7 (sete) capítulos. No primeiro, intitulado “DO LIVRO DIDÁTICO À LEITURA LITERÁRIA: mediação e recepção na formação do leitor da EJA”, no qual situou-se as discussões sobre letramento e letramento literário no âmbito conceitual e seus desdobramentos na esfera escolar, pontuando de que forma se pensa a formação de leitores literários no Brasil e, conseqüentemente as concepções sobre a mediação. Este capítulo se desdobrou em quatro tópicos. O segundo capítulo, *O LEITOR E O PROCESSO DE RECEPÇÃO DE TEXTO LITERÁRIO*, adentra na fundamentação teórica da investigação tendo como objetivo apresentar os postulados de Jauss (1994) e evidenciar as contribuições mais relevantes na formulação de metodologias de leitura literária, na qual o foco central recai sobre o leitor, favorecendo a recepção do texto literário e, conseqüentemente aspectos que envolvem as práticas de letramento.

No terceiro capítulo situou-se o público-alvo desta investigação, pontuando os aspectos mais relevantes da inserção da EJA no sistema educacional brasileiro a partir de meados do século XX à contemporaneidade, o referido capítulo foi intitulado *A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO MARANHÃO: Programas descontínuos e pedagogias esvaziadas*. Este ponto da pesquisa se subdividiu em sete tópicos, que apesar do esforço em sintetizar as informações, a instabilidade dessa modalidade de educação no Brasil e no Maranhão, gerou um conteúdo de relevância e que precisou ser registrado.

No capítulo seguinte, apresenta-se *O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO*, no qual buscou-se, nesta investigação, de caráter qualitativo, aperfeiçoar a percepção e a sensibilidade imprescindíveis para ampliar os horizontes de compreensão acerca

² Informação retirada do Relatório Final de estagiários do Curso de Letras/2012.1 da Universidade Estadual do Maranhão. O documento é normatizado pela referida Instituição e apresentado ao Curso como requisito obrigatório para conclusão das etapas de observação e regência do Estágio Supervisionado obrigatório em Língua Portuguesa, conforme determina o art. 12 da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, de 10 de julho de 2015. Em: <http://www.prog.uema.br/wp-content/uploads/2017/09/DIRETRIZES-LICENCIATURA-UEMA.pdf>. Acedido em: 03 de janeiro de 2019

do objeto de estudo, dos procedimentos e dos métodos que contribuíram para o desenvolvimento de suas etapas.

No quinto capítulo, cujo título nomeou-se *O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DO LEITOR DA EJA*, buscou-se compreender de que forma o livro didático passou a ser um direito do estudante dessa modalidade e conhecer um pouco da história desse recurso nas turmas da EJA foram pontos importantes para verificar que aluno/leitor se pretende formar. Este capítulo foi composto de quatro tópicos.

No sexto capítulo abordou-se a formação docente no Brasil, apresentando um panorama geral da inserção de Leis e Programas nacionais que passaram a garantir ao docente uma formação inicial e continuada de qualidade. Nesse cenário, buscou-se ressaltar, especificamente, a formação do professor da EJA, visando apresentar as condições de inserção desse profissional em turmas da EJA, bem como a atenção que esse docente tem recebido do Estado para atuar com esse público. O capítulo tem como título *FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MARANHÃO* e se subdividiu em cinco tópicos.

Chegou-se enfim ao sétimo e último capítulo, intitulado *O LIVRO DIDÁTICO E O TEXTO LITERÁRIO: O leitor e o ato de recepção*, momento em que a pesquisadora retomou conceitos e reflexões, com vistas a concretização de um caminho norteado pela questão de partida e dos objetivos que se desejou alcançar. O capítulo centrou-se em três categorias:

1- Análise do livro didático: organização (elementos para textuais), gêneros literários presentes e atividades de leitura literária.

2 - Análise descritiva da prática de Mediação docente, no que se refere à leitura e às atividades de leitura literária aplicadas nas turmas 100, 101, 102, 103, 104 e 105 da EJA I.

3- Aplicação de proposta de intervenção didático-pedagógica, com base nos pressupostos da Estética da Recepção, na concepção de leitor implícito, na noção de letramento crítico e educação como instrumento transformador.

Com base nestas categorias e após a aplicação da intervenção didático-pedagógica conclui-se que os textos literários contidos no livro didático podem promover a formação de leitores eficientes e aptos a experienciar o prazer estético-artístico da obra literária, desde que submetidos a processos de mediação significativos de leitura.

A realidade encontrada do Centro de Ensino “Cidade de São Luís” foi de alunos/leitores que desconheciam as especificidades do gênero literário e que eram submetidos à práticas de leitura pouco significativas. E que apesar do livro didático ser o principal suporte de leitura, ele não era explorado em sua potencialidade. Constatamos ainda que a aplicação do método exige estratégias didáticas específicas para cada público-leitor, visto o nível de experiência deste com o

texto literário. No caso da referida escola, o público-leitor mostrou estranhamento e distanciamento do gênero literário, revelando a inacessibilidade à formação leitora, capaz de promover o letramento literário.

Diante das colocações, considera-se que os objetivos dessa investigação foram alcançados, uma vez que, concluímos todas as etapas previstas e comprovamos que o método recepcional pode ser desenvolvido com base no Livro Didático e que o processo de mediação requer criatividade, sensibilidade e envolvimento do professor/mediador para promover a aproximação entre o aluno/leitor e a obra literária.

Esta investigação, portanto, contribuiu com as pesquisas sobre letramento literário e mediação, ampliando a fortuna crítica dos estudos voltados para a modalidade EJA, enquanto público-leitor que necessita de metodologias de ensino que atendam suas peculiaridades e de fato garantam acesso ao pleno exercício da cidadania.

CAPÍTULO 1. DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO LITERÁRIO: A FORMAÇÃO DE LEITORES E A MEDIAÇÃO DOCENTE.

Neste capítulo situa-se a discussão sobre letramento e letramento literário no âmbito conceitual e seus desdobramentos na esfera escola, situando de que forma se pensa a formação de leitores literários no Brasil e, consequentemente as concepções sobre a mediação, como uma tarefa de um *professor mediador*, que ainda está em fase de constituição. Indica-se, pois, nesse contexto, que a formação de leitores, bem como a mediação docente, apesar da expressiva produção científica que as aborda, constituem-se como campo fértil e necessário para realimentar o debate sobre a escola, enquanto agência de letramento, o leitor – e o ato humanizador da literatura e, por fim, o professor mediador e sua missão de formar leitores literários e de mundo.

1.1. Letramento: primeiras considerações

As pesquisas sobre letramento no Brasil possuem uma produção bibliográfica considerável. Apesar disso, sempre há algo novo a acrescentar, sobretudo por se tratar de um campo de pesquisa tão heterogêneo e fascinante para àqueles que se aventuram a compreender a linguagem e seus processos sociais.

Assim, adentra-se nos estudos sobre letramento buscando apresentar, inicialmente, o momento em que tal termo passa a circular nas pesquisas sobre Educação e Ciências Linguísticas³, posteriormente, apresenta-se princípios e estudos que contribuem para a consolidação de uma teoria sobre letramento e sobre o letramento literário e da incidência desse processo no ensino-aprendizagem de Jovens e Adultos. Para tanto, utilizou-se como aporte teórico os estudos de Ângela Kleiman (2012); Magda Soares (2012); Heath (1982) Tfouni (2010); Juçara Benvenuti (2012) e outros.

Antes de situar o surgimento do termo letramento no cenário nacional, vale dizer que o termo em questão tem conceito equivalente à literacia utilizado em Portugal, por exemplo, bem como explica Dionísio (2006)

“Apesar da heterogeneidade do uso, em Portugal, do conceito de literacia, podemos dizer que, aqui, neste texto, o conceito é equivalente ao de letramento em uso no Brasil. Um “domínio de prática” pode ser visto como um “espaço”, uma “esfera de acção” ou mundo em que a literacia tem uma função social. Esses traços adquirem-se e aprendem-se por processos de socialização vários e segundo as normas e ideologias das instituições ou grupos que configuram um dado domínio de prática, no qual os sujeitos

³ O grande ganho advindo do surgimento de termo letramento na pesquisa acadêmica em Educação e em Linguística recai no fato de possibilitar uma abordagem diferente das propostas pela psicologia e pela sociologia, o termo letramento na perspectiva educacional e nos estudos da linguagem favorece a investigação das práticas da linguagem que circulam na sociedade, sejam elas no contexto escolar ou não (Tfouni, 2010, p.31)

actuam. Nesse sentido, podemos falar da literacia como uma prática socialmente situada.” (Dionísio, 2006, p.5)

Segundo estudos de Ângela Kleiman (2012) o termo letramento aparece pela primeira vez no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Kato (1986), no qual a autora sugere que a língua falada culta é consequência do letramento, isto é, do nível de leitura e escrita que o indivíduo apresenta. Em 1988, o termo reaparece no livro de Tfouni, intitulado *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, momento que, ainda segundo Soares (2012, p.15), o conceito de *letramento* começa a ser delineado, “ganhando estatuto de termo técnico nos campos da Educação e das Ciências Linguísticas”.

A partir de então o termo letramento passou a ter mais evidência no meio acadêmico, aparecendo frequentemente nos discursos dos especialistas, como no de Kleiman (2012), quando organiza o livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, obra na qual a autora apresenta um conjunto de textos resultantes de pesquisas realizadas no Brasil, sob várias perspectivas, tais como: linguística, pedagógica, sociocultural, etc. Utilizando variados tipos de evidências, no que diz respeito, aos aspectos formais, funcionais, cognitivos e sociais da linguagem, Kleiman (2012) examina diversas concepções – leigas e especializadas sobre o fenômeno do letramento.

Nas produções científicas mencionadas, sobretudo no livro organizado por Kleiman (2012) verifica-se a preocupação em expor conceituações sobre letramento que abarquem suas diversas significações. Sendo assim, buscou-se, por questões didáticas, entender o significado de letramento partindo da conceituação etimológica.

Conforme Soares (2012, p.17), a palavra letramento:

“Trata-se de uma versão para o Português da palavra inglesa literacy. (...) que vem do latim *lutra* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser.

No Webster’s Dictionary, literacy tem a acepção de “the condition of being literate”, a condição de ser literate (...), ou seja, literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. (Tfouni, 2010, p. 17)

Apesar da correspondência entre os termos *letramento* e *literacy*, Soares (2012, p.17) esclarece que “ainda não temos palavra correspondente ao inglês *literate*, que designa aquele que vive em estado ou na condição de saber ler e escrever, o termo letrado ainda conserva, em português, o sentido de “versado em letras, erudito”.

Em sentido mais amplo, no entanto, o termo letrado pode assumir entendimentos diferentes, assim como explica Kleiman (2012).

“Se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria língua. Se, no entanto, um pesquisador investiga como um adulto e uma criança de um grupo social, versus outro grupo social, falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e muitas vezes correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que para esse pesquisador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionado com o papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever”. (Kleiman, 2012, p. 17)

A autora ainda aponta outras formas de entender o termo letrado. Em todas as colocações percebe-se uma estreita relação entre ser letrado e ser um leitor competente nas práticas sociais. Ser leitor, nessa perspectiva, não é ser capaz de decodificar o texto, ou seja, o sujeito alfabetizado, mas aquele que é capaz de interpretar e interagir de forma significativa nos mais diversos contextos sociais, utilizando a oralidade e a escrita para adquirir, apreender e compartilhar variadas informações e conhecimentos necessários para o convívio em uma dada comunidade ou situação social.

É preciso destacar ainda, que ser letrado em matemática, não quer dizer, necessariamente, ser letrado em música ou literatura. O letramento em uma determinada área do conhecimento é desenvolvido por meio de uma aprendizagem que mescla o conhecimento de mundo do sujeito e o conhecimento técnico adquirido na escola ou em espaços especializados.

Diante disso, cabe a conceituação de Soares (2012) sobre letramento, ao defini-lo como:

“O conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita. Por exemplo, a capacidade de ler uma notícia para se informar, ler livros religiosos, transcrever receitas para cozinhar, escrever e-mails, ler legendas em filmes, identificar tópicos centrais em textos científicos e relacioná-los a outras informações. Compreender uma fábula lida oralmente por alguém, ministrar seminários, organizado a partir de planejamento escrito etc.” (Soares, 2012, p.15)

Vale a pena ilustrar ainda a concepção de letramento defendida por Soares (2006, p.15) ao dizer que é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura”.

Com o avanço da pesquisa sobre letramento no campo da linguística e das teorias da linguagem em geral, Tfouni (2010) aponta para o surgimento de referenciais diferentes da psicologia e da sociologia, fato esse que possibilita “investigar alfabetizados e não alfabetizados, escolarizados e não escolarizados, através de uma visão que não leva mais em conta o ponto de vista individual socioeconômico”. (Tfouni, 2010, p. 218). Os estudos passam a dar maior

enfoque para as práticas de linguagem que circulam na sociedade, sejam elas dentro ou fora do contexto escolar.

Como se verifica, Tfouni (2010) confere ao termo letramento uma dimensão mais ampla, rompendo com a ideia de que o letramento se restringe apenas aos usos sociais da leitura e da escrita, sendo concebido muitas vezes como “um conjunto de habilidades, técnicas e competências voltadas exclusivamente para a produção e recepção de textos escritos e para o domínio maior ou menor de técnicas de leitura e escrita”. (Tfouni, 2010, p.218).

Diante das colocações, verifica-se que no processo de letramento, a concepção de leitura ultrapassa a mera habilidade de decodificar o texto escrito, ela se estende às apreensões que se faz das coisas, dos seres e do mundo. É um ato interpretativo que envolve conhecer, reconhecer, compreender e fazer uso das múltiplas linguagens. Ler, portanto, é construir sentidos”. (Sousa, 2007, 53)

Em âmbito escolar o termo letramento precisa estar em consonância com a concepção de leitura que move o ato de letrar e não somente de alfabetizar, termo este que geralmente está associado ao processo de escolarização, isso porque, conforme Soares (2003):

“[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita”. (Soares, 2003, p38).

Soares (2003) ressalta ainda que literacia indica estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. E exatamente por ter essa característica é que a autora considera o processo de literacia uma condição muito mais ampla que a alfabetização, ou seja, a alfabetização é um processo formal, enquanto o letramento é uma prática social. (Soares, 2003, p.44)

Vale ressaltar, no entanto, que não se pretende aqui imprimir ao processo de alfabetização um sentido meramente técnico de aprendizagem de códigos e sons. Sabe-se que tal processo desencadeia nos alfabetizados a oportunidade de usar a leitura e a escrita na execução de práticas que constituem sua cultura.

Segundo Tfouni (2010) o que define a alfabetização e a diferencia do letramento seria a relação que esta tem comumente com o processo de escolarização. Tal assertiva faz sentido se, conforme pontua Giroux (1983), “considerarmos que, embora a criança possa primeiramente entrar em contato com a linguagem escrita através de sua família, é principalmente na escola que a alfabetização se consuma”. (Giroux 1983 apud Tfouni, 2010, p. 17).

Considerando a aprendizagem e o uso da linguagem como ações sociointeracionistas pode-se dizer que a alfabetização é um processo constante, que nunca tem fim, já que a dinâmica

social impõe atualizações aos usuários de uma língua que os levam a passar por muitos processos de alfabetização. Tfouni (2010) exemplifica essa proposição da seguinte forma.

“Produzir ou decodificar significativamente um texto narrativo simples de uma cartilha ou manual didático e um texto que descreve o funcionamento de um computador, não constituem duas atividades iguais, do ponto de vista da alfabetização do mesmo indivíduo.” (Tfouni, 2010, p.16)

Diante disso, é imprescindível compreender que o ato de alfabetizar um indivíduo para as habilidades de ler e escrever, independente do elo com a escola e as amarras desta com os conteúdos, é permeado por diversos fatores que não podem ser abandonados, visto pertencerem a um todo chamado sistema linguístico. São eles: o lugar de fala, a cultura, a faixa etária, a condição social e econômica, as necessidades profissionais, os interesses pessoais, dentre outros.

Entende-se, portanto, a alfabetização como processo constituído de níveis e desenvolvidos para fins sociointeracionistas definidos, cujo maior objetivo deve ser levar o sujeito ao domínio pleno da cidadania “possibilitando ao mesmo que se apropriem do discurso da escrita de maneira pessoal e singular, e não que se tornem meros repetidores de estruturas congeladas pelo discurso pedagógico.” (Tfouni, 2010. p.18)

Enquanto a alfabetização ocupa-se em capacitar um indivíduo com habilidades que envolvem a leitura e a escrita, a literacia extrapola essa noção, voltando-se inclusive para os não-alfabetizados ou analfabetos funcionais buscando investigar, por exemplo, as implicações e consequências da ausência da competência na escrita a nível individual em uma sociedade letrada

Fica claro, portanto, que por ser a literacia uma prática social, esta envolve mecanismos educacionais mais elaborados, que devem ir além do processo de aquisição da leitura e da escrita, levando em consideração preocupações políticas, sociais, históricas e de justiça, sobretudo quando se trata de alunos em situação de inclusão, como os da EJA. Desse modo, compreender os alunos dessa modalidade, por exemplo, como sujeitos que vivenciam práticas sociais heterogêneas, dada a relação entre a diversidade linguística no Brasil, por conta da riqueza do português brasileiro e a mobilidade social e sua complexidade.

São as experiências advindas das relações sociointeracionistas que se concretizam por meio da leitura e da escrita que são reconhecidas, neste estudo, como “evento de literacia” ou “evento de letramento”, conforme descreveu Heath (1982, apud Street, 2003, p. 7), “qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”.

No Brasil, a complexidade do tecido social e a diversidade linguística levam os sujeitos a vivenciarem, produzindo ou reproduzindo, inúmeros eventos de literacia. Nessas interações é

possível, segundo Heath (1982, apud Street, 2003), reconhecer que “as formas de interação dependem da cultura da comunidade e dos hábitos dos indivíduos decorrentes dela.”

Heath (1982 apud Benvenuti, 2012) chegou a essa conclusão após desenvolver pesquisa em comunidades situadas na região chamada Piedmont Carolinas, no Sudeste dos Estados Unidos⁴. Foi durante o estudo que autora que criou o termo “eventos de literacia” que segundo a mesma pode ser considerado “qualquer ocasião [de interação] em que a escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos” (p. 50)

As interações entre os sujeitos nos eventos, de que fala Heath (1982 apud Benvenuti, 2012), podem ocorrer face a face ou a distância, como resultado de uma leitura ou a discussão sobre uma notícia de futebol ou política, pode inclusive ser pela exposição de uma opinião em eventos de natureza virtual, como comentar uma foto ou um fato nas redes sociais.

Vale ressaltar, que na investigação realizada por Heath (1982 apud Benvenuti, 2012) cada comunidade tem sua própria história com o letramento e que não há um modelo a ser seguido. Isso porque nem toda comunidade tem a escrita como principal material de literacia, há comunidades, que mesmo sendo alfabetizadas, usam mais a comunicação oral que a escrita. Desse modo, as práticas de base cultural da comunidade dão origem a habilidades específicas, que podem ser ou não reconhecidas pela escola.

Diante das contribuições deixadas pela pesquisa de Heath (1982 apud Benvenuti, 2012), pode-se inferir que os eventos de literacia não se restringem ao universo da palavra escrita e que, por vezes, os indivíduos usam o material escrito de forma única e para propósitos bem definidos, sendo a leitura muito mais uma atividade social, já que em muitas ocasiões os textos escritos são traduzidos para o modo oral, como fazia a comunidade de Trackton com relação a leitura de cartas ou da Bíblia. A apropriação dos sentidos e as combinações próprias de um determinado evento de literacia são apreendidos e posteriormente desenvolvidos pelas crianças, em situação que não envolve práticas escolarizadas, mas são decorrentes de vivências cotidianas. (Benvenuti, 2012)

Benvenuti (2012) ao apoiar-se nos estudos de Heath (1982) e Street (1984) sobre práticas de letramento chega à seguinte conclusão

“Portanto, essas categorias, as práticas e os 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.” (Benvenuti, 2012, p. 83)

⁴ O relato completo dessa investigação está no livro *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms* (o capítulo 13 da obra *Linguistic Anthropology* de Alessandro Duranti)

Tendo como base as pesquisas de Heath e Street, Barton (apud Benvenuti, 2012, p.83) diz que os “eventos de letramento estão ligados, de modo particular, a comunidades específicas em pontos específicos da história”, ou seja, não existe uma forma de literacia, mas sim eventos de literacia, no plural. É o reconhecimento da acção de tais processos que leva o entendimento de que na atualidade pode-se falar de literacias ou mesmo multiliteracias, literacias múltiplas, etc.; “marca-se, por essa forma, a existência da especificidade das práticas que envolvem o escrito em múltiplos domínios da vida como, por exemplo, a família, os lugares de trabalho, a associação, etc.” (Dionísio, 2006, p.2)

Desse modo, hábitos rotineiros como ler o letreiro de um ônibus, um folder, escolher uma revista, responder um direct, uma mensagem, ler um post ou uma notícia configuram-se como práticas letradas. A literacia está associada as experiências de vida de cada sujeito, assim como Barton (2007, p. 35) afirma: “as pessoas detêm letramentos dos quais fazem uso, esses estão associados a diferentes domínios da vida”.

Diante das colocações de Barton (2007) pode-se inferir que o letramento é um processo contínuo e não apenas uma acção associada ao período de alfabetização, mas se estende para toda vida, não tendo um limite até onde pode chegar. Por isso, no tópico seguinte buscou-se abordar mais especificamente as concepções sobre os eventos e as práticas de letramento, apresentando de que forma tais processos são compreendidos em âmbito escolar.

1.2. Eventos e práticas de letramento em âmbito escolar: sentidos e abordagens

No tópico anterior discorreu-se sobre os conceitos de letramento seus eventos e as práticas que o envolve, buscando a partir de uma abordagem teórica e crítica, relacionar tais processos às condições sociais, históricas, culturais, econômicas e políticas de um indivíduo e a relação que este mantém com a sociedade letrada.

Restringindo um pouco mais o assunto, neste tópico, trata-se especificamente dos eventos e práticas de letramento em âmbito escolar, buscando apresentar de que forma tais processos são percebidos num ambiente permeado por relações sociais, mesmo que por vezes, isso seja negado. Na composição da tessitura discursiva desse tópico, utilizou-se da classificação/conceituação feita por Street (2014), Barton e Hamilton (2000), no que refere aos modelos de letramento que propõem.

Segundo Rojo (2000, p. 6) “escola é letramento e dele decorre, quer suas práticas sejam orais ou escritas; quer haja ou não texto escrito sendo utilizado na sala de aula. Logo, só é admitida uma estrutura adjetiva: ‘letramento escolar’” (Rojo, 2000, p. 6.). Nessa perspectiva, a

instituição escolar configura-se como uma agência de literacia, na qual os alunos são inseridos em diferentes práticas para que (re) signifiquem seus saberes e tornem-se sujeitos letrados.

Buscando compreender a pedagogização do letramento Street (2014) realizou, por meio de uma pesquisa etnográfica, estudo em uma escola de classe média, localizada em uma metrópole dos Estados Unidos, com intuito de estabelecer uma distinção entre as práticas letradas na comunidade e na escola. Tinha ainda como finalidade explorar os modos como a variedade particular de letramento costumava ser rotulado como letramento escolar. Segundo os resultados apresentados, Street (2014, p.130) destaca que “entre os processos institucionais que contribuem para a construção e a interiorização da voz pedagógica na escola, focalizamos a rotulação do espaço e os procedimentos”.

“No espaço escolar, a institucionalização de um modelo particular de letramento opera não só por meio de formas particulares de fala e de textos, mas no espaço físico e institucional, que é separado do espaço “cotidiano” para fins de ensino aprendizagem e que deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo social e construído”. (Street, 2014, p.130)

A concepção mais comum sobre a escola ora remonta às pessoas que dela fazem parte ora volta-se para a estrutura física na qual ela funciona. De uma forma ou de outra a instituição escolar traz consigo comportamentos pedagógicos, didáticos, burocráticos que particularizam os profissionais da educação que dela fazem parte. Há no ambiente escolar a presença de uma linguagem própria que a identifica como um espaço construído socialmente. E é essa natureza social do espaço escolar que importa aos processos e práticas de letramento, pois auxiliam na composição de significados dos quais professores e alunos são produtores e intérpretes.

Além desse ser um construto social a escola é espaço, prédio, templo do conhecimento, composto de paredes, corredores, pátios, cantina, biblioteca, lugares de convívio e de aprendizagem. A organização do ambiente visual em si mesmo ajuda a construir um modelo, no qual o aluno se orienta para conhecer a língua e o mundo escrito. “As paredes da sala de aula se tornam as paredes do mundo”. (Street, 2014, p. 137)

Com relação aos “procedimentos” Street (2014) diz que estes representam a maneira como as regras são colocadas para favorecer o envolvimento de professores e alunos. São os procedimentos, isto é, a forma como se organiza o tempo de aula, os recursos e as atividades que serão utilizados, os materiais didáticos que dominam o fazer pedagógico que, compõem partes importantes que revelam a voz pedagógica que ecoa na escola, confirmando ou não relações de hierarquia, autoridade e controle. (Street, 2014, p.130)

Considerar, portanto, a concepção de escola e compreender sua dinâmica e seus procedimentos são importantes para o estudo sobre letramento escolar, uma vez que tais aspectos revelam concepções históricas e sociais sobre a leitura e a escrita e relação delas com o mundo.

Para adentrar no cerne da questão utiliza-se do binômio de letramento proposto por Street (1984) que trata do letramento sob duas perspectivas: autônomo e ideológico. E mais três abordagens. A primeira, de certa forma, é indiferente aos aspectos culturais e ideológicos em que se sustenta, tendo como eixo norteador a ideia de que a escrita, de maneira autônoma, independente de outros fatores, afeta as demais práticas sociais e cognitivas, promovendo benefícios, tais como: o desenvolvimento cognitivo, a ascensão social e o progresso econômico. O modelo ideológico, por sua vez, o letramento consiste em uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra. Esses modelos constituem concepções e permeia atitudes nos processos e práticas de letramento no ambiente escolar.

Além desses modelos, apresenta-se ainda os postulados da abordagem crítica do letramento defendida por Barton e Hamilton (2000), por coadunarem com o pensamento de Street e de Freire, ao conceberem as práticas de letramento como reflexos de fatores socioeconômicos e culturais que permeiam a história de letramento de cada sujeito.

1.2.1. Modelo de letramento autônomo

No modelo autônomo há uma clara concepção endêmica sobre o letramento didatizado. Nele a preocupação recai sobre o desenvolvimento de um pensamento abstrato lógico, no qual a escrita é o produto completo em si mesmo, por isso o modelo considera a oralidade e a escrita como práticas distintas ou como modalidades linguísticas de interação distintas, assim são trabalhadas na instituição escolar separadamente. Para esse modelo “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*” (Benvenuti, 2012, p. 84). Pressupõe-se, a partir dessa concepção, que há apenas uma maneira de letramento a ser desenvolvida.

Essa concepção vai de encontro às inúmeras pesquisas que atualmente preferem a utilização do termo letramentos, considerando que nos espaços de aprendizagem existem diversas práticas sociais que envolvem letramentos, bem alerta Street (2014)

“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, 2014, p.85)

Infelizmente o modelo de letramento autônomo ainda é mais disseminado na sociedade contemporânea, sendo o preferido das escolas tradicionais, nas quais a aprendizagem da língua segue níveis pautados na habilidade de utilizar a escrita de forma progressiva e ordenada. Ou seja, quanto maior a capacidade do indivíduo em usar a língua dominante e de assimilar as normas do sistema de escrita maior nível de letramento este tem. Segundo Benvenuti (2012, p. 85) “nessa perspectiva, qualquer indivíduo pode ter o mesmo desempenho na aquisição e no uso da escrita independentemente do contexto sociocultural a que pertença”.

O ensino da língua escrita, sob essa perspectiva, é tomado como um conjunto de regras, pertencentes a um sistema fixo, formando por práticas discursivas distantes do universo linguístico e sociocultural dos estudantes, conduzindo a aprendizagem a um processo puramente formal e estruturalistas, nos quais a língua é um instrumento desvinculado de uma prática social.

Neste ponto, vale retomar à pesquisa realizada por Street (2014), na qual observou o comportamento de professoras com relação ao ensino da língua. Nas alas de aula a autora observou que “as professoras pareciam tratar a língua como se ela fosse algo externo aos alunos e a si mesmas, como se tivesse qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem a seus usuários”. A linguagem utilizada ao invés de criar relações de sentido, distanciava ainda mais o aluno do universo da escrita. “Escrever é um modo de criar essa distância” – Segundo a autora, o esforço empreendido pelas professoras consistia em levar os alunos a responder questões gramaticais ou a acertarem a interpretação correta do texto, a partir das instruções dadas. (Street, 2014, p. 131)

Essa postura, no entanto, não se restringe a esse grupo pesquisado por Street, no Brasil um expressivo número de pesquisas revela práticas docentes que desmerecem o ato dialógico, de interlocução, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento e grupo social. Dentre estes estudos, destaca-se as pesquisas realizadas por Rojo (2000), no campo do letramento escolar, na qual a autora apresenta resultados de duas investigações. A primeira teve lugar numa escola privada, abrangendo aulas de pré-escola e séries iniciais (Jardim 2 e 3, 1ª e 2ª séries, com crianças de 5-8 anos) e a segunda, numa escola pública estadual, abrangendo as séries do ensino fundamental (1ª a 8ª séries). Ambas investigavam e descreviam interações de sala de aula, nas diversas disciplinas escolares (Estudos Sociais (História e Geografia), Ciências, Matemática, Língua Portuguesa).

Na maioria das interações documentadas por Rojo (2000), o texto escrito estava presente de uma de três maneiras possíveis: retrospectivamente (quando o professor está retomando conteúdo previamente lido pelo grupo no livro didático, com vistas à realização de uma avaliação); empiricamente (onde se lê conjuntamente dois textos: um relato histórico escrito por

outra professora da mesma escola e um poema de Oswald de Andrade) e prospectivamente (onde o (a) professor(a) está retomando conteúdo previamente visto pelo grupo (professora e alunos) num vídeo didático, com vistas à elaboração posterior de um texto escrito pelos alunos, ao final da unidade). Essa classificação utilizada por Rojo (2000) trata-se de procedimentos utilizados para analisar os eventos de letramento.

Após observar 17 aulas de variadas disciplinas a autora chegou a seguinte conclusão:

“Pude determinar três maneiras do texto escrito comparecer em sala de aula em eventos de letramento: na primeira (retrospectiva e dependente da memória discursiva), negocia-se sentidos, significações, registros e linguagens sociais, de maneira autoritária ou internamente persuasiva, dependendo do estilo de gênero ou do estilo de cada professor(a); na segunda (empírica e sujeita a verificação), imobiliza-se o sentido e a significação (mesmo que equivocada), privilegiando-se o sentido literal (ou o que se julga que se seja o sentido literal) e a interpretação dominante e silenciando-se as vozes e a compreensão ativa; na terceira (prospectiva, onde o texto e a voz, finalmente, estarão nas mãos do aluno) – que perigo! –, enfatiza-se a norma, a forma, o padrão e os temas do discurso oficial”. (Rojo, 2000, .15)

Conforme pode-se observar tanto a pesquisa de Street (2014) quanto a de Rojo (2000) evidenciam práticas docentes baseadas no modelo de letramento autônomo, mostrando que a apresentação escolar do texto não problematiza seus sentidos e conteúdo, visto que o ensino ainda se concentra na forma.

Para contrapor esse modelo de letramento autônomo, autoritário e reducionista, se considerado pelo viés linguístico, veiculado nas escolas, Street (1984), a fim de encontrar alternativas para as questões de ensino que envolvem principalmente a escrita, propõe um modelo ideológico ressaltando que “[...] todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (Kleiman, 1995, p. 38). De acordo com esse modelo, o letramento não é simplesmente uma habilidade técnica e neutra, mas se configura como uma prática social, estando vinculado às significações e relações de poder do contexto em que se insere e onde é construído. (Benvenuti, 2012, p. 85). Exatamente por defender esse modelo de letramento é que Street (1984) sugere a existência de múltiplos letramentos, pois estão relacionados às condições socioeconômicas, culturais e políticas que constituem cada comunidade de forma particular.

1.2.2. Modelo de letramento ideológico

Mesmo contrapondo o modelo autônomo, o modelo ideológico não o nega por completo, pelo contrário, as práticas de letramento estariam vinculadas aos aspectos sociais e culturais e por eles determinadas, o que, em outras palavras, refere-se à amplitude de significados que a escrita assume em diferentes contextos em que ela se faz presente. Jung (2003, p.60)

complementa esta ideia, esclarecendo que “[...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes.” Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo (Jung, 2003).

Nesse sentido, o modelo aponta para a importância de outras agências sociais, como por exemplo, a família, a igreja, o clube, as associações, o trabalho etc. como espaços de vivência e acúmulo de experiências, responsáveis também pelos letramentos adquiridos pelos alunos. De acordo com análise de Benvenuti (2012) no modelo ideológico.

“A leitura e a escrita estão estritamente ligadas, por isso, na prática, significa ensinar aos alunos a tecnologia da leitura e da escrita e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes oportunidade de entender o seu processo bem como o seu resultado nas interações sociais de que participa.” (Benvenuti, 2012, p. 86)

Como é possível inferir, no modelo ideológico o letramento é um mecanismo que ocorre na interação entre o processo interno do indivíduo e o social, numa dinâmica de compartilhamento cognitivo, que envolve ideologias individuais e cotidianas. Assim, os diferentes papéis sociais que o indivíduo exerce nos diferentes contextos de vida podem determinar as práticas de letramento que abarcam a escrita, sendo que quanto maior for a interação do indivíduo em situações, maior deve ser seu domínio da leitura e da escrita, já sua inserção em diferentes domínios da vida letrada suscita o desempenho de diferentes letramentos por parte dela.

A noção de letramento impressa no modelo ideológico é que este deriva de um processo dinâmico, cuja construção dependerá da interação dos interlocutores e do propósito comunicativo, pois se alternam e se conectam socialmente de acordo com as evoluções que ocorrem na economia, na sociedade e na cultura em geral, visto que as práticas de letramento são afetadas e se adaptam a essas mudanças que ocorrem ao longo da história. (Street, 1987).

Apesar das discussões teóricas serem recentes acerca do modelo ideológico de letramento, e exatamente por isso, este ser alvo de tantas críticas, é certo que o binômio criado por Street (1987) é esclarecedor, à medida que, parte do princípio que todas as formas de letramento são revestidas por uma base ideológica e que a escola não é o único espaço que detém práticas de formação e de letramento.

1.2.3. Modelo de letramento crítico

Os princípios que regem essa abordagem, defendidas por assim como o modelo ideológico defendido por Street, consideram que para entender as práticas letradas há que se

considerar além dos contextos sociocultural e ideológico que as caracterizam, analisar a história de vida do sujeito. “que é visto como um ator ativo e versátil que, dependendo da situação, recorre a diferentes práticas letradas com as quais mantém contato.” (Silva & Araújo, 2012, p. 683)

A partir desse entendimento, pode-se inferir que pra Barton e Hamilton (2000) os letramentos decorrem de práticas diversas caracterizadas especificamente por um dado evento ou agência, em que o sujeito, por sua história, age com mais ou menos eficiência. Dessa maneira, a abordagem crítica parte do princípio de que todo sujeito é letrado em algo, isto é, possui habilidades para desenvolver certas atividades, no entanto, não é totalmente letrado em todas as situações. Assim, o sujeito que consegue responder um e-mail, postar uma foto com uma legenda, não necessariamente é capaz de escrever um artigo científico, por exemplo.

Cada um desses eventos, requer níveis de letramento distintos, isso porque “as práticas de uma pessoa podem também ser localizadas na sua própria história de letramento”. (Barton e Hamilton, 2000, p. 7, tradução nossa)

Sujeitos que possuem uma história de letramento mais diversa, isto é, mantêm contato ou necessitam se instruir para se comunicarem em diversas agências, vivenciam eventos e, conseqüentemente acumulam mais práticas de letramento, esses são chamados de sujeitos multiletrados. Estes são assim denominados “em função de estarem, muitas vezes, em contato com diferentes tipos de letramento – familiar, religioso, midiático, digital, escolar, entre outros –, esses sujeitos demonstram práticas de escrita diferenciadas oriundas desses letramentos”. (Silva & Araújo, 2012, p. 684)

Quanto maior são as relações do sujeito com as agências de literacia, supostamente, maior será seu nível de letramento, visto que cada agência se utiliza de processos linguísticos, códigos verbais ou não verbalizados, condutas e significados próprios na realização de seus eventos, que os sujeitos, por sua vez, internalizam em sua história e demonstram nas relações discursivas – nas práticas de letramento.

Esse movimento, no qual os eventos de letramento ocorrem, são dinâmicos e constantes, pois a todo instante os sujeitos estão produzindo ou participando de novas situações sociocomunicativas, assim como destacam Barton e Hamilton (200, p. 7 – tradução nossa), “as práticas de letramento de um indivíduo mudam durante sua vida como resultado de exigências diferentes, recursos disponíveis e suas possibilidades e interesses”. É exatamente o caráter continuum desse processo que eleva a importância de se conhecer a história de letramento do sujeito, pois segundo (Silva & Araújo, 2012, p. 685) “O sujeito que escreve tem uma história, da qual não se desprende no momento de escrever seu texto, mas, ao contrário, recorre, em geral, a

ela para atender às exigências de determinados eventos de letramentos.”

As colocações apresentadas reforçam a ideia de que, segundo a abordagem crítica, as relações sociocomunicativas e o acúmulo de experiências pessoais que compõem a história de letramento de um sujeito são fatores preponderantes para constitui-lo como sujeito letrado. Nesse cenário, a escola, enquanto agência de letramento, passa a ser considerada apenas mais uma e não a única ou a principal, como tradicionalmente se pensa, pois o que determina a competência sociodiscursiva e sociocomunicativa de um sujeito, não necessariamente advém de práticas de letramento escolarizadas, mas da maneira como tal sujeito utiliza sua história de letramento nos mais diversos eventos.

A abordagem crítica, segundo Silva & Araújo (2012, p. 687) confirmam que “o conhecimento de diferentes práticas de letramento de determinados grupos sociais e comunidades é fundamental para entendermos o letramento enquanto um fenômeno plural.”

Tal pluralidade abarca ainda o perfil socioeconômico e cultural no qual o sujeito interage, assim como destaca Soares (1998)

“[...] Pessoas que ocupam lugares sociais diferentes e têm atividades e estilos de vida associados a esses lugares enfrentam demandas funcionais completamente diferentes: sexo, idade, residência rural ou urbana e etnia são, entre outros, fatores que podem determinar a natureza do comportamento letrado”. (Soares, 1998, p. 80)

Em diálogo com esse pensamento, vale retomar Street (2014) que, ao citar Freire (1992), na composição de seu modelo ideológico, lembra as palavras do pedagogo brasileiro de que o sujeito em processo de alfabetização/escolarização não pode ser considerado como uma tábula rasa, esvaziado de conteúdo e de uma história de vida, ao contrário, ele deve ser percebido por sua subjetividade, natureza socioeconômica e cultural, que para Barton são partes constituintes da história de letramento desse sujeito.

Por isso ou referendar também o pedagogo pernambucano, Barton (2007) diz que a alfabetização [ou letramento] pode alcançar diferentes efeitos, de acordo com a forma se entende: “Freire está muito consciente de 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”. (Freire, apud Barton, 2007, p.27)

Nesse sentido, a escola, enquanto agência de letramento, precisa considerar a história de letramento dos alunos, visto haver, conforme sugere Barton, uma estreita relação desse histórico e a forma como a produção textual deles se revela em sala de aula. Não que esse histórico seja fator preponderante para uma eficiência ou não dá prática escrita, mas apenas um fator que pode

interferir nas práticas manifestadas em eventos de letramento. Partindo desse pressuposto, Silva & Araújo (2012) dizem que

“[...] as atitudes dos sujeitos parecem ser influenciadas pelo contexto sociocultural, conforme as normas que regem o (s) grupo (s) nos quais estão inseridos, defendemos, de igual maneira, que as práticas letradas demonstradas por eles resultam, em geral, do contato que estabelecem com determinada (s) agência (s) de letramento(s), a(s) qual(is) exige(m) certas posturas e comportamentos, além de serem consideradas, é claro, as particularidades individuais. Sendo assim, embora sejamos seres sociais, apresentamos uma cosmovisão própria, relacionada às nossas experiências, às práticas letradas que realizamos conforme o grupo no qual estamos imersos. O sociocultural é um dos elementos que constituem o conhecimento registrado na memória, o qual é usado na compreensão textual. ” (Silva & Araújo, 2012, p. 686)

Considerando essa análise e todo o percurso traçado até aqui, verifica-se que para Barton, assim como para Freire e Street, o processo de letramento, independentemente do propósito, revela atitudes dos sujeitos marcadas pelos aspectos socioeconômico e cultural próprios dos grupos sociais a que eles pertencem. Por isso, a abordagem crítica defende que as práticas de letramento são, antes de qualquer coisa, acontecimentos sociais, nos quais os sujeitos interagem de maneira individual, mas ao mesmo tempo, representando uma coletividade, ou seja, um grupo social.

1.3. Letrar para formar leitores de “palavramundo”

No início deste século, João do Rio, escritor brasileiro, alertava em suas crônicas sobre a importância de ampliar o conceito de leitura, entendendo-a também como texto não verbal estampado nas ruas da cidade. O velho cronista dizia que era possível ler *A alma encantadora das ruas*, isto é, ler prédios, ler sinais de trânsito, ler e reconhecer traços arquitetônicos, entender sua origem e o porquê de estar exatamente naquele lugar da cidade, ler e compreender a presença de mendigos na praça e nas entradas das igrejas. Esses modos de ler, que parecem despretensiosos, na verdade mostram que tudo pode ser lido. E é essa habilidade de perceber o mundo e dar sentido a ele é que torna um sujeito letrado. Diante disso vale lembrar Carneiro (2014) ao dizer que

“Nossa sobrevivência, enquanto indivíduos inseridos num determinado contexto histórico – e por sobrevivência entenda-se não apenas o aspecto material, mas a permanência de nossos pequenos, grandiosos, assumidos ou secretos sonhos – depende não apenas de nossa capacidade de leitores de palavras – mas de nossa firmeza enquanto leitores de outras linguagens. ” (Carneiro, 2014, p. 65)

Como fora dito, tudo pode ser lido, no entanto, para que o leitor consiga realizar tal tarefa, é necessário ser conhecedor das diversas linguagens existentes no meio social. Cada

leitura pede seu ritual próprio e cada leitor utiliza suas estratégias para realizá-la. Ler um poema não é o mesmo que ler um outdoor ou um romance. A leitura em cada suporte exige um certo ritual, um comportamento do leitor que o faz interagir de forma peculiar em cada situação, num movimento espontâneo e ao mesmo tempo racional, mas que juntos dão sentido ao lido e acumulam experiências que vão sendo retomadas, ampliadas ou rechaçadas no encontro com outras leituras e, assim vão constituindo um repertório.

No clássico texto de Paulo Freire (1989) *A Importância do Ato de ler*, o autor aproxima dois termos e cria o neologismo “palavramundo” cujo sentido revela o que para ele significava ler. A leitura, segundo Freire (1989), é o resultado de experiências, vivências e de percepções que se iniciam quando o homem passa a perceber o mundo a sua volta. Assim, as coisas, a casa, as vozes, a família, o brincar, os lugares, os cheios, sabores, as cores, as vestes, o som das gotas de chuva, tudo que faz parte do mundo em que cada indivíduo se move, constrói memórias. Estas por sua vez são armazenadas como imagens, como textos, podendo ser acionadas a qualquer momento.

Nesse sentido, ao longo das aprendizagens que envolvem o ato de ler, deve-se ter consciência de que “a leitura de mundo precede à leitura da palavra [...]”. No entanto, durante a aquisição da língua escrita, em espaços de escolarização, nem sempre as leituras decorrentes das vivências de mundo são consideradas, gerando um abismo entre a palavra e o mundo. Bem como afirmou o próprio Freire (1989)

“[...] tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. (Freire, 1989, p. 9, grifo nosso)

Por ser um processo que antecede à escrita, pode-se dizer que para escrever sobre o mundo é necessário que ele tenha sido lido. Esse preceito freiriano é reforçado por Yunes ao dizer que “primeiro lemos o entorno, o contexto, a situação, e só mais tarde vamos ler as linguagens formais, isto é, as que têm códigos com sistema/normas – combinatória sintaxe, semântica definida *a priori*, que encontra sentido no uso.” (Yunes, 1995, p.9)

Diante dessas iniciais colocações, fica claro que quem não lê o mundo, não será capaz de escrever, em nenhum tipo de sistema ou códigos, seja ele uma pintura, uma música, escultura ou fotografia, visto que tais expressões da linguagem humana se configuram como resultados de uma leitura. Assim, ler é uma atividade permanente de perceber o mundo por todos os sentidos, pois

“Ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão

presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente. ” (Geraldi, 1988, p. 80).

A formação de leitores, apesar de geralmente ser associada ao processo de escolarização, inicia-se desde a tenra idade e se prolonga por toda vida. Já a formação de leitores da palavra demanda uma série de questões que precisam ser consideradas, visto tratar da aquisição de um sistema complexo e que apresentará ao leitor um novo mundo de possibilidades, no qual este, por meio de suas experiências, é convidado a (re) significá-lo.

Em diálogo com Freire, Kleiman (1989) aponta alguns fatores relevantes no processo de formação de leitores, dentre os quais: o saber linguístico/saber prévio e a consciência de que a leitura é um processo interativo, desta feita diz que

“[...] o leitor usa na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. ” (Kleiman, 1989, p.15)

A autora ainda complementa lembrando que no processo de leitura, o leitor se vale de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, ou seja, aquele conhecimento “implícito, não verbalizado”, mas que pode caracterizar um falante de uma língua como um nativo, visto o domínio fonético (pronúncia), utilizando-se de vocabulário e fazer uso de estruturas sintáticas próprias. Vale ressaltar, no entanto, que não basta ser nativo para saber ler com eficiência. Problemas de natureza linguística podem surgir e tornar uma leitura incompreensível.

O desconhecimento do significado de um termo em língua materna ou em outra língua, de uma expressão ou ainda a desordem no agrupamento de palavras, por exemplo, pode inviabilizar a interpretação de uma música ou de uma poesia, isto porque o processo de leitura implica numa rede complexa de saberes prévios/linguísticos e quando ocorre ausência de uma informação, o leitor não consegue dar sentido ao texto. Isso porque “Ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Desde o início a leitura deve contar com o leitor, sua contribuição ao texto, sua observação ao contexto, sua percepção do entorno. ” (Yunes, 1995, p.2)

Nesse movimento, o ato de ler parece ser um desejo, um prazer individual ou as vezes uma necessidade ou até mesmo uma imposição, que por vezes está relacionado a uma intenção prévia. Assim, Isabel Solé (1998) diz que os objetivos dos leitores, ou propósitos, com relação a um texto podem ser muito variados, de acordo com as situações e momentos. A autora destaca alguns desses objetivos.

“Ler para obter uma informação precisa;
ler para seguir instruções;
ler para obter uma informação de caráter geral;
ler para aprender;
ler para revisar um escrito próprio;
ler por prazer;
ler para comunicar um texto a um auditório;
ler para praticar a leitura em voz alta; e
ler para verificar o que se compreendeu.” (Solé, 1998)

Como se vê, o ato de ler depende de escolhas ou necessidades do leitor, mas que de uma forma ou de outra vão amadurecendo a percepção leitora e aperfeiçoando a recepção. Desse modo, a formação leitora perpassa e se utiliza de processos que, em grande medida, dependem do contexto e das necessidades do próprio leitor ou ainda de exigências a ele impostas. Por isso é imprescindível pensar a formação de leitores numa perspectiva mais ampla e não somente a escolarizada. Já que a formação leitora decorre da relação entre o homem e as diversas instituições sociais e culturais da qual este faz parte.

Outra questão que não pode fugir à essa discussão é o fato de que possibilitar a leitura do texto literário ao aluno é também possibilitar o exercício do direito, que este tem ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas, conforme Lei 13.696 sancionada em 12 de julho de 2018, publicada originalmente no portal da Câmara dos Deputados, instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita - PNLE, explicitada no art. 2º. A Lei reconhece a leitura e a escrita como direito de todos. Também trata da criação de políticas de estímulo à leitura a fim de possibilitar o exercício pleno da cidadania e promover a construção de uma sociedade mais justa.

A Lei, portanto, reconhece a leitura e a escrita como direito de todos. Também trata da criação de políticas de estímulo à leitura com vistas a favorecer o exercício pleno da cidadania e promover a construção de uma sociedade mais justa. No art. 3º estão claros os objetivos dessa publicação, que são, por exemplo:

I – **democratizar o acesso ao livro** e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;

II – fomentar a formação de mediadores de leitura e **fortalecer ações de estímulo à leitura**, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais;

III – **valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional** por meio de campanhas, premiações e eventos de difusão cultural do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas; (BRASIL- PNLE, LEI 13.696 – grifo nosso)⁵

⁵ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13696-12-julho-2018-786975-publicacaooriginal-156036-pl.html> Recuperado em 20 de jan. de 2020

Em consonância com esses objetivos, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio prioriza cinco campos de atuação social. Dentre os quais está o campo artístico que, segundo o referido documento possui o seguinte conceito:

“O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.” (BRASIL- BNCC-2019, p. 491)

Os objetivos do campo artístico voltados para o Ensino Médio que devem ser explorados no ensino de Língua Portuguesa são assim descritos:

“[...] trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:

- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re) conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re) agir, sentir e, pelo confronto como o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade.” (BRASIL- BNCC, 2019)

Nota-se que nesses documentos a formação do leitor não está atrelada unicamente ao seu processo de escolarização, mas reforça a impotência dos outros processos de leitura e de aquisição de conhecimentos, nos quais o indivíduo também realiza leituras. Nesse sentido, compreendem a leitura como prática social, que precisa ser desenvolvida por meio de uma mediação que explora, a audição, a oralidade e a produção de textos (orais, escritos, multissemióticos), bem como a análise linguística/semiótica.

Com base nas novas proposições da BNCC e do PNLE as escolas passam a ter novas diretrizes para o ensino da leitura, da escrita e arte literária, tendo, portanto, que reformular práticas, nas quais o ato de ler ainda está intimamente associado ao resultado de uma prática pedagógica, cujo principal e por vezes único material de leitura é o texto escrito. Desse modo, esses novos paradigmas trazem esperança e renovam a importância do direito à leitura e à literatura, pois segundo Cândido (1989)

“[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.” (Cândido, 1989, p.117)

Nesse processo, a formação docente também precisa tomar outras direções, pois a formação de leitores, em âmbito escolar, há décadas está estagnada, cristalizada numa pedagogia que privilegia a leitura didatizada, praticada de forma descontextualizada. Conforme observa Solé (1998), “a instrução da leitura ainda se limita, de modo geral, à decodificação, havendo muito mais avaliação do que ensino da leitura em sala de aula, ficando o seu tratamento, enquanto objeto de conhecimento, aquém do que se poderia desejar.” (Solé, 1998, p. 25).

A elaboração da BNCC e da PNLE evidenciam a urgência de novas perspectivas para o ensino da leitura, já que o mesmo não vinha exercendo seu papel na formação de leitores com habilidades e competências para fazer uso da leitura em contextos sociais variados; além do uso dos textos impressos, associados ao uso restrito do papel na escola. O ensino da leitura não se volta para o sentido que representa na vida dos sujeitos sociais em situação de interação comunicacional na sociedade, e essa pode ser uma das principais causas do insucesso escolar na formação de leitores.

Diante disso, torna-se necessário compreender o fenômeno leitura “com base em conceitos que permitam ao professor definir um processo eficaz de desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção de um indivíduo leitor” (Yunes, 1995, p. 23). Levando, portanto, em consideração as especificidades do público, dada as distinções culturais, sociais, cognitivas e psicológicas de cada grupo, bem como suas perspectivas frente aos processos de aprendizagem.

Formar leitores em situação de inclusão, como os da EJA, por exemplo, demanda muito mais que uma prática docente, constitui-se um compromisso social, pois desta depende o pleno exercício da cidadania, aspectos esses vêm a longo dos anos sendo enfatizados nos documentos que regem a educação no Brasil.

Considerando o letramento escolar como uma prática que advém de concepções ideológicas e políticas implementadas nos documentos oficiais que regem a Educação de um país, considerou-se importante verificar que concepção sobre a linguagem e ensino da língua estão presente na Lei de Diretrizes e Bases – LDB; nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento que regulamenta o currículo base em todo o território nacional, e que estava, durante a realização desta pesquisa, em processo de elaboração, verificação e conclusão.

Para melhor apresentar o ponto de vista dos documentos citados, expõe-se no quadro abaixo uma síntese com o conceito sobre linguagem, o ensino de língua e a inferência do que seria letramento escolar.

Quadro 1 - Conceito de Linguagem em documentos oficiais da Educação no Brasil

Categoria	LDB	PNCEM	BCCN FINAL
Linguagem	Art.32 I-o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente 51 do Brasil" (§ 1º, Art. 26	A linguagem uma capacidade humana de simbolizar e de interagir e, por essa via, condição para que se construam as realidades, não se pode dizer que entre os signos que constituem os diferentes sistemas semióticos e o mundo haja de fato uma relação direta.(Brasil, PCNEM, p.24)	a área de linguagens propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (Brasil, BCCN, 2019, p.492)
Ensino da língua Letramento	Capacidade de aprender condicionada à leitura e a escrita. (Brasil. Lei nº 9.394/96) "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (Art. 1º, par.2º).	Possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais. (Brasil, PCNEM, p.27	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (Brasil, BCCN, 2019, p.492)

Fonte: Dados coletados pela autora – disponíveis em www.portal.mec.gov.br

Essas concepções são resultado de um processo pedagógico e ideológico que foi ao longo do tempo se modificando e se moldando para atender aos anseios educacionais advindos das necessidades sociais e políticas do Brasil até a contemporaneidade.

Observa-se que a percepção sobre linguagem que permeia os documentos está em consonância com o modelo de letramento ideológico, que foi abordado no tópico anterior. O conceito de linguagem é amplo e pluralizado, por conceber as mais diversas formas de

comunicação. Assim, tanto no PCNEM quanto no BNCC, a área de linguagens deve propiciar ao estudante “vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos.” (Brasil, BNCC, p. 487)

No que concerne à LDB 9.394/96, e seus ideais democráticos, voltados para a formação de cidadãos do mundo, ou seja, indivíduos que saibam exercer seus direitos e deveres, a mesma conferiu aos sistemas de ensino a responsabilidade quanto ao currículo dos ensinos fundamental e médio da seguinte forma: “Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (§ 1º., Art. 26, grifo nosso).

De acordo com o referido documento, este é o indivíduo que o sistema brasileiro de educação deseja formar, ou seja, aquele que é capaz de desenvolver e fazer uso de suas habilidades e conhecimentos na vida social e política, principalmente do Brasil. Sem desconsiderar, contudo, seu lugar no mundo globalizado, já que deve perceber-se como integrante da realidade social e política mundial, da qual sua realidade também está inserida.

Nessa perspectiva, a escola passa a ser um espaço capaz de ampliar as situações de ensino-aprendizagem, no qual os alunos são motivados a serem autônomos, aprendendo a “tomar e sustentar suas decisões, a fazerem escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito”.

O ensino da língua, conforme fragmento destacado no quadro, desvincula-se das teorias que dominaram o sistema educacional brasileiro na década de 80, que orientava um ensino mais pragmático e voltado para as questões formais do texto. Nos documentos analisados verifica-se que o ensino da língua tomou outra dimensão, redirecionando a perspectiva sobre a língua, tomando-a num sentido interacionista⁶ regida por teorias vinculadas à Linguística Textual, às Teorias da Enunciação e/ou à Análise do Discurso.

Partindo da noção de língua e linguagem defendida nas teorias citadas, as atividades humanas se organizam a partir da linguagem, compreendendo que a relação entre os falantes e

⁶ Nota de rodapé utilizada pelo PNCEM para explicar o termo - Está se referindo aqui tanto à contribuição de estudos desenvolvidos por essa vertente no escopo da Linguística, os quais envolvem estudiosos como Hymes, e na Filosofia da Linguagem, como Bakhtin, na Etnometodologia e Sociologia, como Goffman, na Psicologia, como Bronckart e na educação, como Schneuwly, quanto aos que se encontram no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, como é o caso de Vygotsky e seus seguidores. PNCEM, 2006, p. 23- Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Recuperada em 07 de jan.2020

destes com o meio em que vivem é construído pelo interacionismo social e dialético, ou seja, decorre de um processo sociodiscursivo.

Essas abordagens compreendem que é por meio das atividades de linguagem que o homem se constitui como sujeito e só por meio das atividades de compreensão e produção de textos, é que o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos. (Brasil, PCNEM, p. 21)

As orientações para o ensino da língua, previstas nos documentos, fornecem subsídios teóricos e ideológicos capazes de favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e do pleno exercício da cidadania, através de procedimentos pedagógicos que podem levar o aluno a perceber que as relações entre o mundo e a linguagem são convencionais, pois “nascem das demandas das sociedades e de seus grupos sociais, e das transformações pelas quais passam em razão de novos usos, que emergem de novas demandas.” (Brasil, PNCEM, p. 24). Nessa perspectiva, o letramento escolar ganha, de fato, significados.

Como foi possível verificar, há uma diversidade de sentidos e tipos de letramento que o sujeito pode lidar em sociedade, podendo ser letrado em um dado evento de letramento, mas em outro não possuir a mesma competência. Isso porque cada evento requer práticas letradas específicas. Assim, não é possível falar em sujeitos letrados versus iletrados, já que o processo de letramento é *continuum*, e os sujeitos demonstram níveis de letramento distintos, conforme o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos, de acordo com seu Histórico de Letramento (HL). (Barton e Hamilton, 2000, p. 7)

Contribuindo com esse pensamento, vale citar o estudo realizado por Pinto (2007) intitulado “O interacionismo Sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual”, por tratar da “questão do desenvolvimento humano e da questão social das atividades formativas, cujas ações implicam transmissão de conhecimentos e valores éticos e comportamentais”. No referido estudo Pinto (2007) apresenta 5 (cinco) princípios postulados a partir do pensamento de Bronckart (1997; 1999) e sobre a teoria Interacionismo Sociodiscursivo, conhecido com ISD. Ressalta-se que não se pretende adentrar no cerne das questões que sustentam o pensamento de Bronckart ou da referida teoria, a intenção é reforçar a ideia de que a formação leitora é também formação social e cidadã.

Dentre os princípios apresentados por Pinto (2007) destaca-se o quarto e o quinto. No quarto princípio afirma-se que o desenvolvimento humano se realiza por meio de duas vertentes que se complementam e que são indissociáveis: o processo de socialização e formação individual. No quinto, postula-se que, em todo processo de desenvolvimento humano, a

linguagem exerce um papel decisivo e insubstituível, no sentido de linguagem como “atividade” em sua perspectiva social e discursiva (Pinto, 2007, p. 112).

Esses princípios contribuem com a ideia de que o processo de formação de leitores precisa considerar a realidade social do público leitor, numa perspectiva da linguagem destinada ao desenvolvimento humano, de seu pensamento consciente e de sua consciência, enquanto ser social, interagindo com os valores difundidos na sociedade.

Nessa perspectiva, perceber o mundo da leitura centrada nesses aspectos, implica ter como base os múltiplos sentidos que constituem o ato de ler para os sujeitos sociais inseridos nas turmas da EJA. Dessa forma, para esse caso em particular, é necessário levar em consideração uma formação leitora baseada num ensino, no qual os atos de ler, que acontecem fora do âmbito escolar, somem-se às práticas de letramentos em sala de aula e assim, ganhem mais sentidos para um público que geralmente retorna à escola pelo desejo de aprender ou aprimorar a habilidade a ler e escrever, com a intenção de ascender socialmente e economicamente, precisando, portanto, saber interagir nas mais diversas situações comunicativas, que fazem parte da sua vida cotidiana.

1.4. Letramento literário: perspectiva teórica

Em outros momentos desse estudo já se afirmou que o leitor é o elemento fundamental no processo da leitura literária. Durante seu ato de ler este tem a possibilidade de construir significados a partir de seus próprios objetivos, alicerçados em sua história de vida, pois o texto literário oferece, por meio da experiência estética, novos meios para o leitor compreender a realidade, sendo capaz de imaginar alguns aspectos de sua prática habitual através da literatura. Aspectos que precisam ser mudados ou alterados para que ele possa ser um indivíduo melhor consigo e com os outros, exercendo sua cidadania de forma humanizada.

O tema que se propõe discutir nesse tópico visa nortear o que teoricamente se compreende por letramento literário. Nesse sentido, utilizou-se como referencial, algumas vozes, que no cenário nacional, têm investido na construção de uma teoria que sustente as especificidades do letramento literário, enquanto prática para o desenvolvimento social e cidadão dos leitores, em âmbito escolar.

Assim, tem-se como aporte central as contribuições de Rildo Cosson que em seus livros *Letramento literário – teoria e prática* (2007) e *Círculos de leitura e letramento literário* (2014) aborda o processo de leitura com o objetivo de esclarecer a concepção de letramento literário que deve ser considerado na escola; Juçara Benvenuti (2012) por discutir proposta de ensino de literatura na EJA; Antonieta Silva e Maria Inez Silveira (2013) por tratarem do letramento literário na escola, seus desafios e possibilidades na formação de leitores. Considerando as

pesquisas sobre letramento literário em terras lusitanas, trilhou-se ainda pelos estudos Verônica Pontes e Lúcia Barros (2007) por abordarem questões relevantes sobre metodologias voltadas para a formação de leitores.

Vivenciar a experiência literária tem sido uma atividade desenvolvida, quase que exclusivamente, no ambiente escolar. Ter acesso à leitura literária é condição *sine qua non* para o exercício da plena democracia cultural, já que a leitura é considerada um bem simbólico, que conforme Lajolo (2008) afirma “é à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.” (p.106)

Cosson (2007) reforça esse pensamento ao dizer que o letramento literário possui uma configuração diferenciada, já que a própria condição de existência da escrita literária, “o processo de letramento, que se faz via textos literários, compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.” (p.12)

Ainda nessa perspectiva, o autor diz que na escola, a leitura literária tem a função de ajudar o aluno a ler melhor, não apenas porque possibilita “(...) o hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque apresenta, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.” (Cosson, 2007, p. 30)

Contudo, a leitura literária por não ter uma relação direta com técnicas e práticas de leitura e escrita é por vezes rechaçada nas salas de aula. Muitos acreditam, conforme alerta Cosson (2014) que o “texto literário, por seu caráter artístico, não apresenta a regularidade necessária para servir de modelo ou exemplo para o ensino da escrita, logo devendo ceder lugar a outros tipos de texto que apresentam tais características.” (Cosson, 2014, p.13).

Nesse sentido, vale lembrar que dentre as funções sociais da leitura que a escola deve contemplar em seus projetos e propostas curriculares, está a função que diz respeito à fruição, ao deleite e à experiência estética da palavra. Bem como aponta Silveira (2005) ao afirmar que:

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

A escola precisa compreender o ensino e a leitura do texto literário a partir da dimensão artística que este possui. “Ler um texto literário pode não tornar o homem melhor ou pior, mas certamente o tornará mais humanizado, sensível às contradições e vicissitudes da vida”. (Silva & Silveira, 2013, p.56). Nesse sentido, estar diante de um texto literário necessita entrega ativa, na qual autor e leitor dialogam, questionam e acrescentam novos sentidos ao mundo. Numa perspectiva em que ler seja algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente “passear” sobre as palavras.

Desse modo, o exercício da leitura literária, não pode centrar-se apenas na aquisição de habilidades de ler gêneros literários e, nem tão pouco, servir como pré-texto para a identificação de questões gramaticais, mas precisa ser pensado como um exercício de compreensão e sobretudo de ressignificação do texto para todos os sujeitos envolvidos no ato de ler.

Na perspectiva do letramento literário, o objetivo principal é tornar o aluno um leitor eficiente, dentro e fora do ambiente escolar. Para isso, na prática do letramento são criadas estratégias metodológicas que visam ampliar e fortalecer o ensino e a aprendizagem da literatura, buscando compreender o texto literário a partir de seu uso social.

No âmbito das pesquisas sobre o tema em discussão, destaca-se as contribuições de Rildo Cosson (2007), pesquisador que enriquece teoricamente o debate acerca do letramento literário, fornecendo estratégias metodológicas, com base em práticas observadas em suas pesquisas, nas quais compreende a linguagem literária em três tipos de aprendizagem, bem como explica Silva & Silveira:

- “a) A aprendizagem da literatura, que se dá através da experiência estética do mundo por meio da palavra, e instiga os sentidos, os sentimentos e a intimidade, pois há uma relação tátil, visual, sensorial, emocional do leitor com o texto.
- b) A aprendizagem sobre a literatura, que envolve os conhecimentos de história, teoria e crítica; prevalência dos didatismos nos currículos escolares.
- c) A aprendizagem por meio da literatura, que está relacionada aos saberes e às habilidades proporcionadas aos usuários pela prática da leitura literária: ampliação do universo cultural do leitor através dos tantos temas humanos, sociais, políticos, ideológicos, filosóficos, dentre outros, que são tratados nos gêneros literários.” (Silva & Silveira, 2013, p.96)

Dentre os itens apresentados por Silva & Silveira (2013) destaca-se o item a) e o item c), pois ambos são fundamentais no processo de letramento literário. O item a- *A aprendizagem da literatura por meio da experiência estética* “[...] por tratar essa aprendizagem como um ato de envolvimento, no qual o leitor ressignifica o texto, por meio de sua percepção, sua sensibilidade, seu conhecimento prévio e suas expectativas. O item c – *A aprendizagem por meio da literatura, que está relacionada aos saberes e as habilidades* “[...], por sua vez, aponta que a aprendizagem

da literatura favorece a ampliação e o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, uma vez que possibilita o diálogo com outras formas de conhecimento.

Além desses dois aspectos, o letramento literário deve considerar as três etapas básicas do processo de leitura – “antecipação, decifração do código e interpretação” - e, por outro, o saber literário associado à função humanizadora da literatura. (Cosson, 2007, p. 22).

A antecipação, como o próprio termo sugere é o momento em que o leitor aciona seu conhecimento prévio sobre o que vai ser lido, faz previsões sobre as estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas das orações, ao mesmo tempo que antecede significados e desvela relações semânticas no texto e fora dele.

Essa etapa é imprescindível no processo de letramento, uma vez que, parte-se da premissa de que "ler é antecipar sentidos", pois conforme Sousa (2007) “pode-se antecipar sentidos a partir do título do texto, de imagens, capa do livro, de uma personagem etc.” (Sousa, 2007, p. 48). É nesse contexto que se deve aplicar as atividades de pré-leitura, incentivando os alunos/leitores a expressarem suas ideias e a partilhar suas experiências e opiniões. Essa motivação prévia, desperta o interesse sobre o conteúdo do livro, favorece a participação oral e, conseqüentemente o desenvolvimento e enriquecimento da linguagem e do vocabulário.

Ainda sobre essa etapa, Pontes & Barros (2007) dizem que dentre as metas das atividades de pré-leitura, que devem acontecer durante a etapa de antecipação, está “o levantamento de hipóteses acerca do conteúdo da obra, que serão confirmadas, ou não, no momento da leitura”. É também nessa fase que se estabelecem objetivos de leitura, que visam auxiliar o aluno na interpretação do texto. (Pontes & Barros, 2007, p.71-72)

Na etapa de antecipação, portanto, o leitor parte do que sabe sobre o tema e ao longo da leitura vai construindo e reconstruindo seu ponto de vista, adentrando assim na segunda etapa, isto é, na decifração do código.

A decifração do código é a etapa em que o leitor se familiariza com o texto e apresenta domínio para interpretar do sentido das palavras. Geralmente nessa etapa da leitura são propostas atividades que visam preparar o aluno/leitor para usar estratégias de compreensão; estar atento à linguagem do texto; facilitar a compreensão sobre personagens, acontecimentos, temas, ideias-chave e, por fim instruir na construção dos sentidos. (Pontes & Barros, 2007, p.72)

É nessa etapa que o leitor realiza e estabelece conexões, constrói e desconstrói conceitos e pré-conceitos, se envolve, questiona e “preenche os espaços em branco” (Eco, 2003) do texto atualizando seu significado, por meio da recepção e apropriação de seus sentidos. Ademais disso,

Azevedo (2007) refere que o leitor também cruza informação do texto com saberes acerca do mundo empírico e histórico-factual.

A última etapa seria a da interpretação ou também chamada pós-leitura, momento em que o leitor confirma ou não suas expectativas, reorganiza suas ideias e amplia, ou não, seus horizontes de leitura. Nessa etapa, geralmente, são pensadas atividades para levem o leitor a refletir, elaborar, sintetizar e compartilhar respostas pessoais. Assim como, organizar suas ideias para a produção de texto escrito. (Pontes & Barros, 2007, p.72)

A antecipação, a decifração do código e interpretação são etapas de leitura que compreendem uma abordagem que tem como base o texto literário. Pontes & Barros, (2007) lembram que em cada uma dessas etapas é necessário que o professor/mediador realize atividades de: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, isto é, atividades que considerem a etapa em que o aluno/leitor está e de maneira coerente provoque-o a inferir, comparar, a atizar seu repertório de leituras, enfim a interagir com o próprio ato de ler, uma vez que:

"[...] É desta interação que advém a conquista dos pensamentos crítico e divergente, a abertura a novos mundos e horizontes, um novo olhar sobre o outro, e obviamente, um contacto próximo com uma escrita de qualidade, com a riqueza e as potencialidades da língua". (Pontes & Barros, 2007, p.71)

Diante das considerações até aqui expostas, faz-se necessário lembrar que o ensino de literatura e as práticas que o envolvem em sala de aula precisam estar em consonância com os documentos educacionais que o orientam, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares de cada Estado brasileiro, especialmente no âmbito das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias devem considerar as especificidades de cada etapa da educação básica. Essa relação parece óbvia, no entanto, em estudo realizado por Juçara Benvenuti (2012) a mesma constatou que, no que diz respeito ao ensino de literatura o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul não estava adequado à realidade da EJA. Verificou, por exemplo, que no referido documento privilegiava-se o ensino do texto escrito e o desenvolvimento de atividade de produção textual, dando-se pouca ou nenhuma atenção as práticas orais, fato que destoava da realidade dos alunos da EJA, que em sua maioria, vivem imersos em uma cultural predominantemente oral.

Para fundamentar sua pesquisa Benvenuti (2012) utilizou-se da teoria de Jolles (1976) e Roger Chartier (2004) ambos teóricos da linguagem. O primeiro por tratar das formas orais (chiste, mito e o conto, dentre outras), como “formas simples” que fazem parte do cotidiano de todas as sociedades, desde os primórdios até os dias atuais. Essas formas simples segundo Benvenuti (2012)

“[...] fazem parte do cotidiano de todas as sociedades, em maior ou menor grau, com valores diferentes para cada grupo e época”. Assim, os falantes além de participação da constituição de sua forma, intervêm nela para salientá-la, para estabelecer vínculos com uma dada ordem, para alterá-la ou remodelá-la. ” (Benvenuti, 2012, p. 143)

O segundo é abordado a partir de sua concepção de leitura, pois em suas pesquisas Chartier (2004), conforme sintetiza Benvenuti (2012), mostra que

“[...] as pessoas valorizam mais a leitura à medida que dela fazem uso, participam mais da vida literária de suas cidades e, na medida em que ter acesso aos textos escritos, mudam seus hábitos diários para incluir tempo para leitura, estabelecendo locais adequados para isso.” (Benvenuti, 2012, p.144)

Estas perspectivas auxiliaram Benvenuti na elaboração de sua proposta para a EJA, já que para a autora, trata-se de uma modalidade com necessidades e anseios específicos, por isso indica na sua proposta o uso de “formas simples” no desenvolvimento da leitura e da escrita em turmas da EJA, pois no uso dessas formas, a “linguagem permanece fluida, aberta, dotada de possibilidade e de capacidade de renovação constante”. (Benvenuti, 2012, p. 145)

A abordagem proposta pela autora leva em consideração o fato de que a sociedade atual exige que os indivíduos desempenhem inúmeras funções sociais, por isso acredita que é papel da escola, como agência de letramento, preparar os alunos para atuarem da melhor forma possível, diante das demandas. E uma das possibilidades é instrumentalizar os alunos para desenvolverem sua habilidade com a comunicação, seja ela oral ou escrita. Pois segundo a autora “Especificamente os alunos da EJA se beneficiam do contato com diferentes gêneros orais e escritos por já demonstrarem que sentem vontade de melhorar suas formas de comunicação. ” (Benvenuti, 2012, p.146)

Assim, acredita que os gêneros literários, de forma especial, contribuem para a construção do conhecimento do aluno da EJA, bem como os gêneros ligados à mídia de massa, pois, “viabilizarão a fruição da língua em sua dimensão lúdica, subjetiva e organizadora da cultura. ” (Benvenuti, 2012, p.146). No entanto, para a promoção do letramento literário, é imprescindível romper e superar alguns sofismas que ainda circulam e sobrevivem graças ao senso comum. Silva & Silveira (2013) mostram alguns deles: A primeira pressuposição que apontam é a de que “[...] os livros falam por si mesmo ao leitor” e a segunda diz que “ler é apenas um ato solitário”. (Silva & Silveira, 2013, p.98)

A ideia de que os livros falam por si mesmo ao leitor desconsidera a importância da instrução escolar, isto é, dos mecanismos aplicados antes, durante e depois do processo de leitura e que orientarão, darão suporte para que o leitor avance as etapas e se torne mais experiente,

sendo capaz de cruzar informações, de interagir e formular novos sentidos ao lido. Nessa perspectiva, ler pode até ser um ato solitário, mas a interpretação, é na verdade, como defende Cosson (2007) um “ato solidário”, de interação e diálogo com o outro e consigo mesmo.

A desmistificação desses sofismas é imprescindível para que o leitor encare o texto literário como uma leitura possível de ser discutida e explorada em todas suas potencialidades, podendo ser experienciada pelo leitor, não só como deleite ou contemplação, mas também como leituras resultantes do ato receptivo de quem lê. Vale ressaltar, que esse ato receptivo, nos estudos do letramento literário é equivalente à noção empregada pela Estética da Recepção, isto é, um efeito experimentado pelo leitor causado pelo rompimento da expectativa inicial, levando-o conseqüentemente a ampliar sua percepção e a construir novos sentidos ao lido, ou como diz Cosson (2007, p.23) “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”.

Para alcançar o letramento literário, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, é necessário extrapolar o nível superficial de leitura. Os alunos da EJA anseiam e precisam de estímulos, ações motivadoras, por isso é de fundamental importância fazer uma exploração mais profunda sobre o texto. E à escola, como agência de letramento, cabe ensinar o aluno a fazer tal exploração, principalmente por se tratar de um público que em algum momento de sua vida escolar foi marcado pela desmotivação e descrédito. Por isso, trazem consigo experiências pouco significativas e que contribuem para o desinteresse pela leitura.

As práticas de letramento literário na escola são de fundamental importância para a aprimoramento da leitura e da escrita, funcionando ainda como mecanismo capaz de instigar a participação efetiva dos alunos e o desenvolvimento do hábito de ler, como elemento básico para a emancipação e autonomia pessoal e social, pois letrar, conforme Soares (2003) “é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” Portanto, quando se fala de autonomia entende-se como a participação, ou seja, como uma ação solidária, na qual o sujeito não se concebe como autossuficiente, mas que discute, problematiza e considera o diálogo com o outro, como parte preponderante para sua aprendizagem. Dessa maneira, é necessário superar o que se entende por autonomia nos ambientes escolares, pois conforme destaca Smolka (1989) a escola ainda sustenta a ideia de que

“O autônomo é aquele que entende o que a professora diz; aquele que realiza sozinho as tarefas; é aquele que não precisa perguntar; é aquele que não precisa dos outros. Revela-se o mito da autossuficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os fracos e incompetentes.” (Smolka, 1989, p.50).

Esse "perfil" traçado pela escola define e fortalece o mito da autossuficiência e acaba gerando dinâmicas de ensino e aprendizagem que podem minimizar ou potencializar ainda mais essa ideia. Diante disso, vale lembrar a nota nº 1 da obra *Pedagogia da esperança*, de Paulo Freire, na qual Ana Maria Araújo Freire ao falar que a educação popular pode se tornar emancipadora, mas precisa ter o “germe das transformações voltadas para um futuro mais humano e ético” (Freire, apud Freire, 1992, p.15)

Indo de encontro a essa realidade, as práticas de letramento (rodas de leitura, círculos de leitura e várias outras metodologias ativas) apresentam-se como um espaço e tempo, no qual a interlocução não é exclusiva de poucos, mas de todos, o coletivo prevalece, assim como as mais variadas formas de interpretar e compreender uma informação, uma linguagem literária ou poética. (Vianna & Braun, 2010).

Estimular o hábito de ler é, sem dúvida, o principal objetivo das atividades de letramento. Nas salas de aula da EJA esse objetivo pode ser alcançado de forma lúdica, divertida, sendo um momento de descontração, que favoreça a liberdade de opinião, o desenvolvimento da oralidade, a socialização, a solidariedade, a autoestima e a aproximação com a linguagem empregada no texto literário.

Essa é uma das grandes vantagens das estratégias didáticas, como rodas de leitura, por exemplo, pois favorece ao aluno apropriar-se das informações, transformando-as em conhecimentos significativos para si. A partir das percepções de cada aluno, que são constituídas pelo seu modo de pensar a vida e se relacionar com o mundo, uma rede de significações e interpretações se forma, favorecendo uma construção coletiva. (Soares, 2003)

Outra vantagem de aplicar atividades que visem o letramento recai na quebra de paradigmas de uma prática escolar engessada que, na maioria das vezes, condiciona o ato de ler, a um exercício meramente interpretativo, exigindo um registro escrito formal, no qual se desconsidera os contextos de origem social e de experiências dos alunos. Práticas mais significativas permitem a participação de todos, lendo, escutando, explorando ideias, narrando fatos, despertando a curiosidade, opinando, tendo dúvidas, a partir do que foi lido para/com o coletivo. (Vianna & Braun, 2010).

Ao ler “encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (Cosson, 2007, p.21), e através desse reconhecimento possibilitar ao outro, novas perspectivas de uma mesma sociedade. Assim, ao juntar um grupo de alunos, e propor um debate sobre uma dada leitura, percebe-se que várias interpretações acerca de um mesmo objeto são postas em discussão. Em progressão com as argumentações de Fish (apud Cosson, 2007) nota-se que não há texto nem leitor fora da comunidade, pois é a partir de convenções estabelecidas por uma

dada comunidade linguística que o texto ganhará sentido, por isso uma gíria articulada por um grupo, por vezes, é totalmente desconhecida por outro.

Contudo Chartier (apud Cosson, 2007) lembra que as práticas de leitura não podem ser reduzidas às interpretações dadas pelos leitores e nem tão pouco pela organização do texto, uma vez que eles obedecem a “regras, lógicas e convenções”, mas de um equilíbrio entre essas forças, permeadas por circunstâncias, nas quais estão imersos os sujeitos leitores.

Chartier (1998) lembra que nas práticas de leitura, também são formas de consumo, por isso os fatores externos ao texto também interferem na relação texto – leitor, pois, dependendo inclusive do suporte em que se realiza a leitura, podem variar as interpretações sobre o lido. [...] a leitura de um texto pode escapar à passividade que tradicionalmente lhe foi atribuída. Ler, olhar ou escutar são efetivamente, uma série de atividades intelectuais que longe se submeterem ao consumidor [...], permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência (Chartier, 1998, p. 59).

Ler é, pois, um ato de coragem, de desvelamento, de entrega. Uma prática que exige disciplina, atenção, imersão, mas que também possibilita ao leitor conhecer, (re) conhecer a si mesmo e ao mundo, por meio de uma dialética, na qual leitor concretiza e apreender significados, mas nunca de forma totalizante, já que o texto e o próprio sempre terão algo a dizer, visto suas circunstâncias sociais, históricas e culturais. (Chartier, 1998)

Levando em consideração todos os pontos de vista expostos nesse tópico, pôde-se verificar que a promoção do letramento literário, sobretudo em âmbito escolar, não se constitui em uma tarefa simples, é verdade. No entanto, as pesquisas apontam que a formação de leitores requer práticas mais significativas, que considerem o indivíduo em suas especificidades e necessidades, enquanto sujeito social. Desse modo, a agência escola precisa ser um espaço valioso na construção da cidadania e na melhoria de qualidade de vida de seus alunos.

No tópico seguinte, aborda-se com mais afinco a função das práticas de mediação no desenvolvimento do letramento literário na escola, buscando situar o papel do professor/mediador como propulsor de uma formação leitora emancipadora, na qual o discurso do professor mediador se constitui como um contra discurso ao discurso do professor transmissor de conhecimentos.

CAPÍTULO 2. O LEITOR E O PROCESSO DE RECEPÇÃO DE TEXTO LITERÁRIO

Durante muito tempo a formação de leitores literários esteve atrelada a fatores externos ao texto. Considerava-se imprescindível que, em âmbito escolar, o aluno conhecesse primeiro o contexto de produção, o autor e a escola literária a estes pertenciam, para assim ao fazer a leitura da obra, conseguisse identificar características próprias de um dado período da produção literária.

Esse modo de ensinar literatura e de iniciar a formação de leitores literários passou a ser refutado por alguns estudiosos, como foi o caso de Hans Robert Jauss que na década de 60, do século passado, postulou uma teoria contestando esse modelo historiográfico, e colocando o leitor como figura central no processo de ressignificação do texto literário, já que o ato de recepção era até então desconsiderado. Desse modo, os postulados de Jauss (1994) contribuem com este estudo, à medida que orientam a análise sobre as atividades e metodologias propostas pelo livro didático no que refere à figura do leitor no processo de recepção do texto literário e, consequentemente aspectos que envolvem as práticas de letramento.

2.1. Pressupostos teóricos da Estética da Recepção

Para compreender melhor os pressupostos da Estética da Recepção e o enfoque dado ao leitor no processo de recepção de uma obra literária, faz-se aqui uma abordagem sobre o surgimento dessa teoria no cenário da crítica literária, bem como sua fundamentação e seus propósitos.

A Estética da Recepção apresenta suas primeiras nuances como corrente crítica literária em 1960, com as premissas de Hans Robert Jauss (1994), que teve nos estudos do filósofo Hans George Gadamer (1997) uma de suas principais influências.

A formulação desta teoria só ocorre a partir de considerações feitas por Jauss em sua aula inaugural, na Universidade de Constança, em 1967. Na ocasião, este teórico proferiu palestra intitulada *O que é e com que fim se estuda a história da literatura?* Dois anos depois, essa conferência foi publicada em livro com o título *A história da literatura como provocação à teoria literária*, e com ela as ideias que trouxeram ao cenário teórico literário, a Estética da Recepção.

Nessa teoria, Jauss (1994) critica a metodologia aplicada ao ensino da História da Literatura, que, segundo verificara, baseava-se numa abordagem historiográfica e generalizadora, seguindo uma sequência cronológica, “vida e obra”. Conforme ressalta:

“A história da literatura, em sua forma mais habitual, costuma esquivar-se do perigo de uma enumeração meramente cronológica dos fatos ordenando seu material segundo tendências gerais, — gêneros e outras categorias para

então, sob tais rubricas, abordar as obras individualmente, em sequência cronológica. A biografia dos autores e a apreciação do conjunto de sua obra surgem aí em passagens aleatórias e digressivas, à maneira de um elefante branco”. (Jauss, 1994, p. 16)

O novo modelo proposto pelo teórico alemão se estabelece sobre sete teses, que visam redimensionar os métodos de análise crítico-literários então praticados. Neste tópico, esboça-se os principais pontos de cada uma dessas teses, dando maior destaque a três pressupostos que interessam diretamente à fundamentação desta pesquisa, são elas: 1) a noção de horizonte de expectativas; 2) de distância estética e 3) a lógica da pergunta e da resposta.

Antes de iniciar a abordagem sobre a teoria proposta por Jauss (1994), torna-se imprescindível, no entanto, verificar de que forma o ensino da História da Literatura era concebido antes da Estética da Recepção, e assim compreender os fatores que motivaram a formulação desta teoria.

A História da Literatura no século XIX, conforme Souza (2006), configurava-se como a principal forma de estudo da arte literária. Acreditava-se que, através da investigação de um conjunto de obras literárias de um país, era possível reconhecer marcas peculiares de identidade de um povo e de sua cultura. A obra literária constituía-se como um produto, no qual o objetivo maior de investigação era descobrir o autor, data e local de sua produção, para então verificar e explicar sua conexão com o momento histórico vivido (Souza, 2006, p. 26)

Em sua gênese a História da Literatura era baseada na concepção positivista de análise, apresentando três enfoques: o biográfico-psicológico, o sociológico e o filológico. O primeiro, o biográfico-psicológico, centrava sua análise no autor, elemento este considerado uma espécie de entidade suprema e autônoma em seu ato de criação; o segundo enfoque – o sociológico verificava as influências causadas pelos elementos sociais durante a produção da obra, voltando-se ora para as condições sociais do poeta e de sua obra, e ora observava se tal obra exercia a função de representar a sociedade e o período histórico em que fora produzida. Por último, o terceiro enfoque - o filológico estava voltado para a análise do texto, investigação de suas fontes e influências literárias, estudando, assim a obra em relação a outros elementos textuais. (Souza, 2006)

Esses enfoques, sem dúvida, condizem com o pensamento do fim do século XIX, e que segundo Souza (2006) surgiram como reflexo da filosofia determinista, sendo uma das principais ferramentas para alçar a História à categoria de ciência, ao lado das ciências da natureza, dominadas pelo Positivismo⁷ e Evolucionismo⁸.

⁷ O termo Positivismo é geralmente atribuído ao filósofo Augusto Comte (1798-1857) e é comumente entendida como a linha de pensamento que compreende que o conhecimento científico sistemático é baseado em observações

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – FCSEA – Instituto de Educação 60

Conforme descrição de Peter Burke (1991) com a chegada do século XX o modelo positivista de análise, que já vinha sendo criticado, se fragiliza abrindo novos caminhos para investigar tanto a História quanto a Literatura. A exemplo disso, em 1929 na França surgia a revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, que tinha Lucien Febvre e Marc Bloch como principais nomes em sua fundação. Os principais objetivos desse periódico consistiam no combate ao positivismo histórico e no desenvolvimento de um tipo de História que levasse em consideração o acréscimo de novas fontes à pesquisa histórica e realizasse um novo tipo de abordagem.

Tal periódico se tornaria símbolo de uma nova corrente historiográfica identificada como Escola dos Annales. Sob esta visão, a História era relatada como uma crônica de acontecimentos. O novo modelo pretendia verificar os processos de longa duração com intuito de compreender melhor as sociedades. Por estar diretamente ligada às mesmas diretrizes de análise que a História, a História da Literatura, também sofre diante desta “crise”, por isso buscou afastar-se do método historiográfico tradicional, uma vez que tal abordagem esvaziava a autonomia artística dos textos, reduzindo-os a meros efeitos de causas sociais.

O Formalismo Russo⁹ foi outra tendência que, assim como a Nova Crítica ou New Criticism¹⁰, concebia o fenômeno literário, como algo desvinculado da relação entre a obra e os

empíricas, na observação de fenômenos concretos, passíveis de serem apreendidos pelos sentidos do homem. “Como disposição de espírito, o positivismo traduz numa aversão pronunciada por toda especulação que ultrapassa a experiência, um gosto exclusivo pelo real e pelo útil que se vai juntar à convicção de que somente os objetos da observação, e particularmente os da observação sensível, merecem esta qualificação”. (Giannotti & Lemos, 1978).

⁸ As teorias evolucionistas apresentam como ponto principal a defesa de que os organismos do planeta sofrem modificações ao longo do tempo, não sendo, portanto, imutáveis. O principal cientista ligado ao evolucionismo foi o inglês Charles Robert Darwin (1809-1882), que publicou, em 1859, a obra *Sobre a origem das espécies por meio da seleção natural ou a conservação das raças favorecidas na luta pela vida*, ou como é mais comumente conhecida, *A Origem das Espécies*. O evolucionismo justifica as transformações dos gêneros literários, tendo como modelo a teoria darwinista da evolução das espécies. Com base nela, o crítico ressalta o “fator individualidade”, acionado para justificar a ação do gênio autoral, cujas qualidades específicas o distinguiriam entre os de sua espécie, tornando-o, assim, responsável pela evolução literária, tal como o conceito de “acidente feliz” darwiniano desempenhava papel preponderante na evolução das espécies. Estabelece-se, pois, através do mesmo paradigma das ciências naturais, já registrado na crítica determinista, uma analogia entre o literário e o biológico, transpondo-se para a crítica literária o conceito de “seleção natural”, remate do conceito de “concorrência vital” (Bonet, apud Farias, 2008, p. 240).

Em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/4234/3197>. Acedido em: 23 de outubro de 2018

⁹ “Formalismo Russo também conhecido como crítica formalista surgiu entre os anos de 1915 a 1930, buscava conferir à crítica literária um caráter bem definido, atribuindo-lhe um objeto de estudo bem específico e um método próprio, a fim de cessar com a confusão entre os diversos domínios do conhecimento. Por isso os formalistas reagem contra a crítica impressionista, subjetivista e tendenciosa; reagem ainda contra a crítica acadêmica de cunho erudito. Reagem contra qualquer dogmatismo reducionista que originaria uma classificação rígida e estática, os formalistas russos partem do princípio que o gênero literário é uma entidade evolutiva, cujas modificações adquirem sentido no quadro geral do sistema literário e na correlação deste sistema com as mudanças operadas no sistema social, e por isso defendem uma classificação historicamente descritiva dos gêneros.” (Aguiar & Silva, 1976, p.53).

¹⁰ “Apesar da Nova Crítica ou New Criticism ter sido batizada em 1940 nos Estados Unidos como New Criticism por John Crowen Ransom, foi em 1920 que a corrente crítica surgiu a partir de um ensaio intitulado *Tradition and the individual talent* feito por Thomas Stearns Eliot. A Nova Crítica tem como princípio básico a ideia de que todo texto deve ser interpretado em sua própria unidade e autonomia. Eliot, destaque do New Criticism, em suas conclusões sobre o assunto, distancia-se da ideia de que um poema é uma expressão da personalidade e dos

fatores externos. Para os formalistas uma produção só era valorizada e considerada literária, se esta fosse capaz de produzir uma desfamiliarização do signo linguístico, isto é, se a linguagem literária promovesse o rompimento do sistema automatizado, levando o leitor a uma nova percepção da realidade (Jauss, 1994).

Essa abordagem do fenômeno literário tornava necessário considerar as demais manifestações linguísticas presentes num dado momento histórico, para só então poder estabelecer a literariedade da linguagem utilizada numa obra como uma variação em relação ao uso cotidiano. Os formalistas, nessa perspectiva, valorizavam a essência do texto literário, ou seja, a forma como o artista, de maneira transcendental, concebia e expressava a realidade através da palavra. (Zilbermann; Magalhães, 1987). Para os formalistas, este procedimento, conforme explica Compagnon (2010), era capaz de gerar a literariedade do texto, uma vez que as estratégias utilizadas pelo autor, em sua composição, deveriam provocar “estranhamento” ao leitor, ou seja, através do distanciamento de um padrão dominante, a criação literária pudesse surpreender o leitor, apresentando-lhe a realidade de maneira singular, favorecendo-lhe a desautomatização de sua percepção, conforme Chklovski (1976)

“E eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para provar que pedra é pedra, existe o que se chama arte. O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção; a arte é um meio de experimentar o devir do objeto, o que é já “passado” não importa a arte”. (Chklovsky, 1976, apud Bonnici, 2005, p.95)

Dentre as novas tendências que combatiam o enfoque historicista da literatura, está a Nova Crítica, movimento da crítica literária, surgido por volta da primeira metade do século XX, que teve sua origem com os norte-americanos John Crowe Ransom, William K. Wimsalt, Cleanth Brooks, William Empson. Esses teóricos foram responsáveis pela formulação de um pensamento que, apesar de ter destacado mais os textos poéticos, se inscreve de maneira fundamental na superação da concepção biográfica de análise da obra literária. (Soares & Cevasco, 2008)

A principal ideia dos New Criticistas era desvincular a análise de aspectos externos ao texto (como a biografia do autor e o contexto de produção) do fenômeno literário. O texto para a Nova Crítica passa a ser um objeto autônomo, assim como informa Eagleton (1997)

sentimentos vividos por quem o escreveu. O crítico pregava que a visão individual deve se transformar em uma sabedoria técnica, já que um texto é a apropriação da tradição literária. Nas palavras do próprio T. S. Eliot: A única maneira de expressar a emoção em forma de arte é encontrar um "correlato objetivo", em outras palavras, um grupo de objetos, uma situação, uma cadeia de eventos que serão a fórmula dessa emoção particular, de modo que quando os fatos externos, que devem terminar em experiência sensorial, são fornecidos, ele evoca imediatamente a emoção”. (Hamlet and his problems In: The Sacred Wood, 1920, p.53) Em: <file:///C:/Users/User/Downloads/35638-Texto%20do%20artigo-41935-1-10-20120801.pdf> . Acedido em: 23 de outubro de 2018

“As intenções do autor ao escrever, mesmo que se pudessem reconstituí-las, não tinham relevância para a interpretação do seu texto. Nem se deviam confundir as interpretações emocionais de determinados leitores com o significado do poema: o poema dizia o que queria dizer, a despeito das intenções do poeta ou dos sentimentos subjetivos que o leitor experimentasse com ele”. (Eagleton, 1997, p.65)

A inserção da Estética da Recepção ocorre exatamente nesse contexto, ou seja, quando Jauss (1994) percebe que as orientações dos estudos literários Marxista e Formalistas deixavam uma lacuna entre a história e a estética.

A crítica de Jauss (1994) sobre a teoria sociológica, de orientação marxista, está no fato desta conceber a literatura como mero espelho refletor de uma determinada sociedade. O que, segundo Fernandes & Moraes (2012), “implica emitir um juízo de valor de uma obra literária pautado somente na sua capacidade de representação da estrutura social, impossibilitando, a partir desse juízo, a definição de categoria” (Fernandes & Moraes, 2012, p. 99)

Com relação à teoria formalista, a crítica de Jauss (1994) está no enfoque dado à supervalorização da realidade material do texto literário em detrimento às reflexões sobre a realidade social, pois conforme Eagleton (1997), para os formalistas, a literatura é pretexto para análise da forma textual.

O teórico da Estética da Recepção contrapõe às correntes teóricas anteriormente citadas, sobretudo, por menosprezarem a figura do leitor, pois este, na visão marxista, iguala suas experiências pessoais ao interesse científico do materialismo histórico¹¹ e para os formalistas este é um intérprete que segue indicações textuais, tendo que adequar seus procedimentos a cada leitura. Diante disso, Jauss (1994) acrescenta:

“A escola marxista não trata o leitor – quando dele se ocupa – diferentemente do modo com que trata o autor: busca-lhe a posição social ou procura reconhecê-lo na estratificação de uma dada sociedade. A escola formalista precisa dele apenas como o sujeito da percepção, como alguém que, seguindo as indicações do texto, tem a seu cargo distinguir a forma ou desvendar o procedimento”. (Jauss, 1994, p.23)

Contrariando essas visões, a Estética da Recepção atribui ao leitor o papel primordial no reconhecimento/valor estético e histórico da obra literária. Segundo Jauss, a qualidade e a categoria estética de um texto advêm “dos critérios de recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade” (Jauss, 1994, p.7). O valor estético de uma obra é verificado pela recepção inicial do público-leitor, que ao analisar seu repertório e utilizar um saber prévio,

¹¹ Entendido conforme definição de Harnecher, Marta (2005, p.54). –O termo materialismo, utilizado por Marx para designar a nova ciência da História, tem por objeto estabelecer uma linha de demarcação entre as concepções ideais anteriores e a nova concepção materialista, quer dizer, científica da história. O materialismo histórico procura as causas do desenvolvimento e mudanças na sociedade humana nos meios pelos quais os seres humanos produzem coletivamente as necessidades da vida. – Tradução nossa.

percebe a novidade estética, criando novos conceitos que servirão como parâmetros para avaliação de outras leituras. O leitor ao desenvolver sua percepção, amplia consequentemente seu horizonte de expectativa.

O reconhecimento da obra literária, portanto, segundo Jauss (1994), decorre da maneira como esta é recebida pelo público-leitor de uma determinada época e de épocas posteriores, visto que é por meio da leitura que a obra se renova, restaura-se e se propaga no contexto histórico e cultural de uma comunidade leitora.

A teoria de Jauss (1994) rejeita o caráter imutável do acontecimento histórico, por isso busca aproximá-lo do acontecimento literário, já que “na medida em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la” (Jauss, 1994, p.26) a obra será mutável, visto que resultará de uma construção constante realizada pelo sujeito leitor ao longo do tempo. Essa relação apresenta caráter dinâmico, pois ao longo do tempo, as leituras se diferenciam, conforme as experiências do público, isto é, o leitor mantém com a obra uma relação dialógica ao somar seu repertório de leituras acumuladas, seu saber prévio culturalmente adquirido, com as histórias de leitura que a obra literária traz. Esse “saber prévio” é o que constitui o horizonte de expectativa advindo tanto do leitor quanto da obra, sendo este, entendido por Jauss (1994) como um:

“[...]sistema de referência que se pode construir em função das expectativas que, no momento histórico do aparecimento de cada obra, resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas, bem como da oposição entre a linguagem poética e a linguagem prática”. (Jauss, 1994, p.27)

Jauss (1994), como discípulo da hermenêutica de Gadamer (1997), reforça o conceito de horizonte de expectativas, compreendendo-o como impulsor de interpretações, já que o novo apresentado pelo texto literário dialoga com o repertório de leituras, que leitor já possui, conduzindo-o a novas experiências estéticas.

“Además, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-lo de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso – colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores”. (Jauss, 1994, p. 27)

Desse modo, as peculiaridades existentes em cada obra (gênero, estilo e etc.), fazem parte desse sistema e, consequentemente, são evocadas e utilizadas por cada leitor a cada nova leitura, sendo o leitor crítico concebido, consoante Zilberman (1989, p.114), como “leitor

explícito, indivíduo histórico que acolhe positivamente ou negativamente uma criação literária, sendo, pois, responsável pela recepção propriamente dita disso”.

Há, no entanto, aqueles que argumentam sobre a dificuldade em verificar ou mesmo reconstruir os horizontes de expectativas das obras mais antigas. Para estes Jauss (1994) contra-argumenta, baseando-se em três fatores.

“Em primeiro lugar, a partir de normas conhecidas ou da poética imanente ao gênero; em seguida, da relação implícita com obras conhecidas do contexto histórico-literário; e, em terceiro lugar, da oposição entre ficção e realidade, entre a função poética e a função prática da linguagem”. (Jauss, 1994, p.29)

O teórico entende que a obra, por estar inserida num sistema muito amplo de comunicação, pode, a partir do diálogo com outros elementos comuns a esse sistema, descrever os horizontes de expectativa no momento de sua produção. Para exemplificar Jauss (1994) cita o clássico *Dom Quixote de La Mancha*, obra que mantém o mesmo gênero (novela de cavalaria) e temática comuns às produções literárias espanholas do século XVII, mas que traz uma nova proposta estética. Os horizontes de expectativa do leitor daquele período podem ser analisados, tendo como base as outras produções da mesma época de *Dom Quixote*, podendo indicar a que tipo de estética esse leitor estava acostumado e de que forma o clássico cervantino rompe com a estética vigente, levando o leitor a redimensionar seus horizontes internos de percepção. Isso ocorre, à medida que, ao mesmo tempo em que o novo na obra literária satisfaz o horizonte de expectativas do leitor, também, pode provocar o estranhamento e o rompimento desse horizonte, levando-o a uma nova percepção da realidade.

Sob esse viés, Jauss (1994) diz que a distância entre as expectativas do leitor e sua realização é denominada “distância estética” e é o que determina “o caráter artístico de uma obra literária”. Sendo assim, quando a obra satisfaz o leitor, esta serve como mera diversão, pois não o surpreende, sendo, portanto, literatura de deleite, uma vez que não amplia seu horizonte de expectativa. Caracterizando-se:

“Pelo fato de não exigir nenhuma mudança de horizonte, mas sim de simplesmente atender a expectativas que delineiam uma tendência dominante do gosto, na medida em que satisfaz a demanda pela reprodução do belo usual, confirma sentimentos familiares, sanciona as fantasias do desejo, torna palatáveis – na condição de “sensação” – as experiências não corriqueiras ou mesmo lança problemas morais, mas apenas para “solucioná-los” no sentido edificante, qual questões já previamente decididas”. (Jauss, 1994, p.31-32)

Essa formulação traz a ideia de que somente pela quebra ou pela ruptura de expectativas será indicado um valor estético a uma determinada obra. Sendo assim, quanto mais distante esteticamente a obra estiver de seu público leitor, causando-lhe impacto, maior valor a obra terá.

A obra literária deve engendrar, portanto, uma mudança, uma transformação levando o leitor a refletir para além daquele momento, independentemente do período de sua publicação.

Jauss (1994) examina ainda a relação dialógica do texto, da época de publicação, com o momento presente de sua leitura e, para isso discorda dos métodos do objetivismo histórico¹², e procura entender a reconstrução do horizonte de expectativa como processo fundamental para conhecer a história do efeito¹³.

Desse modo, nesse estudo Jauss (1994) levanta o dilema de que não seria possível interpretar um texto baseado apenas em critérios passados (diacrônicos) nem tão pouco verificar um texto antigo com os olhos do presente (perspectiva sincrônica) era necessário aplicar a lógica da pergunta e da resposta à tradição histórica, um dos princípios de Gadamer (1997), pois, de acordo com Jauss (1994, p.37), “só se pode entender um texto quando se compreendeu a pergunta para a qual ele constitui uma resposta.”. O texto, para Jauss (1994), é ao mesmo tempo pergunta e resposta feitas para o leitor de um dado momento. O texto busca atender algumas conjecturas, indicações de um público, por isso no ato de interpretação de um texto é necessário compreender essas pressuposições e, assim, reconstruir os horizontes de expectativa da obra e do leitor bem como a relação entre eles.

No entanto, vale ressaltar que quando o sentido de um texto é “reconstruído” ao longo do tempo, também o horizonte de expectativas do leitor altera-se. Desse modo, a mesma obra não gera novos sentidos em novas leituras e recepções, mas produz um novo significado a cada contato com seus leitores, em diferentes épocas. Como afirma Jauss (1994)

“A reconstituição do horizonte de expectativa sobre o qual uma obra foi criada e recebida no passado possibilita, por outro lado, que se apresentem as questões para as quais o texto constituiu uma resposta e que se descortine, assim, a maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e compreendido a obra. Tal abordagem corrige as normas de uma compreensão clássica ou modernizante da arte – em geral aplicadas inconscientemente – e evita o círculo vicioso do recurso a um genérico espírito da época. Além disso, traz à luz a diferença hermenêutica entre a compreensão passada e a presença de uma obra, dá a conhecer a história de sua recepção – que intermedia ambas as posições – e coloca em questão, como um dogma platonizante da metafísica filológica, a aparente obviedade segundo a qual a poesia encontra-se atemporalmente presente no texto literário, e seu significado objetivo, cunhado de forma definitivo, eterna e imediatamente acessível ao intérprete”. (Jauss, 1994, p.35)

¹² Jauss (1994, p. 24), utiliza esse termo para se referir “A concepção positivista da história como descrição “objetiva” de uma sequência de acontecimentos num passado já morto.”

¹³ Caymmi (2006) explica que “No livro Verdade e Método, Gadamer (1997) critica o intérprete que pensa atingir o sentido “atemporalmente verdadeiro” de uma obra por ignorar a “história do efeito” (werkungsgeschichte) nos geral se encontra emendada sua própria consciência histórica. “Jauss (1994) diz que, os que defendem o objetivismo histórico nega “as premissas involuntárias e não arbitrárias, mas determinantes que balizam a sua própria compreensão (p.37). Gadamer, assim, desacredita na possibilidade da reconstrução do horizonte histórico original, ideia que Jauss vai subscrever, pois este sempre será abarcado pelo horizonte presente.” (Caymmi, 2006, p.21)

Jauss (1994) discute ainda a leitura de um texto literário sob o enfoque diacrônico, chamando atenção para uma análise que não apenas se fixe no momento da leitura, mas também no diálogo com as leituras anteriores, uma vez que adotando esse procedimento verificar-se-á que o valor de uma obra literária ultrapassa a época em que surge.

Para este autor é do encontro entre o corte diacrônico e o sincrônico que se verificará a historicidade da literatura. Dessa maneira, sob o enfoque sincrônico, Jauss (1994) diz que a importância da obra pode ser definida por meio das diversas compreensões por leituras em fases diferentes, podendo em determinado período, ser mais valorizado que em outros.

Deste modo a Estética da Recepção busca um ponto de encontro entre as obras de um mesmo período, que provocam rupturas e, conseqüentemente, novos rumos na literatura. Diante disso, podemos inferir que para esse teórico, a experiência literária decorre das relações que se estabelecem entre a obra e o leitor. Por isso, Jauss (1994) buscou relacionar a literatura à vida, atribuindo à criação literária uma função social, visto que esta amplia as perspectivas do leitor, no âmbito da experiência estética. A relação social, entre a literatura e a vida, reside no fato de que, através da literatura, o leitor é capaz de perceber no texto literário práticas de seu cotidiano, e é exatamente essa percepção que provoca a experiência estética, conforme explica Jauss (1994)

“A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social.” (Jauss, 1994, p. 50)

Dessa maneira, o prazer da leitura somente se efetivará quando for uma experiência estética, ou seja, quando levar o leitor a tomar certa atitude sobre a literatura e a vida prática. A experiência estética, desse modo, apresenta uma hierarquia, ligada à sua natureza estética, apontando três importantes atividades sendo: *poíesis*, *aisthesis* e *katharsis*, que correspondem respectivamente aos aspectos de produção, recepção e comunicação de uma criação literária.

Ao reformular questões literárias de caráter estético e histórico, Jauss (1994), através da Estética da Recepção, delega ao leitor, o papel que lhe faltava, ou seja, daquele que a partir da recepção, atribui a uma obra parâmetros que podem legitimá-la ou não, em uma determinada época. Isso porque, segundo Cândido (1985), entre os elementos que compõem a tríade do sistema literário – autor, obra e leitor – há uma relação dinâmica, na qual tais elementos coparticipam na construção do fenômeno literário, visto que um atua sobre outro, provocando efeitos de sentido, que se justificam à medida que:

“A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo (...) são dois termos inter-atuantes a que se junta o autor, termo inicial deste processo de circulação literária, pois configuram a realidade da literatura, atuando no tempo”. (Cândido, 1985, p.74)

É com base na noção de leitor aqui exposta, que Hans Robert Jauss (1994) formula os preceitos da Estética da Recepção, teoria que tem como princípio geral, a experiência do leitor como fonte primordial para compreensão dos fatos literários, tanto em sua configuração estética quanto histórica. Nessa perspectiva, somente através da ação do leitor é possível manter a atualização das obras literárias.

2.2 O Método Recepcional: da teoria à prática

A aplicação dos pressupostos da teoria de Jauss (1994) ganha corpo didático-pedagógico para a literatura a partir do método recepcional, já que sua base conceitual requer uma prática pedagógica, na qual o professor percebe o horizonte de expectativa em relação as experiências literárias do aluno, em um movimento de questionamento, ruptura e alargamento desse horizonte.

Bordini e Aguiar (1988), nessa perspectiva, apontam algumas etapas para o trabalho com o texto literário: A primeira etapa chamada *Determinação do horizonte de expectativas* é a fase em se verifica a extensão do conhecimento e preferência dos alunos/leitores por determinado texto literário. Nesta etapa, segundo a autora, deve-se observar as reações dos alunos, quando expostos a variadas obras literárias, debates, entrevistas, discussões, seria uma fase de apurar o gosto do leitor.

Determinar os horizontes de expectativa do leitor adulto não é uma tarefa fácil, sobretudo quando se trata de alunos que tiveram uma vida escolar descontínua, marcada por insucessos, no que diz respeito à progressão de níveis de ensino. A dificuldade recai também na heterogeneidade e nos diferentes percursos enquanto leitores de Literatura, pois cada um abarca consigo um histórico de leitura.

Todo leitor possui, mesmo antes de entrar em contato com uma obra, um horizonte de vida, de mundo, horizonte de valores, decorrentes de suas experiências. Esse horizonte, diante da obra literária, sofrerá alterações ou ficará inalterado.

“(…) o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel.” (Aguiar e Bordini, 1993, p.87).

Por isso esta etapa requer do professor percepção e boa vontade para permitir ao aluno que se manifeste e mostre o que já leu, o que gosta de ler e o que conhece sobre determinado

autor ou livro. Neste estudo, elegeu-se o questionário como instrumento para obter uma breve noção sobre o perfil dos alunos da EJA Médio, bem como dos gêneros pelos quais eles apresentavam mais interesse de leitura. Em continuação a essa etapa inicia-se a avaliação das respostas e consequentemente, concretiza-se os horizontes de leitura que predomina na turma.

A segunda etapa é o *Atendimento ao horizonte de expectativas* fase que requer que o professor se concentre em três sentidos: o texto literário oferecido, as estratégias de ensino e as atividades propostas. Vale lembrar, que a efetivação desses sentidos deve levar em consideração a primeira etapa, buscando responder as expectativas dos alunos, mas também buscando variar nas atividades. O objetivo desta etapa é o de proporcionar uma experiência literária que satisfaça as necessidades atuais de leitura dos alunos, ou seja, que contemple as temáticas com as quais eles têm mais familiaridade, com base em textos similares aos que eles já estão acostumados a ler.

Atender os horizontes de leitura dos alunos será imprescindível para que na etapa seguinte, eles pudessem perceber que os textos inicialmente trabalhados possuíam linguagem mais simples e temática conhecida, especialmente em comparação aos da etapa seguinte, na qual se oportunizaria a ruptura dos seus horizontes de expectativas.

A etapa seguinte é *A ruptura do horizonte de expectativas*, essa fase requer que o professor surpreenda os alunos, oferecendo a eles textos e atividades que rompam com o que para eles é uma "certeza", pois os "recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes". No entanto, o professor deve manter os temas, o tratamento e a linguagem já empregados. Nessa terceira fase, o leitor é desafiado a se esforçar mais, visto ser posto em contato com textos por ele desconhecidos.

A quarta etapa, *Questionamento dos horizontes de expectativa*, é o momento em que o professor convida o aluno a refletir sobre as etapas anteriores. Nessa etapa o aluno faz uma reflexão, sobre o lido, faz questionamentos e emite sua opinião, a respeito dos temas e das construções ficcionais. Com base nessas reflexões o leitor buscará os sentidos e pontuará o que lhe trouxe mais satisfação. Os textos dessa etapa devem apresentar maiores exigências aos alunos. Na próxima etapa faz-se a análise comparativa das experiências de leitura, questionando-se o horizonte de expectativas. A última etapa contempla a ampliação do horizonte de expectativas.

A quinta e última etapa é a *Ampliação do horizonte de expectativas*, nesta fase, segundo Bordini e Aguiar (1988) é a etapa de confronto. O aluno traça um paralelo entre suas expectativas iniciais, com o que para ele passa a fazer sentido após a leitura. Ao confrontar as

diferentes propostas de leitura, projeta-se quais seriam as novas expectativas e de que forma se ampliou sua capacidade de compreender o novo.

“Tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como vêem seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências se tornaram maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada.” (Aguiar e Bordini, 1993, p.90-91).

Pelo método recepcional, o aluno passa a se ver como agente do processo de leitura e aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social.

Para a efetivação dessas etapas durante o trabalho com o texto literário, conforme ressalta Bordini e Aguiar (1988) é imprescindível que o professor exerça seu papel de mediador e, como tal, tenha um bom repertório de leituras, para que consiga, assim, transitar pelas etapas de forma fluente.

2.3 O leitor e a leitura literária: da Estética da Recepção à História Cultural

O texto literário está presente na vida das pessoas, mesmo antes destas entenderem os mecanismos que o compõe, enquanto gênero, assim, ouvir histórias infantis antes de dormir, se encantar com personagens dos contos de fadas, ter medo do lobo mal, são sensações que levam o leitor, desde cedo, a construir com a literatura uma relação de afeto e cumplicidade, na qual a escuta da palavra é o primeiro exercício para compreensão da linguagem própria da literatura.

Quando o processo de escolarização se inicia, o contato com o mundo das letras, conduz o leitor a construir novos sentidos, nos quais, este terá como companhia, a voz narrativa, que requer do leitor entrega e silêncio para ouvi-la, pois, “a escuta da palavra é uma travessia que se constrói quando exercitamos o silêncio, o silêncio que está dentro de nós”. É nesse movimento, permeado de interlocuções, que o leitor, por meio de suas experiências, é provocado a estabelecer diversas relações intertextuais e, assim abrir os canais de percepção ao prazer estético. (Neitzel e Carvalho, 2014, p.2)

Compreender como se dá esse processo é o objetivo desse tópico, no qual, buscou-se pontuar questões relevantes sobre como pensar a relação entre o leitor (sujeito), a leitura (a prática) e o objeto (texto literário), numa instância sociocultural. Para tal abordagem elegeu-se os pressupostos da Estética da recepção, de Wolfgang Iser, sobretudo por seus postulados acerca do leitor implícito; e a História Cultural, de Roger Chartier, por suas contribuições sobre a historicidade da leitura e a concepção de leitor.

Essa aproximação favorece a discussão sobre a prática de leitura frente ao texto literário, pois cada um a seu modo, situa o leitor como elemento primordial na constituição do texto literário, Iser concebendo o leitor a partir de um caráter mais abstrato e universal (com seu leitor implícito e fictício) e Chartier de modo mais concreto e circunstancial. Além desses teóricos, dialogou-se também com os estudos de Eagleton (1994), Compagnon (2009) e Cândido (1989) Yunes (2003) por oferecem subsídios relevantes sobre o leitor e a interação com a literatura e com os quais inicia-se esta discussão.

Em livro publicado por Jean-Paul Sartre, no ano de 1948, intitulado *Qu'est-ce que la littérature?* (O que é Literatura?) O autor diz que a recepção de uma obra nunca é “um fato “exterior” a ela, ou seja, independe de uma eventual resenha e de vendas nas livrarias, uma vez que todo texto literário

“é construído a partir de um certo sentimento em relação ao seu público potencial, e inclui uma imagem daqueles a quem se destina: toda obra encerra em si mesma aquilo que Iser chama de “leitor implícito” incluem em todas as suas atitudes o tipo de público que prevê.” (Eagleton, 1994, p.89)

Segundo as palavras de Eagleton, o texto literário é construído a partir de uma linguagem específica de seu autor, que por sua vez, faz, em seu ato de escrever, realiza escolhas linguísticas, que mesmo não sendo intencionais, acabam voltando-se para um certo tipo de leitor, inserido em dado contexto social, político e histórico. O leitor, por sua vez, segundo Proust, “vai para o texto com suas próprias normas e valores, suas experiências e crenças. ” Nessa lógica, o ato de ler é subjetivo, marcado por valores advindos do grupo social, a que o leitor pertence, e associados à sua leitura de mundo.

Isso porque, ler um texto literário é algo singular, não se lê literatura para buscar uma informação, para inteirar-se das notícias ou para saber como ajeitar uma máquina. A leitura literária requer vontade e disposição para desfazer-se de certezas e romper horizontes e deixar-se deslocar para um novo horizonte. Bem com, explica Yunes (2003)

“[...] é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar o sujeito que somos – ou seja, lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir pela tomada de consciência a linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e institucionais. ” (Yunes, 2003, p. 10)

É o leitor, pois, que tira o texto do abandono e lhe dá vida, lhe (re) significa, pois segundo Borba (2004)

“O texto literário reúne uma série de elementos, tais como alusões literárias, personagens, situações em que estes atuam, normas sociais, convenções de comportamento etc. Estes elementos são apresentados de tal forma que obriga, em determinados momentos da leitura, uma ativa interferência do leitor. ” (Borba, 2004, p. 25)

Esse movimento só é possível porque conforme reforça Compagnon (2003)

“[...] o texto literário é caracterizado por sua incompletude e a literatura se realiza na leitura. A literatura tem, pois, uma existência dupla e heterogênea. Ela existe independentemente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objeto autêntico é a própria interação do texto com o leitor.” (Compagnon, 2003, p. 149)

Conforme apresentado no tópico anterior (3.1) sobre os pressupostos da Estética da Recepção, pode-se verificar que nem sempre a figura do leitor foi considerada como elemento constituidor efetivo do sistema de produção literária. Somente a partir da dialética em torno do ciclo autor-obra-leitor-público, que o leitor passou a ser fazer parte das reflexões teóricas sobre o conceito de literatura e a função social do escritor, pois, segundo Cândido (2000, p. 38) entre autor, obra e leitor há “um jogo permanente de relações, que forma uma tríade indissolúvel.”

Assim, lembrando a premissa de Jauss (1979, p. 69), “A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético na compreensão fruidora e na fruição compreensiva”. O leitor, nessa perspectiva, é um sujeito ativo, que não se limita a contemplar a obra de arte, mas ao contrário entra no jogo ficcional e ao vivenciar a experiência estética consegue, então, distanciar-se de sua condição real e refletir sobre ela. (Oliveira e Mendes, 2015)

Diante das colocações, pergunta-se, quem é esse leitor? De que forma realiza suas apreensões? Como se dá sua relação com o texto?

Nesse ponto, passa-se, portanto, a apresentar alguns tipos de leitor que figuram no cenário da teoria literária, buscando evidenciar a concepção de leitor defendida por Iser no cenário da crítica, dentro e fora do Brasil. E, partir de abstrações realizadas responder as referidas perguntas.

Para dar início a essa discussão, toma-se os estudos de Compagnon (2006), que em abordagem sobre o construto literário, trata sobre a figura do leitor a partir da noção de leitor implícito de Iser (1996) e autor implícito de Wayne Booth. Antes, porém, de considerar essa questão, vale situar a concepção de Compagnon (2006) sobre a experiência literária.

Segundo o autor, na experiência da leitura, os valores do leitor são modificados, a sua expectativa frente à leitura é reformulada, sendo a partir daí levado a reinterpretar o que já leu. A leitura, nessa perspectiva, atua em duas direções: para frente e para trás. Esse movimento, do qual Compagnon (2006) se refere, é uma tensão que ora advém do texto e ora da sua própria vivência, o que para ele seria uma atividade individual, na qual o sujeito não dá conta de considerar todas as dimensões que envolvem a obra, como por exemplo, as intenções autor, em sentido totalizante. É com base nessa percepção que o autor tece críticas ao leitor implícito defendido por Iser (1996), já que para este na interação entre o leitor e o texto, caberia ao leitor

apreender do texto a maior dimensão possível de sentidos. Tal tarefa, segundo Compagnon (2006) não abarcaria a dimensão que diz respeito às intenções do autor e a interpretação não daria conta de preencher esta lacuna.

Assim, ao aproximar as duas noções: a do leitor implícito de Iser e do autor implícito de Wayne Booth, Compagnon (2006) argumenta que: enquanto para Iser “o leitor implícito propõe um modelo ao leitor real; definindo um ponto de vista que permite ao leitor real compor o sentido do texto, ” (apud Compagnon, 2006, p. 151), para Booth, o autor constrói o seu leitor como se este fosse o seu segundo eu, de forma que o ato da leitura, levaria a união do autor e do leitor. Segundo Compagnon, tem-se na definição de Iser para o leitor implícito – uma estrutura textual criada pelo autor – que se torna estruturado no ato da leitura. A questão, portanto, é que na perspectiva de Iser “a pluralidade de sentido reconhecida no texto não seja infinita ou a que a obra não esteja realmente aberta, mas simplesmente entre aberta. (Compagnon, 2006, p.156).

Compagnon (2006) apresenta ainda outros pontos de vista de outros teóricos que contrapõe a noção de leitor implícito defendida por Iser. Dentre eles Umberto Eco, para o qual o “leitor modelo” considera que toda obra de arte é aberta a inúmeras possibilidades de leituras, não tendo, portanto, que alcançar todas as dimensões, mas somente às que seu olhar alcance. Apesar dos contrapontos sobre a dimensão interpretativa do texto, em estudo realizado por Vicent Jouve (2002), o mesmo apontou que ambas as noções de *leitor implícito*, de Iser e de *leitor modelo*, de Eco consideram a presença do leitor no ato da criação do texto, ou seja, o leitor como parte constituinte da estrutura textual.

Embora tais teorias, com relação à tríade autor-texto-leitor, postulem que o leitor reage frente a determinado texto de acordo com o seu conhecimento de mundo, por outro lado afirmam que, por mais interpretações que o leitor possa ter, estas estão diretamente atreladas às possibilidades oferecidas pelo texto.

Retomando a questão inicial, a teoria literária apresenta diversos tipos de leitores. Assim, além do *leitor implícito* e o *leitor modelo*, há também o *leitor ideal* e o *leitor contemporâneo*, que conforme Iser (1996) sempre estão em destaque, no entanto de forma reservada, pois “o primeiro é suspeito de ser mera construção, e o segundo, embora existente, dificilmente é concebível como construção suficiente para enunciados abrangentes.” (Iser, 1996, p. 63). Segundo Iser:

“Os tipos de leitor em questão se diferenciam pelo fato de que alguns evidenciam mais a construção, outros o substrato empírico; desse modo se documentam as metas do conhecimento, assim como a confiabilidade dos enunciados acerca dos efeitos literários.” (Iser, 1996, p. 64).

Sobre o leitor ideal, Iser imprime duras críticas, pois conforme os pressupostos que a definem, o leitor deveria, em seu ato de leitura, desvelar todo o potencial de sentido do texto

ficcional em sua máxima extensão, até findá-lo. Realizar esse tipo de leitura, seria, segundo esse teórico, uma verdadeira “proeza”, uma “idealidade fatídica” para a literatura. Nesse sentido, o autor afirma que “é preciso mudar o nosso ponto de vista e concentrar o interesse mais nos atos estimulados pelos efeitos do que nos resultados; isso significa que nos livramos de certas consequências metodológicas, preestabelecidas pelos tipos de leitor em causa.” (Iser, 1996, p. 66).

Em sua teoria Iser (1996) aborda mais três tipos de leitor: o arqueitor, de Michael Riffaterre, (1971) o leitor informado, de Fish e o leitor intencionado, de Wolff, aqui brevemente expostos. Sobre o arqueitor¹⁴:

“Designa um “grupo de informantes” que sempre se encontram “em pontos cruciais do texto” para comprovar por suas reações comuns a existência de um “fato estilístico”. O arqueitor parece uma varinha mágica que permite descobrir a densidade no processo de codificação do texto.” (Iser, 1996, p. 67).

O arqueitor seria o leitor com amplo conhecimento da obra de um autor, este leitor tem uma capacidade maior de preencher os vazios do texto dada sua competência em relação ao autor ou ao tema desenvolvido. Essa característica, do arqueitor o aproxima do leitor informado, já que ambos se voltam para a descrição de processos.

Segundo Iser, o ponto que os diferencia está no fato de que, enquanto o modelo proposto por Riffaterre (1971), demonstra que as qualidades estilísticas não são captadas unicamente como instrumento linguístico, ou seja, não basta captar o “fato estilístico”, o leitor precisa atualizar”. O leitor informado de Fish, por sua vez, tem como objetivo apreender a média estatística. No entanto, volta-se para a descrição dos processos em que os textos são atualizados pelo leitor, numa perspectiva da gramática transformacional. (Oliveira, 2015, p.29)

Com relação ao leitor intencionado, de Wolfgang Iser (1996) diz que, este renasce da intenção primeira do autor, como uma (re) construção de “ideia do leitor” que se formou na “mente do autor”, ou seja, retoma o tempo da obra, seu contexto histórico e social, revelando tanto ideias do público da época, quanto o esforço do autor de ora aproximar-se delas, ora responder a elas. O autor reconhece a relevância desse tipo de leitor ao afirmar que:

“Está fora de dúvida o quanto é útil e necessária tal apreensão. Podemos admitir também que existe uma interação entre a forma da representação do texto e o leitor intencionado; cabe ainda perguntar, no entanto, por que os leitores de diferentes épocas, embora não intencionados pelo texto, sempre conseguem apreender o seu sentido.” (Iser, 1996, p. 72).

¹⁴ O conceito de arqueitor de Riffaterre. In: *Essais de stylistique structurale* (1971)

Nas análises realizadas por Iser, o autor chega à conclusão que, apesar da especificidade de cada um dos tipos de leitor apresentados, o pensamento deles coaduna, à medida que, introduzem a figura do leitor no processo de constituição do texto literário.

Nessa perspectiva, “o leitor se converte na ‘referência de sistema’ dos textos, cujo sentido pleno só se alcança pelos processos de atualização sobre eles realizados”. (Iser, 1996, p.78)

Com base no exposto, Iser (1996) formula sua teoria tendo como ponto de partida a ideia de que o leitor possui um caráter personalista, resultado da interação com o texto. Assim, o autor aponta as categorias pelas quais perpassa esses leitores, são elas: o leitor real, o leitor implícito e o leitor fictício (Iser, 1996, p. 63).

Em *Tópicos de teoria para investigação do discurso literário* (2004), de Maria Antonieta Jordão de Oliveira Borba (2004), a autora pontua os conceitos referentes a cada um dos tipos de leitores, propostos por Iser. Sobre o leitor real, a mesma diz se tratar da empírico, isto é, aquele que está diante do texto, desvelando as palavras e as apreendendo em forma de discurso (op cit. p.146). O resultado da interlocução entre o leitor e o texto ou a correlação entre os discursos entre as múltiplas possibilidades deixadas pelo texto é que compõem o leitor implícito (op. cit. p. 147).

Por fim, a autora trata do leitor fictício, o tipo de leitor projetado pelo autor, àquele quem ele imagina que deva ler seu texto, por isso chega a imaginar sua recepção (op.cit. p.148). Segundo Tragino (2013), apoiado em Borba (2004) “Nessas três categorias não há, estritamente, uma hierarquia a ser seguida ou mais valorizada, nem a hipótese de que elas poderiam agir de forma autônoma. As ações dessas categorias são intercaladas no momento da recepção textual” (Tragino. 2013, p.3).

Conforme a noção de efeito estético, defendida por Iser (1999), que se desdobra na estrutura de apelo¹⁵ do texto e na concepção do leitor implícito, a tarefa do leitor, de forma geral, seria a de preencher os vazios deixados no texto. Esses vazios, decorrem da incompletude da linguagem em expressar tudo o que se propõe a dizer, aliados ao fato de o escritor construir uma estrutura de texto lacunar, comprometem o leitor a dialogar com ele, objetivando antecipar situações e eventos de personagens para, então, sanar dúvidas em relação ao dito e dar sentido ao que se lê (Iser, 1999).

Essa dinâmica de buscar significados no texto para (re) significá-lo, isto é, a interação entre a estrutura textual e a estrutura do ato de ler se relacionam como intenção e preenchimento

¹⁵ A estrutura concebida como apelativa tem origem em Roman Ingarden, que apregoa a existência de pontos de indeterminação no texto literário que devem ser preenchidos pelo leitor (Ingarden). O processo de leitura, nessa concepção, exige um esforço no sentido de reduzir as ambiguidades ou aceitar a multiplicidade de significados que se apresentam a partir da linguagem. In: http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n23/conteudo/artigos/12.pdf. Recuperado em: 10/01/2020

e são associadas à concepção de leitor implícito. Destaca-se, no entanto, que esse processo não se refere às abstrações do leitor real diante do texto, na verdade trata-se uma tensão que o condiciona a extrair um dado sentido. Desse modo, o papel do leitor “se realiza, histórica e individualmente, de acordo com as vivências e a compreensão previamente constituída que os leitores introduzem na leitura” (Iser, 1996, p. 78).

“A concepção de leitor implícito representa um modelo transcendental que permite descrever as estruturas gerais de efeitos de textos ficcionais. Pensamos no papel do leitor, perceptível no texto, que é composto por uma estrutura do texto e uma estrutura do ato. Se a estrutura do texto estabelece o ponto de vista para o leitor, então isso significa que ela leva em conta uma regra elementar da nossa percepção que diz que nosso acesso ao mundo sempre é de natureza perspectivística.” (Iser, 1996, p. 78).

Segundo o autor, a principal função do leitor implícito, portanto, seria oferecer um quadro de referências para a variedade de atualizações históricas e individuais do texto, para assim, o leitor empírico (real) analisá-lo e atualizá-lo a partir de sua perspectiva.

Conforme foi possível verificar até aqui, a função do leitor, de acordo com noção defendida por Iser (1996) é abstrata, cujo procedimento de apreensão ocorre mentalmente, num ato paralelo ao ato ler. Outros teóricos, por outro lado, entendem a função do leitor a partir de uma percepção mais concreta, como é o caso de Roger Chartier (1990), que em *A História Cultural entre práticas e representações, em A aventura do livro: do leitor ao navegador* (1998) e em *Literatura e cultura escrita* (2012)¹⁶; sobre Chartier: “Roger Chartier” (2010), de Helenice Rodrigues da Silva, a função do leitor tem propriedade mais material.

Ao romper com a Escola de Annales Chartier, que se apoiava numa metodologia de estudo voltada para a história social da cultura, numa abordagem estritamente quantitativa, passa a desenvolver suas investigações, com base na História Cultural da sociedade, cujo foco recai sobre a representação dos objetos culturais e, conseqüentemente dos sujeitos que deles se apropriam. Como é caso, por exemplo, do *sujeito leitor* e sua relação com o *objeto livro*. A questão central do pensamento de Chartier para tratar sobre esses dois elementos, concentra-se em dois elementos chave, um é a variabilidade histórica da leitura, que será exposto inicialmente e o outro é o mecanismo da apropriação, no qual Chartier aprofunda o debate sobre as usos e funções do livro, enquanto objeto cultural, em uma sociedade em constante processo de transformação

O ponto de partida, portanto, está em *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (1998), no qual Chartier, ao problematizar acerca da história das práticas de leitura, argumenta que as modificações ocorridas ao longo da história da escrita, sobretudo quando se considerada a

¹⁶ Retirado do livro *Historiadores do nosso tempo*, organizado por Marcos Lopes e Sidnei Munhoz
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – FCSEA – Instituto de Educação

historicidade pela qual o leitor passou, ou seja, as transformações de suas práticas em se apropriar dos objetos impressos contribuiu para novas produções e maiores alcances de significados na leitura, já que após a criação da imprensa e a difusão da leitura, os materiais impressos acabaram democratizando o acesso ao conhecimento e, assim uma representação da “função leitor” (Chartier, 1998, p. 79).

Em cada suporte de leitura, o leitor exerce uma função e procedimentos, bem como explica Chartier em *Do códice ao monitor* (1994): “a passagem do texto impresso (códice) para o texto digital (monitor) está reconduzindo o contato do leitor com a palavra. A tecnologia, neste caso, dá maior liberdade ao leitor, possibilitando que este manipule o texto de forma a interferir até mesmo na sua autoria (Chartier, 1994, p. 192)”. Desse modo, segundo o autor francês, nas práticas de leitura, dos tempos mais remotos à atualidade, o texto exerce condicionamentos sobre a interpretação do leitor, no entanto, observa que de modo algum a leitura ou a recepção são atividades completamente determinadas.

Desse modo, em sua proposta de estudo da literatura Chartier (1990, p.121) tem como objetivo superar a dicotomia existente entre “o caráter todo-poderoso do texto, e o seu poder de condicionamento sobre o leitor (...)” bem como, a absoluta “liberdade do leitor, produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares”.

No que se refere aos mecanismos de apropriação Chartier (1990) diz que o leitor, nesse processo, exerce uma função situação entre liberdades e condicionamentos, pois se por um lado a liberdade do leitor o permite deslocar, (re) significar aquilo que o livro lhe pretende impor, por outro, ele esbarra em convenções e hábitos, próprios de sua prática de leitura e que acabam condicionando/limitando suas apropriações.

Apesar da liberdade que o leitor possui, é fato que, uma mesma obra pode apresentar variadas interpretações, contudo, interpretações que podem ser comprovadas na obra. Não se pode atribuir posicionamentos distantes do que a obra permite, mas os que se é autorizado, por ela, a dizer. Diante disso, fica a questão, entre liberdades e limites o leitor realiza uma interpretação possível, mas também mutável, visto que para Chartier (1990) entre a leitura que se fez ontem e a leitura que se faz hoje, independentemente de ser um mesmo livro, de uma mesma edição, jamais será a mesma em si. Na realização da leitura sempre haverá algo novo a dizer ou não.

Os mecanismos de apropriação do texto, segundo o teórico francês, dizem respeito à percepção que se tem sobre o termo leitura, compreendendo-a desde o meio como se vê os possíveis usos dos textos até as informações neles contidas. A leitura se associa as mais variadas práticas e interpretações, tanto do conteúdo escrito como do conteúdo visual (capa, cores, tipo de

papel, suporte etc.). Por meio da leitura, o leitor confere sentidos a tudo que o rodeia e não somente texto impresso.

Chartier, assim como Iser mostra um ponto de vista, no qual a literatura configura-se como uma manifestação artística específica, dada sua relação com outras manifestações discursivas, estéticas ou não, na história. Por isso, diz que quando o leitor está diante de um texto literário, mesmo de forma inconsciente, este a recebe em circunstâncias específicas, marcadas pelas impressões de natureza subjetiva do leitor sobre a obra (livro), como objeto cultural.

A partir das duas vertentes teóricas apresentadas infere-se que a literatura não pode ser pensada apenas como uma forma de abstração, ela se materializa pela escrita e por meio de livros sobreviveu ao longo dos tempos, foi constituída pelo homem para o homem. Por outro lado, ela não é só um amontoado de papel, prensado num livro, ela é resultado de um trabalho de escrita estético, artístico com marcas históricas e sociais, com alcance discursivo e ideológico indispensáveis para a formação humana.

A aproximação dos teóricos recai sobretudo na preocupação que ambos demonstram sobre o homem, enquanto leitor, sujeito social e elemento fundamental no processo de retroalimentação da literatura, como arte estética (a), mas também produto/matéria de humanização.

2.4 A leitura literária no livro didático: a perspectiva da recepcional

Durante o processo de elaboração do Livro Didático, os autores e as editoras dedicam-se a atender aos critérios pré-estabelecidos pelo público consumidor a quem estão prestando ou oferecendo um serviço. No caso do LD em análise, os autores buscaram no Edital do PNLD EJA os critérios necessários para elaborarem um material que atendessem às exigências curriculares do público-alvo e de sua série escolar. Assim, organizaram a proposta levando em consideração a modalidade de ensino, a faixa-etária, os conteúdos curriculares, a situação socioeconômica e os aspectos históricos. Dessa maneira, as escolhas e a composição do LD revelam-se como um ato receptivo, pois todos os envolvidos do processo, ou seja, pesquisadores, avaliadores, editores e professores trazem consigo diferentes objetivos de leitura, com nuances culturais e ideológicas com prismas particularizados.

Sendo assim, o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) ultrapassa a mera configuração de objeto portador de textos didatizados: um suporte. Na verdade, trata-se de um material que legitima um saber, (re) contextualizando o discurso pedagógico, auxilia o professor e que segundo Bunzen (2005, p.25) “apesar de se tratar de um gênero discursivo secundário, traz

concepções de conhecimentos, de valores, identidades e visões de mundo,” que contribuem na formação do aluno/leitor que se deseja formar.

O LD, nesse sentido, é a materialização de um ato de recepção, no qual estão contidos ideologias, interesses, percepções de mundo de leitores mais experientes, que selecionaram textos e elaboraram atividades tendo em vista um dado leitor e, portanto, uma intenção.

As escolhas que os autores do LD fazem, dizem muito sobre que tipo de leitores pretendem formar, pois ao elaborarem as atividades, referentes aos textos lidos, apontam caminhos que revelam a presença de um leitor real, que seleciona e destaca a partir de seu ponto de vista, lacunas deixadas pelo autor. Isso porque segundo Iser (1994) o ato de leitura do texto literário exige a presença de um leitor real, que segundo o autor, trata-se daquele que é estimulado, por um leitor implícito (autor), a desenvolver possíveis complementações sobre um texto. O que ele denomina de “espaços vazios”. “Esses espaços vazios motivam a ação criativa do leitor real, ativando sua criatividade, transformando-o num (re) criador da obra”. (Cajaiba, 2013, p. 53)

As lacunas encontradas por esse leitor (pesquisadores e elaboradores) revelam-se nos textos e nas atividades de leitura e interpretação propostas pelo LDLP aos alunos. Tal assertiva levanta algumas questões: os textos literários e as atividades que os envolvem, contidos do LDLP, são capazes de estimular o aluno a também assumir o lugar de leitor real, e assim (re) construir seus horizontes de expectativa? Como se configuram as interações mediadas pelo livro didático? E como os professores apropriam-se desse instrumento na sua prática pedagógica para facilitar e aproximar o aluno da experiência literária?

A primeira questão diz respeito ao ato de fruição de uma obra literária, pois, segundo Zilberman (1988) cada leitor revela em seu ato receptivo, sua história de vida, suas vivências sociais, sua cultura, suas tradições, suas convenções e seu conhecimento de mundo, assim como suas experiências anteriores com o tipo de gênero ao qual está sendo submetido. Diante disso, pode-se dizer que todo leitor já possui uma dada expectativa ao ler uma obra literária, mesmo que esta esteja limitada às suas condições históricas, sociais, culturais e econômicas. São exatamente essas condições que determinam os horizontes de expectativa de leitor real, e sua capacidade de preencher as lacunas deixadas pelo leitor implícito (o autor).

Nas práticas de letramento literário, o ato receptivo passa, segundo Cosson (2007), num processo linear, por três etapas de leitura, são elas: a antecipação, a decifração e a interpretação. Sobre a etapa inicial, pode-se dizer que a mesma consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito – seria, portanto, o momento em que o leitor aciona seu repertório de leitura e seu conhecimento prévio sobre o lido; a segunda se refere à entrada no texto pelas letras e palavras – etapa na qual o leitor constrói sentidos e encontra os

“espaços vazios”; e, a última, são as inferências que o leitor real faz entre o texto e seu conhecimento de mundo – o leitor apresenta as estratégias usadas por ele para preencher as lacunas encontradas no texto.

As etapas apresentadas por Cosson (2007) estimulam a presença de um leitor real. Nesse sentido, o LDLP por ser o principal material de leitura literária presente em sala de aula, precisa ser entendido como material discursivo, cuja intenção é servir de instrumento de formação, promovendo não só o fazer, mas também o prazer sobre o que se lê, sobretudo quando se trata de leituras do texto literário.

Nesse contexto, é necessário pontuar mesmo que brevemente, que no LDLP os textos literários promovem adaptações da literatura, recortes de obras literárias usadas para leituras estreitamente direcionadas, em detrimento da experiência estética. Essa realidade produz inúmeras críticas sobre o LDLP, dentre elas a de que o texto literário se transforma em mero texto didático, bem como aponta Zilberman (1988)

“O livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício [...] o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade - a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer.” (Zilberman, 1988, p.111).

Por outro lado, Silva (1986) alerta para o fato de que a escolarização da leitura literária, parece ser inevitável, uma vez que, a escola, enquanto instituição de ensino, tem tarefas organizadas por meio de procedimentos formalizados, cujas ações advêm de um tratamento peculiar dos saberes pela seleção e pela exclusão de conteúdo. Dessa forma, Soares (1999, p. 21) ratifica essa noção ao dizer que não há como evitar que a literatura, ao tornar-se um saber escolar, seja escolarizada, porque isso significaria negar a própria essência da escola.

Condenar o ensino da literatura na escola não é a questão posta pelas autoras, mas em apontar as inadequações existentes na relação entre a escola e o texto literário, pois a imprópria escolarização que tem ocorrido “contribui para a deturpação, a falsificação, a distorção da literatura, uma vez que esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o, por exemplo, em definições que concorrem para afastar o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão.” (Coenga, 2010, p.54)

Nessa perspectiva, o que importa é buscar condições para realizar um trabalho estético que estimule o aluno a tornar-se um leitor real, percebendo, por meio do letramento, que o ato de ler também é uma prática social, mediada pela arte literária, na qual é possível experimentar o poder da palavra em seu significado máximo.

A escolarização da leitura literária deve partir da dimensão artística que esta possui, pois de acordo com Silva & Silveira (2013, p. 56) “Ler um texto literário pode não tornar o

homem melhor ou pior, mas certamente o tornará mais humanizado, sensível às contradições e vicissitudes da vida”.

Retomando aos questionamentos iniciais, volta-se nesse ponto, para a segunda questão levantada: Como se configuram as interações mediadas pelo livro didático? A priori é imprescindível entender o LD como um instrumento cultural e histórico, cuja utilização é marcada pelas situações colocadas no processo ensino-aprendizagem, momento situacional em que professores e alunos constroem ou reconstroem seus padrões e suas práticas da vida de sala de aula. Vista dessa forma, a sala de aula é um espaço no qual um grupo constrói e reconstrói uma “cultura de sala” a partir de uma “cultura escolar” (Collins & Green, 1992). Partindo desse princípio, compreende-se o LDLP como elemento constitutivo dos processos de letramento na sala de aula, à medida que por meio das leituras e atividades propostas, ele promove interações discursivas que ocorrem entre alunos e professor (a) quando está sendo usado.

Essas interações, no entanto, por vezes, não conseguem extrapolar o nível elementar de abstração, pois em alguns LDLP as leituras e atividades propostas conduzem os alunos a responderem as questões de “compreensão textual”, “leitura e interpretação” e de “Análise literária” elaboradas com intuito de fazer o aluno ler, reler e buscar as respostas corretas sobre personagens, sobre o narrador ou sobre o tema, enfim fazer uma interpretação conduzida, com pouca liberdade para que o aluno/leitor alcance o lugar de leitor real.

As interações propostas pelo LDLP são em sua maioria as únicas realizadas em sala de aula, já que para o professor por vezes é um instrumento utilizado para renovação dos seus conhecimentos, mesmo não sendo essa a sua função. E isso leva esse instrumento a não ser visto de maneira crítica e acaba sendo utilizado apenas para orientar o trabalho docente, uma vez que o professor nem sempre tem conhecimento suficiente para fazer reflexões sobre o LD com o qual está lidando.

Diante disso, responde-se a terceira proposição, isto é: como os professores apropriam-se do LDLP na sua prática pedagógica para facilitar e aproximar o aluno da experiência literária? Para contestar essa pergunta, vale ressaltar alguns aspectos relevantes sobre o LD, enquanto instrumento de formação de cidadãos e de sujeitos leitores da palavra e do mundo.

Ressalta-se que dentre as funções sociais da leitura que a escola deve contemplar em seus projetos e propostas curriculares, está a função que diz respeito à fruição, ao deleite e à experiência estética da palavra. Bem como aponta Silveira (2005) ao afirmar que:

“A leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo de educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o

descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade.” (Silveira, 2005, p. 16).

À escola cabe compreender o ensino e a leitura do texto literário a partir da dimensão artística que este possui. “Ler um texto literário pode não tornar o homem melhor ou pior, mas certamente o tornará mais humanizado, sensível às contradições e vicissitudes da vida”. Silva & Silveira (2013: 56)

Em todo esse processo, o papel do mediador é imprescindível, pois é ele que vai com sensibilidade, criatividade, conhecimento e sua maturidade, enquanto leitor experiente criar meios, estratégias para aproximar o aluno/leitor das especificidades necessárias para compreender a fruição do texto literário. Para tanto, segundo a perspectiva da Estética da Recepção, o leitor deve alcançar o lugar central, pois é ele quem preenche e releva, por meio de sua experiência estética, as lacunas deixadas pelo autor da obra literária.

Nesse sentido, o texto literário é vivificado pelo leitor de cada época, tornando-se para quem lê uma “novidade”. Isto porque o valor estético de uma obra é verificado pela recepção inicial do público-leitor, que ao analisar seu repertório e utilizar um saber prévio, percebe a novidade estética, criando conceitos que servirão como parâmetros para avaliação de outras leituras. O leitor ao desenvolver sua percepção, amplia consequentemente seu horizonte de expectativa.

Para Jauss (1994), os leitores, ao longo do tempo, expressam e propagam suas impressões a outros públicos e, assim sucessivamente. Conforme explica na citação seguinte:

“Um passado literário só logra retornar quando uma nova recepção o traz de volta ao presente, seja porque, num retorno intencional, uma postura estética modificada se reapropria de coisas passadas, seja porque o novo momento da evolução literária lança uma luz inesperada sobre uma literatura esquecida, luz esta que lhe permite encontrar nela o que anteriormente não era possível buscar ali.” (Jauss, 1994, p.44)

Esse efeito desconstrói a ideia de monumento da obra literária, uma vez que sua recepção deixa de ser atemporal. Fato esse que o diferencia do acontecimento histórico. Dessa forma, entende-se que o acontecimento literário, só tem consequências, se a recepção de um texto se propagar para públicos posteriores ou se por eles for retomada. (Jauss, 1994, p.42)

Para a Estética da Recepção o texto se apresenta como uma estrutura de apreciação mutável, uma vez que Jauss (1994) entende a literatura enquanto construção humana, que se edifica e se transforma constantemente, a partir da interpretação dada por seus leitores. Isso porque, conforme afirma Jauss (1994, p.23), “a percepção estética não é um código universal atemporal, mas, como toda experiência estética, está ligada à experiência histórica

CAPÍTULO 3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO MARANHÃO: UM BREVE PERCURSO

Traçar os caminhos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil não é efetivamente uma tarefa simples, visto que a gênese dessa modalidade remonta ao período colonial do Brasil, representada no processo de catequização dos autóctones. Caso fosse essa a pretensão, a extensão temporal arrastaria esta pesquisa para um viés puramente diacrônico, tendo que percorrer por pelo menos 500 anos de história do Brasil, o que de fato não é a intenção desse estudo.

Diante disso, traça-se o percurso discursivo calcado em cenas que descrevem os contextos social, histórico e político da EJA no Brasil e no Maranhão, a partir do século XX até a contemporaneidade, buscando destacar as principais Campanhas e Programas voltados para essa modalidade de ensino. A escolha por esse percurso está no fato deste ter sido um período marcado por inúmeras mudanças no cenário social, que repercutiram de maneira profunda no sistema educacional contemporâneo.

Levando em consideração o período histórico eleito, volta-se para os programas e movimentos que permearam a Educação de jovens e adultos e que impulsionaram a inserção de Programas de governo e de políticas públicas voltadas para esta modalidade de ensino, em âmbito nacional e estadual.

Para tecer esta narrativa elegeu-se um ponto de vista histórico e social, com base nas Leis, Campanhas, Programas e Resoluções do governo brasileiro voltadas para a EJA ou que de alguma maneira acabaram beneficiando-a ou não. Por fim, vale ressaltar que apesar do ponto de partida ser a EJA no Brasil, no desdobramento da discussão adentra-se no âmbito mais regional, dando maior espaço para as questões a EJA no Maranhão

3.1 A EJA no Brasil: O que dizem as Campanhas e os Programa Educacionais?

Do período Colonial até o fim do século XVIII a Educação no Brasil, voltada para adultos, esteve praticamente estagnada. Não havia interesse em popularizar a educação, a preocupação da monarquia era criar cursos superiores a fim de atender aos interesses da aristocracia que formava a corte. Para a elite agrária não era interessante a expansão da escolarização básica para o conjunto da população, visto que a economia tinha como referencial o modelo de produção agrário, sustentado pela mão-de-obra escrava, fortalecido pela concentração do poder político nas mãos da oligarquia rural. (Romanelli, 1996)

Esse longo período de estagnação, provocou um aumento elevado no número de analfabetos no Brasil, situação essa que exigia das autoridades uma tomada de decisão emergente. Assim, no início do século XX a Lei Rocha Vaz¹⁷ cria várias escolas noturnas. Nesse

¹⁷ Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz) Decreto Nº 16.782 A – de 13 de janeiro de 1925, publicado em 13 de janeiro de 1925

momento, realizou-se uma grande campanha, contando com vários segmentos da sociedade, cujo lema era: “Combater o analfabetismo é dever de honra a todos brasileiros”. Por força do Decreto 10.198, de 1913¹⁸, foram criadas escolas para instrução elementar de soldados analfabetos. Essa ação, não ajudou muito no quadro do analfabetismo nacional.

A década de 1930, portanto, marca o início de um período de estruturação do Brasil, pois o mesmo vivia mudanças, principalmente, no cenário econômico. O país das elites rurais iniciava um processo urbano-industrial, surgindo assim, uma nova configuração da acumulação capitalista. Esse processo alterou, significativamente, as exigências referentes à formação, à qualificação e à diversificação da força de trabalho. A concepção de mundo precisava estar atrelada às novas exigências da acumulação do capital. Desse modo, cabia à elite brasileira permitir os patamares mínimos de educação a todos, entretanto, sem colocar em risco o controle ideológico e o nível de exploração exercido sobre a classe trabalhadora. (Silveira, 2009)

A educação, nesse contexto, ganha mais atenção das autoridades, algumas ideias que já haviam sido elaboradas nas décadas anteriores, se fortalecem politicamente nos anos 30, o intuito então era “criar um ensino mais adequado à ‘modernização’ do país, com ênfase na capacitação para o trabalho e na formação das ‘elites’” (Moraes, 2000, p.133). Havia, portanto, a defesa de que:

“A reforma da sociedade se daria pela reforma da educação e do ensino, a importância da ‘criação’ de cidadãos e de reprodução/modernização das ‘elites’, acrescidas da consciência cada vez mais explícita acerca da função da educação no trato da questão ‘social’: a educação rural, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico profissional do trabalhador, visando solucionar o problema das agitações urbanas.” (Moraes, 2000, p.132).

De acordo com Moraes (2000) era fundamental possibilitar condições mínimas que garantissem a instauração de uma nova ordem econômica dirigida para a industrialização. Contudo, os debates ideológicos ocorridos no período de 1930-1937, entre católicos, liberais e governistas, evidenciam que não havia consenso quanto a qual proposta adotar. Em comum, defendiam que a educação era fator fundamental para a construção de um “novo” Brasil, mas numa lógica de preservação das relações sociais vigentes e de sua dinâmica e organização. Então, no fundo, nenhum dos projetos questionava a ordem social capitalista vigente.

Assim, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Um desses Decretos ficou conhecido como “Reforma Francisco Campos”¹⁹.

¹⁸ Decreto 10.198, de 1913, publicado em 30 de abril de 1913.

¹⁹ A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – FCSEA – Instituto de Educação

Tal Reforma, conforme explica com Piletti (1987) e Romanelli (1996), foi marcada por conferir, em nível legal, organicidade à cultura escolar do ensino secundário, percebida pelas suas prescrições que visavam superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados.

Um ano após a Reforma Francisco Campos, isto é, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova passou a defender a reconstrução da escola na sociedade em âmbito urbano e industrial, pois a mesma, segundo o Manifesto, apresentava um modelo tradicional e ultrapassado de ensino, no qual mantinha o indivíduo isolado em sua autonomia. Conforme destaca Vidal (2013), o Manifesto vinha a público no âmago das disputas pela condução das políticas do recém-criado Ministério da Educação e Saúde no Brasil (1930) e seu texto exibia um triplo propósito:

1). Inicialmente efetuava a defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de novos ideais de educação, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Nesse sentido, distinguia-se do que denominava educação tradicional, particularmente no que considerava como a maior contribuição da Escola Nova: a organização científica da escola. 2), Mas, ao reunir a assinatura de 26 intelectuais e ao fazer uso do termo pioneiros no subtítulo, a publicação do Manifesto criava um personagem coletivo: os pioneiros da educação nova.

A partir desse momento, a literatura sobre educação no Brasil voltaria com frequência a esse personagem coletivo e aos princípios enunciados nessa carta-monumento – como denominou Libânia Xavier (2002) –, no bojo de análises que pretendiam conferir uma interpretação sobre o estado da educação brasileira. 3) Por fim, ao descaracterizar as investidas anteriores na arena educacional (concebidas como escola tradicional ou mesmo como vazio de ações), o texto se produzia como marco fundador no debate educativo brasileiro. Daí também a insistência com que autores e educadores retornariam ao Manifesto em suas análises. Para o processo de monumentalização do documento, concorreram ainda os escritos dos próprios signatários, que conferiam ao Manifesto o lugar de ato inaugural da educação brasileira. Pode-se citar, por exemplo, o manual escolar História da educação, escrito por Afrânio Peixoto, e o clássico A cultura brasileira, da lavra de Fernando de Azevedo. (Vidal, 2013, p.579)

uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930 (Dallabrida, 2008, p.01).

O Manifesto defendia o direito de cada indivíduo à educação integral, como também estipulava a obrigatoriedade de seu ingresso no sistema educacional. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, aproveitou as ideias do Manifesto e incluiu entre suas normas, o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, estendendo-o aos adultos. Enfim, a Educação passa a ser considerada como direito de todos, conforme diz o Art.149.

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Na Constituição de 1934 foi definida também como competência da União fixar o plano nacional de educação (art. 150, a) e, entre as normas a serem obedecidas, constava a existência do "ensino primário integral gratuito de frequência obrigatória extensivo aos adultos"(art. 150, §único, a). Esse Plano foi formulado pelo Conselho Nacional de Educação em 1937, mas, com o advento do Estado Novo, o documento foi deixado de lado (Silva & Silva, 2006, p. 22).

Em 1938, é criado o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - e por meio de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário. Através de seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o ensino supletivo de adolescentes e adultos. Em 1945, o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de ensino supletivo destinado ao ensino de adultos e adolescentes analfabetos (Haddad & Di Pierro, 2000).

Após a “Reforma Francisco Campos”, já durante o Estado Novo (1937-1945) inicia-se no mesmo ano em que criado o INEP, a regulamentação do ensino, com a Reforma Capanema, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. A Reforma recebeu esse nome, porque foi Gustavo Capanema que estava à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. (Romanelli, 2003)

Por meio da Reforma Capanema foram sancionados os seguintes Decretos-lei:

- Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial;
- Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI;
- Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos;
- Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial. (Romanelli, 2003, p.36)

A educação básica de adultos, nesse cenário, começou a determinar seu lugar na história. As Reformas estenderam consideravelmente a oferta do ensino básico gratuito, acolhendo os mais diversos setores da sociedade. O governo Vargas buscava ampliar o atendimento da educação elementar e traçar diretrizes educacionais para todo o país, determinando as obrigações dos estados e municípios. Esse movimento, tinha como objetivo também incentivar, a ampliação do ensino elementar aos adultos. Isso provoca uma tomada de posição do Estado caracterizada pelo movimento de redemocratização do país, após a ditadura de 1937 – 1945, aliado às iniciativas mundiais da recém-criada UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)²⁰, ao final da segunda Guerra Mundial.

Em 1945, quando Getúlio Vargas foi deposto, a Unesco, segundo Haddad & Di Pietro (2000, p.111) “denunciava o mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos no processo de desenvolvimento das nações”. Diante disso, o Brasil precisava se posicionar e estabelecer metas no combate aos alarmantes números de brasileiros analfabetos.

A UNESCO passou a solicitar aos países integrantes, dentre os quais estava o Brasil, a direcionar esforços para educar os adultos analfabetos. Diante disso, o então presidente Eurico Gaspar de Dutra (1946 a 1951), no ano de 1947 lançou a primeira política pública nacional de educação escolar para adultos, sob a direção do professor Lourenço Filho: A Campanha de Educação de Adultos, tendo como meta principal a alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, o oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Tais metas provocaram discussões acerca do analfabetismo e da educação de adultos no Brasil.

Segundo Soares (1996), essa primeira Campanha foi lançada por dois motivos: o primeiro era o momento pós-guerra que vivia o mundo, que fez com que a ONU (Organização das Nações Unidas) fizesse uma série de recomendações aos países, entre estas a de um olhar específico para a educação de adultos. O segundo motivo foi o fim do Estado Novo, que trazia um processo de redemocratização, e com ele um considerável aumento no contingente de eleitores no país.

A Campanha de Educação de Adultos promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, era nesse aspecto exemplar. Tinha por objetivo levar a “educação de base” ou a

²⁰ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os **Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades.** In: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/> Recuperado em: 17/03/2018

“educação fundamental comum” a todos os brasileiros iletrados, nas cidades e nas áreas rurais. A educação de base era entendida como o processo educativo.

“[...] destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura do seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com os quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social. O processo de modo algum poderia ser reduzido a mera alfabetização”. (Beisiegel, 1982, p.13).

Ainda em 1947, é instalado o Serviço de Educação de Adultos - SEA, que tinha como intuito “(...) atender aos apelos da Unesco em favor da educação popular. (...)” (Paiva, 1987, p.178). O SEA era como serviço especial do Departamento de Educação do Ministério de Educação e Saúde, que tinha como objetivo reorientar e coordenar os trabalhos e os planos anuais do ensino supletivo de adolescentes e adultos analfabetos. “Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, os governos estaduais e municipais e a iniciativa privada” (Haddad & Di Pierro, 2000)

Nesse cenário de reorganização educacional, o Brasil participa, em 1949, da 1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA, realizada na Dinamarca, sob um clima marcado pelo final da Segunda Guerra Mundial. As discussões giraram em torno de três pontos: as especificidades da Educação de Adultos; proporcionar uma educação aberta e voltada para as condições de vidas reais da população; e que a educação de adultos deveria ser desenvolvida através do espírito de tolerância. (Soares, 2004)

O Brasil chega na metade do século XX, ou seja, em 1950, extinguindo a Campanha de Educação de Jovens e Adultos, iniciada em 1947, pelo Ministério da Educação e Saúde, pois a mesma vinha sofrendo muitas críticas pelos métodos usados, e pelos poucos resultados alcançados. O analfabetismo nessa época, era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. O adulto analfabeto era visto como uma criança adulta, incapaz e inadequadamente preparada para a participação social, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado (Cunha, 1999)

No período de 1959 a 1964, conhecido como Período das Luzes da Educação de Jovens e Adultos, pois o Brasil encontra-se em grande efervescência política, econômica e social. Surge, nesse contexto, a proposta pedagógica de Paulo Freire, proposta esta que se tornou referência no processo de alfabetização de adultos e provocou novos rumos no panorama da EJA. A proposta de Freire coadunou com os anseios de intelectuais, estudantes, representantes da igreja Católica que, na época, atuavam em movimentos populares e, lutavam por uma educação, que fosse capaz de promover a transformação social.

Em seu método, Paulo Freire refuta a ideia do aprendizado por meio da memorização de conteúdo, desvinculados de uma realidade contextualizada e significativa ao aluno.

O método parte da “leitura de mundo”, respeitando a cultura do educando e problematizando a realidade em que este está inserido, é, a partir do universo vocabular do aluno, vai construindo a leitura da palavra e da escrita. Educar, para essa concepção, significava construir uma consciência crítica sobre a realidade vivida e se engajar na sua transformação. Significava possibilitar ao educando a leitura do mundo através da palavra e levá-lo a reconhecer e a valorizar a sua própria cultura. (Yamasaki et al, 1999, p. 9)

Em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire, foi palco de muitos debates, dentre os quais a ideia de um programa permanente de educação para adultos. Tais ideias se concretizarão, de certa maneira, no início de 1960, em articulação com as “reformas de base” do governo de João Goulart. Conforme Gadotti (1995) essa perspectiva consolida o enfoque de educação comunitária ou de base (escolarização elementar aliada ao desenvolvimento comunitário numa perspectiva transformadora das condições sociais) diferente daquele de educação permanente enquanto continuação da educação formal direcionada aos adultos”, diferenças que foram discutidas na II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Montreal, em 1963.

A proposta freiriana ganha notoriedade, Paulo Freire é convocado pelo governo federal a desenvolver o Programa Nacional de Analfabetismo e elaborar um Plano Nacional de Alfabetização. A educação passa a ser vista sob uma nova óptica. “O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária” (Soares, 1996, apud Porcaro, 2007, p. 02).

A Educação de Jovens e Adultos vivia um período promissor, surgiram muitos programas de educação popular por todo país, “caracterizando um esforço histórico de implementação de uma perspectiva crítica de alfabetização de jovens e adultos, através de uma proposta libertadora”. (Yamasaki et al, 1999, p. 9)

No entanto, os entusiastas da pedagogia freiriana foram duramente perseguidos pela instauração da Ditadura Militar de 1964. O educador Paulo Freire foi cassado e exilado, e, seus princípios educacionais foram considerados revolucionários, por isso seus seguidores foram reprimidos. Programas e movimentos como o MEB – Movimento de Educação de Base ligado à CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e a UNE – União Nacional dos Estudantes tiveram suas atividades parcialmente minimizadas, contudo sobreviviam a duras penas. O novo

governo, de caráter ditatorial, optou pela implantação de um modelo mais apropriado para a formação de mão de obra, adotando uma educação de concepção tecnicista²¹.

Nesse cenário, no dia 15 de dezembro de 1967, conforme a Lei nº 5.379 surge o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, momento em que o governo assumiu o controle da alfabetização de adultos voltando-a para a faixa etária de 15 a 30 anos. Meses depois, foi designada a comissão que seria encarregada de elaborar os estatutos da instituição. Neste mesmo ano, no dia 29 de março os estatutos do Mobral foram aprovados, segundo o Decreto de nº 62.484 (Rangel, 2011, p. 14).

No que se refere à presidência do Mobral, segundo o artigo 8º, primeiramente ficaria por conta do diretor do Departamento Nacional de Educação, porém após algumas modificações no Decreto-Lei de nº 665 do dia 02 de julho de 1969, passando a presidência da instituição do Mobral para um presidente que era nomeado pelo próprio presidente da República. (Rangel, 2011). Porém, em 1964, com o golpe militar houve um regresso na educação dos movimentos de instrução e alfabetização foram fortemente reprimidos. O movimento brasileiro de alfabetização - MOBREAL, criado pelo governo brasileiro, em 1967 para substituir os movimentos anteriores de alfabetização baseados nos pensamentos do educador Paulo Freire. Tal movimento visava abranger a população entre 15 e 30 anos e ainda a integração do homem no meio social. O MOBREAL teve amplitude durante toda a década de 70. Embora, grupos ligados aos pensamentos de Paulo Freire, continuassem disseminando seu método através de seus ensinamentos.

Em 1971, foram implantados os ensinamentos supletivos, acontecimento de grande relevância na educação de adultos. Substituído, em 1985, o MOBREAL é extinto do país, passando a ocupar o seu lugar a fundação nacional educar. Com o objetivo de ligar o sistema supletivo com a educação de adultos. No ano de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional - LDBEN, por Henrique Cardoso, o então presidente.

Os anos de 1980, o Brasil viveu um período de interferência sociopolítica com a redemocratização do país pelo Movimento das Diretas Já e, conseqüentemente com o fim do Regime Militar. Nesse novo clima que se estabelecia no país, em 1985 o MOBREAL sai de cena, sendo substituído pela Fundação Educar, que cinco anos depois, em 1990, no governo do presidente Fernando Collor, acaba sendo extinto. A Educação de Jovens e Adultos passa a ser de responsabilidade dos Governos estaduais e municipais. A EJA enfrenta um período de pouca ou

²¹ Conforme Saviani, [...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (Saviani, 2008, p. 382).

nenhuma visibilidade, mesmo diante dos altos índices de analfabetismo que ainda assolavam o Brasil.

No governo do presidente Luíz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), após 13 anos, a Educação de Jovens e Adultos, em nível de alfabetização, volta a ser prioridade do Governo Federal, sendo criada a Secretaria Extraordinária para a Erradicação do Analfabetismo. Esta Secretaria criou o Programa Brasil Alfabetizado- (PBA) que tinha como objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.

O Programa foi desenvolvido em todo território nacional, priorizando o atendimento aos municípios que apresentavam as maiores taxas de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste²². Esses municípios receberam apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. O Brasil Alfabetizado apresentava-se como uma política pública de grande alcance, no entanto, alguns especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e a EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. (Vieira, 2004, p. 85-86).

Em 2004 é criada também a Secretária de Educação Continuada da Alfabetização e Diversidade (SECAD). Esta secretaria reuniu temas como a alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e de desenvolvimento étnico racial. Seu principal objetivo era a diminuição das desigualdades educacionais em especial a de jovens e adultos. Além dessas modalidades de ensino, a Secretaria propunha também a interação da educação profissional ao ensino Médio para jovens e adultos. Esses projetos buscaram atender aos jovens de 18 a 24 anos com escolaridade superior ao 5º ano (antiga 4º série do primário), mas que não concluíram o ensino fundamental e que não tinham vínculo formal de trabalho.

Após tantos anos de uma história marcada pela descontinuidade e pelo descaso do Estado, a EJA chega finalmente ao século XXI amparada e garantida por Lei. Assim, em 2008, passa a fazer parte das Leis das Diretrizes e Bases da Educação - LDB e ficando reconhecida como Direito Público. O parecer CNE CEB 11/2000 reforçou e esclareceu ainda que a Educação de Jovens e Adultos não é uma forma de suprir a educação perdida e sim uma nova educação,

²² Em 2003, foi instituído o Programa Brasil Alfabetizado, realizado pelo MEC e desenvolvido em todo o território nacional com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%; de maneira que, desse total, 90% localizam-se na região Nordeste (MEC, 2016). In: <http://portal.mec.gov.br/>

mesmo que para alguns estudiosos, como por exemplo, Haddad & Di Pietro (2000), a LDB “dedica a educação de jovens e adultos uma seção curta e pouco inovadora”.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é compreendida atualmente como uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, que tem como objetivo garantir formação básica para as pessoas que não concluíram seus estudos em idade desejável, bem como, prepará-las para o mercado de trabalho e para o pleno exercício de sua cidadania. A efetivação desses objetivos está garantida na Constituição de 1988 e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 37º da Lei Nº 9.394²³, de 20 de dezembro de 1996, na qual o Estado garante, aos alunos da EJA, gratuidade do ensino, acesso a uma educação apropriada e motivação para permanecer e concluir sua formação básica²⁴.

No entanto, ao longo da implantação dessa modalidade verifica-se inúmeras lacunas e contradições na legislação, dentre as quais pode-se destacar programas e iniciativas isoladas que não condizem com o que garante a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) uma vez que, desconsideram a ideia de inclusão e reinserção do aluno na EJA, enquanto cidadão crítico e participativo, negando-lhes formação de qualidade e condições de igualdade na competição por uma vaga no mercado de trabalho.

Dentre os programas que apresentam distorção entre o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as políticas educacionais oferecidas pelo Estado, pode-se citar, por exemplo, o Programa Alfabetização Solidária - PAS²⁵, que concentrou esforços governamentais visando à redução do analfabetismo, na formatação de uma estratégia instalada numa perspectiva social-assistencialista do governo – a Comunidade Solidária²⁶ –, e não na

²³A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 foi regulamentada pela Lei nº 9.536/97, art. 49, parágrafo único, e pelos Decretos de nºs 2.208/97, arts. 36, 39, 40 41 e 42, 2.306/97, arts. 16, 19, 20, 45, 52, 54 e 88, 2.494/98, art. 80, 3.276/99, arts. 61 a 63, e 3.860/2001, arts. 9, 44, 46, 52, 53 e 80. Recuperado em 14 de novembro de 2017, de BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

²⁴Conforme declara a SEÇÃO V- § 1o Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2o O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Recuperado em 14 de novembro de 2017, de *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

²⁵O PAS - Programa Alfabetização Solidária na sua primeira edição, em 1997 tinha como foco reduzir os índices de analfabetismo do país, focando nos jovens de 12 a 18 anos, dos municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%: os localizados nas regiões norte e nordeste. Em 1999, atingiu os Grandes Centros Urbanos e, em 2002, as regiões Centro-Oeste e Sudeste. Atuava mediante as chamadas “parcerias”: com empresas que custeavam metade dos gastos por aluno (a outra metade era coberta com fundos públicos, advindos do MEC); com universidades, que executavam as ações de alfabetização por meio de coordenadores e alfabetizadores que elas selecionavam e capacitavam; com os municípios, que eram responsáveis por questões operacionais (salas de aula, merenda, convocatórias). Recuperado em 14 de novembro de 2017, de *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Editora UFPR

²⁶“Comunidade Solidária foi uma estratégia do governo para a gestão das políticas públicas, que desenvolvia programas inovadores, que não estava voltado para a proposição e implantação de novos programas de ataque à fome e a miséria, mas para a alteração da forma de gerenciamento dos programas já existentes por meio da

educacional, buscou, assim, promover o trabalho voluntário nas escolas e a parceria com empresas privadas, revelando-se numa política pública muito mais preocupado em reduzir custos do que em cumprir o que determinava a legislação. Além disso, com a campanha “Adote um Analfabeto”²⁷, o PAS contribui, conforme Stefhanou e Bastos (2005), “para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista”.

Diante da demanda existente e da deficiência dos Programas instituídos pelo poder público, outras instituições, tais como, igrejas, associações de bairro, sindicatos e até mesmo ONG’s – Organizações Não Governamentais - passaram a ocupar o espaço deixado pelo Estado. Dentre essas organizações pode-se citar, por exemplo, a Ação Educativa²⁸, fundada em 1994, na capital de São Paulo, como uma associação civil sem fins lucrativos- atualmente é uma das Organizações Não Governamentais mais presentes no cenário brasileiro. Essa ONG atua na formação de educadores e agentes culturais, na pesquisa e divulgação de políticas públicas que promovam os direitos humanos daqueles deixados à margem pela iniciativa pública. (Bastos e Stefhanou, 2005)

Vale destacar ainda que a AlfaSol – Alfabetização Solidária que inicialmente foi concebida como Programa (PAS), no âmbito da Comunidade Solidária – posteriormente foi transformada em ONG, mais precisamente no ano de 1998 – por conta do fim do governo²⁹ que o instituíra. Essas organizações apresentaram bons resultados, transferindo suas experiências para os sistemas públicos e/ou particulares (quase sempre religiosos de ensino, na cidade ou no campo).

A falta de sistematização no ensino na Educação de Jovens e Adultos passou a provocar o interesse de muitos estudiosos da área de Educação, fato esse evidenciado pelo grande número de seminários, fóruns estaduais, nacionais e internacionais, encontros acadêmicos (simpósios, colóquios e jornadas), resultando na instalação de grupos de pesquisa nas universidades e aumento de publicações em periódicos, livros, dissertações, teses sobre a temática.

No contexto de eventos acadêmico, em âmbito internacional, destaca-se a Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, organizada num contexto de pós-guerra

participação mais intensa da sociedade civil e da maior integração operacional entre os diversos órgãos do governo federal, dos estados e dos municípios”. Recuperado em 03/04/2018, <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/login>

²⁷ Este projeto alternativo de alfabetização, através da prática de ensino semiformal, tinha como objetivo viabilizar e garantir o direito constitucional de educação do cidadão aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola ou que não concluíram a trajetória escolar.

²⁸ É uma Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação - As ações dessa ONG podem ser acompanhadas pelo site <www.acaoeducativa.org.br>

²⁹ Antes de tornar-se uma Organização Não Governamental era um organismo vinculado à Casa Civil da Presidência da República, que ficava a cargo da primeira-dama que na época era a antropóloga Ruth Cardoso

– primou, dentre outras coisas, pela adequação às especificidades e funcionalidades desse tipo de atendimento; na necessidade de se pensar os métodos e técnicas com base na realidade da comunidade escolar. Todas as edições desse evento influenciaram de sobremaneira o modo como é concebida a EJA no Brasil atualmente, sobretudo a 6ª edição ocorrida em 2009 na cidade de Belém capital do Estado do Pará, uma vez que, essa conferência por meio de balanço dos avanços e conquistas ocorridas na Educação de Adultos, reafirmou que a educação é direito de todos, dando grande destaca a importância da educação das mulheres e das minorias. (Araújo e Jardimino, 2014).

Dentre as experiências brasileiras destaca-se o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Eneja. Esse evento já está em sua 15ª edição reúne 26 fóruns estaduais e 1 Distrito Federal. O Eneja é reconhecido pelo MEC e por instituições internacionais. Ainda de acordo com Araújo e Jardimino (2014, p. 92) as principais metas desses Fóruns ao se reunirem nos Eneja's é "situar a EJA como parte substantiva, e não apenas compensatória, do sistema educativo; criar nas universidades, espaços de articulação e sistematização de experiências." Essas metas visam, entre outras coisas, contribuir para a discussão e a formulação de políticas públicas para a EJA e para a formação inicial e continuada de educadores do Brasil. (Araújo e Jardimino, 2014).

Essas ações contribuíram para as discussões em torno das práticas de inclusão, organização e regulamentação do direito à educação dos sujeitos da EJA. Dando-lhes mais condições de saírem da condição de excluídos, considerados, muitas vezes, como “pobres coitados”, inferiores, fracos, sujeitos marginais à sociedade e passassem a assumir seu espaço e sua identidade, enquanto sujeitos de sua história, capazes de relacionar os conteúdos escolares com suas experiências e vivências.

3.2 As bases legais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Neste tópico apresenta-se os documentos legais que ao longo dos anos foram garantindo aos brasileiros e maranhenses que não concluíram sua escolarização no período regular o direito à educação básica gratuita e de qualidade.

O ponto de partida, portando é o ano de 1934, momento em que a Constituição Federal³⁰ garante que a educação é direito de todos e é dever do Estado a oferta de ensino

³⁰ A Constituição Federal de 1934 acolheu no capítulo V "Da família, da educação e da cultura" - o inciso II, destinado a regular especificamente a educação, considerada direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. A Constituição de 34 estabeleceu a competência da União para entre outras atribuições, fixar o plano nacional de educação, abrangendo todos os graus e ramos, comuns e especializados, com poderes de coordenar, fiscalizar, exercer ação supletiva onde fosse necessário e estimular a atividade educacional em todo o país. In:

gratuito e de qualidade. Todos os cidadãos brasileiros foram automaticamente beneficiados pela Lei, no entanto, a Constituição de 1934 não logrou êxito, pois o então presidente Getúlio Vargas modificou-a e criou uma nova Constituição, em 1937, escrita por Francisco Campos, que desobrigou o Estado a manter e expandir o ensino.

A Constituição de 1937³¹ foi criada com o objetivo de favorecer o Estado e, o propósito parece claro, já que naquele momento o pensamento crítico e questionador promovidos pela educação, iam de encontro com os ideais ditatoriais implantadas pelo Estado Novo. Por isso, a governo buscava favorecer o ensino profissionalizante, naquele momento era melhor capacitar os jovens e adultos para o trabalho nas indústrias do Estado brasileiro essa Constituição perde sua força.

Para Thyeles Strelhow (2010) a década de 1940 marca o retorno da EJA no cenário das preocupações educacionais do governo brasileiro, pois em 1946 surge a Lei Orgânica do Ensino Primário³² que prevê o ensino primário supletivo para adolescentes e adultos e, em 1947 é criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) que tinha como finalidade reorientar e coordenar de forma geral os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, prevalecendo até os fins da década de 50, considerada a Primeira Campanha Nacional de Educação de adultos.

O ensino supletivo para jovens e adultos é inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1971 - LDB 5692/71. Esta Lei dedica um capítulo especificamente para o EJA. Em 1974 o MEC propôs a implantação dos CES (Centros de Estudos Supletivos), tais Centros tinham influências tecnicistas devido à situação política do país naquele momento. A Lei 5.692/71 definiu também que o Governo Federal estabeleceria e executaria planos nacionais de educação, transferindo o planejamento educacional dos educadores para os tecnocratas (Saviani, 1999, p. 08).

http://ucsobservatorios.com.br/uploads/2013/Políticas_de_EJA/Trabalho/07_05_50_A_LEGISLACAO_DE_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_A.pdf. Recuperado em 08/04/2018

³¹ A Constituição Brasileira de 1937 (conhecida como Polaca), outorgada pelo presidente Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, mesmo dia em que implanta a ditadura do Estado Novo, é a quarta Constituição do Brasil e a terceira da república de conteúdo pretensamente democrático. Será, no entanto, uma carta política eminentemente outorgada mantenedora das condições de poder do presidente Getúlio Vargas. A Constituição de 1937, que recebeu apelido de “Polaca” por ter sido inspirada no modelo semifascista polonês, era extremamente autoritária e concedia ao governo poderes praticamente ilimitados. Foi redigida pelo jurista Francisco Campos, ministro da Justiça do novo regime, e obteve a aprovação prévia de Vargas e do ministro da Guerra, general Eurico Gaspar Dutra. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. acesso em 08/04/2018

³² No Capítulo II, que trata das Categorias do ensino primário e de seus cursos – Art. 2º Art. 2º O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino: a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lei%20org%C2nica%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm. acesso em 08/04/2018

Apesar dos avanços conquistados ao longo dos anos, o surgimento da Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino Oficial, de fato, só ocorre na Constituição Federal de 1988, em que o ensino fundamental foi estabelecido como direito público subjetivo, inclusive para os que não tiveram oportunidade de cursá-lo ou concluí-lo na idade dita própria. É a afirmação do direito à educação a todos os brasileiros.

O reconhecimento da EJA como modalidade de ensino da educação básica se efetiva com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDBEN 9394/96, que disciplina a matéria na seção V da Educação de Jovens e Adultos, nos artigos nº 37 e 38 e seus parágrafos. Com relação ao artigo 37, vale ressaltar que foi modificado em 2008, propondo a integração dos cursos da EJA com a educação profissional.

“Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”

“§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. ”

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I- no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II- no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDBEN 9394/96)

Observa-se que é a partir da LDBEN que ocorre a implantação da expressão EJA, isto é, a denominação Ensino Supletivo é substituída por Educação de Jovens e Adultos.

Conforme os Art. 37 e 38 a educação de jovens e adultos expande-se e ultrapassa os limites da escolarização básica (compreendendo o ensino fundamental e médio), passa a articular-se com a educação profissional, criando maiores possibilidades de inserção no mundo produtivo ou maiores possibilidades de empregabilidade e vem através da Lei federal nº 11.741, de 2008, que altera dispositivos da lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional - LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelecendo um novo redimensionamento, institucionalização e integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional e tecnológica. (Veloso, 2014)

Com o advento da LDB, surge no cenário brasileiro um amplo projeto para a educação, acaloraram-se os debates em torno da necessidade de uma nova Organização da Educação Nacional, os níveis e as modalidades de educação e ensino e a determinação de que fosse elaborado e encaminhado ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para dez anos (Brasil, 1996).

Após um longo período de debates nacionais, enfim o Plano Nacional de Educação (PNE) passa a vigorar em 09 de janeiro de 2001, data da publicação da Lei nº 10.172, que o aprova. Sua elaboração resultou de duas propostas que foram apresentadas ao Congresso Nacional, uma enviada pelas entidades da sociedade civil e outra pelo Ministério da Educação³³.

O Plano Nacional de Educação abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, o Ensino Superior, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Tecnológica e Formação Profissional, a Educação Indígena, a Formação e Valorização do Magistério, o Financiamento e a Gestão. Todos os capítulos que constituem o PNE são apresentados na estrutura: Diagnóstico, Diretrizes, Objetivos e Metas (Brasil, 2001).

O capítulo III do PNE, que se refere às modalidades de ensino, no item 5³⁴, dedica-se exclusivamente à EJA. Antes de apresentar os objetos e metas o documento mostra um diagnóstico das proporções alcançadas pelo analfabetismo absoluto e funcional, assim como a desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia. (Di Pierro, 2015)

Diante disso, o Plano buscou propor ações de escolarização que atingissem a todos, aderindo ao princípio do direito à educação continuada ao longo da vida, no entanto dando maior atenção ao direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito. Conforme destaca Di Pierro (2015)

O capítulo sobre EJA enunciou 26 metas, dentre as quais se destacavam cinco objetivos:

- “1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década;
- 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade;
- 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais;

³³ A distinção mais evidente entre os dois projetos residia nos critérios e mecanismos de financiamento da EJA. O documento governamental não propunha novas fontes ou mecanismos de financiamento, recomendando que os estados e municípios financiassem a modalidade com os recursos vinculados não capturados pelo FUNDEF. Já o plano proposto pela CONED projetava um investimento crescente em EJA de 0,4% a 1% do Produto Interno Bruto (PIB), para cobrir um custo aluno-ano estimado em R\$1 mil; tais recursos seriam obtidos mediante a inserção da EJA no sistema de financiamento da educação básica, da qual foi excluída em virtude do veto presidencial à Lei n. 9.424/1996 que regulamentou o FUNDEF. (Di Pierro, 2015, p. 5)

³⁴ <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

- 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio;
- 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores.” (Di Pierro, 2015, p.944)

Para o cumprimento dessas metas, estava previsto no Art. 2º da Lei nº 10.172 que instituiu o PNE que: “A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes”. (Brasil, 2001).

Porém, com base em pesquisa realizada por Abreu (2008) verifica-se que houve uma deficiência da elaboração dos Planos Estaduais de Educação (PEEs), tanto no que diz respeito ao processo de efetivação das metas gerais previstas no plano nacional, como no precário encaminhamento de aprovação dos projetos estaduais. Em levantamento realizado nos sites das secretarias de estado, dos conselhos de educação e das assembleias legislativas dos estados e da Câmara Distrital, Abreu (2008) verificou que dos 26 estados brasileiros apenas 7 projetos estaduais aprovados, até o início de 2009, sendo um da Região Norte (AM), três da Região Nordeste (AL, BA e PB) e três da Região Centro Oeste (GO, MS e MT). O Distrito Federal mais quatro estados (AC, AP, CE e PE) não apresentavam nenhuma informação acessível sobre a existência ou não de projetos em andamento nas suas casas legislativas. Os outros 15 estados registram a tramitação de seus projetos nas assembleias legislativas ou em discussão nas secretarias de educação, como era o caso do PEE do Estado do Maranhão. (Abreu, 2008)

A elaboração dos PEEs segundo Rodrigues (2010), é um “processo, composto por um conjunto de atividades (etapas ou estágios) que visam atender às demandas e interesses da sociedade em consonância com a lei”. Por isso deve resultar do diálogo do governo com entidades educacionais e seus representantes legais, com intuito de apresentar um diagnóstico e com base nele, propor medidas para combater os problemas deflagrados e, assim fazer cumprir a Lei. O PNE, PEE e o PME, portanto, são políticas públicas que devem apresentar metas, estratégias e diretrizes definidas de modo a contemplar a melhoria da educação em face da realidade apresentada.

No contexto das discussões para elaboração dos planos estaduais, o Governo inicia uma série de políticas públicas voltadas para a EJA, dentre elas o Programa Fazendo Escola instituído em 2003, por meio do Parecer CD/FNDE 012/01, com objetivo de contribuir com o sistema de ensino na alfabetização de jovens e adultos no país. Foi uma iniciativa em parceria com os governos estaduais e municipais, com apoio de recursos financeiros do antigo FUNDEB. Apesar do apoio dado pelo governo federal aos estados e municípios para o desenvolvimento desse

programa, a falta de ampliação dos recursos destinados a EJA inviabilizou a continuidade do programa em muitos estados e municípios.

O governo federal, diante das altas taxas de analfabetismo, que ainda assolavam o país, lança novos programas, com intuito de beneficiar principalmente a classe trabalhadora que dependia da escolaridade para crescer profissionalmente. Nesse cenário surgem os programas: Projeto Escola de Fábrica, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem- gerido pela Secretaria Nacional da Juventude), Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos - PROEJA e Programa Brasil Alfabetizado (coordenado pela Secretaria de Educação Continuada.

O PROEJA, por exemplo, buscava resgatar jovens e adultos que por qualquer razão foram afastados de sistema educacional e deixaram de ter acesso e oportunidade de fazer um curso profissionalizante. Assim, o Decreto 5154/04, passa a determinar cursos e programas de formação inicial e continuada para trabalhadores em formação técnico-profissionalizante em nível médio e em pós-graduação. O Decreto 5478/05 determina cursos das Instituições Federais de Educação Tecnológica, buscando promover interação e articulação da educação profissionalizando ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos. Segundo Vieira e Farias (2007) tanto o programa PROEJA como o ProJovem apresentam como objetivo preparar ou capacitar, desempregados (provedores do lar e que recebem salário-mínimo) entre 18 e 29 anos, para o mercado de trabalho.

Com essas ações o governo federal procurava cumprir os desafios propostos pelo PNE com relação à EJA, dentre as quais estavam a ampliação e qualificação da oferta de Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação básica, dispondo de múltiplas formas e espaços formais e não-formais de ensino e aprendizagens; garantir a continuidade da escolarização aos egressos do Programa Brasil Alfabetizados na EJA e a ampliação do acesso de gestor e educadores da EJA às políticas de formação inicial e continuada. (PNE, 2001, p.24)

Apesar dos esforços do governo federal no cumprimento das metas previstas no PNE, os resultados deflagrados nas pesquisas realizadas pelo IBGE³⁵ (2009) sobre o analfabetismo e escolaridade da população com 15 anos ou mais (2001-2008) mostrou pequenos progressos, deveram-se muito mais à dinâmica demográfica do que aos efeitos das políticas e programas de EJA implementados no período. (Di Pierro, 2010)

Com objetivo de discutir e elaborar um novo plano plurianual de educação, em 2009 foram realizados ciclos de conferências municipais e estaduais, resultou na realização da

³⁵ Fontes: IBGE. Observatório da Equidade: PNAD/ IBGE, citado em Relatório de Gestão da DEJA/SECAD/MEC (2009).

CONAE (Conferência Nacional de Educação) em abril de 2010. No documento de referência que debatido pelo CONAE, a Educação de Jovens e Adultos aparece de sucinta no Eixo III, que trata da “Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar”, e no Eixo V, que tratou do “Financiamento da educação e controle social”, dedicando-se um curto tópico à temática no final do sexto e último Eixo, intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” (Brasil, 2010a).

Durante a realização da CONAE, os atores sociais no campo da EJA preparavam-se para receber pela primeira vez no Brasil a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), reunião intergovernamental convocada pela UNESCO, que aconteceu na cidade de Belém (PA) em dezembro de 2009, dessa forma, os ativistas e representantes da EJA tiveram uma participação discreta no CONAE, bem como explica Di Pierro (2010, p. 954) “a mobilização brasileira em torno da VI CONFITEA acabou por concorrer com a preparação da CONAE, na qual a rede de organizações, fóruns e ativistas do campo da EJA teve uma participação discreta”.

Ainda conforme, Di Pierro (2010) dentre as questões que foram debatidas na CONAE apenas a elevação da idade mínima para ingresso na EJA para 18 anos chegou ao plenário. A LDBEN n. 9.394/1996 reduziu para 15 e 18 anos, respectivamente, as idades mínimas para conclusão do ensino fundamental e do ensino médio pela via dos exames supletivos (que antes eram de 18 e 21 anos), mas não definiu idade mínima para o ingresso na EJA. Essa lacuna foi preenchida pelo Parecer n. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixou em 14 e 17 anos, respectivamente, as idades mínimas para ingresso na modalidade nas etapas do ensino fundamental e médio. (Brasil, 2010a). Essa questão dividiu opiniões e após um longo período de debates, o CNE reviu sua posição nas novas Diretrizes Operacionais para a EJA e definiu as idades mínimas de ingresso nas etapas do ensino fundamental e médio da EJA foram fixadas em 15 e 18 anos, assim como já previa a LDBEN.

A CONAE propôs indicações para a EJA no PNE, a serem realizadas entre 2011 a 2020, visto reconhecer que o Brasil em pleno século XXI ainda apresentava altos índices de analfabetismo. Assim, o texto diz que o analfabetismo é uma dívida social que precisa ser encarada como prioridade nacional, e que os indicadores relativos à EJA sejam considerados no ordenamento da colaboração da União com os entes federados (p. 23).

Dentre os eixos que compõe o texto formulado pelo CONAE, destaca-se o eixo III que tratou da “democratização do acesso, permanência e sucesso escolar”, visto compreender o direito de todos à educação. E, no que diz respeito à EJA dá maior ênfase a necessidade da articulação entre a formação geral e a profissional. Outro eixo que merece destaque é o IV, que

dentre tantas questões, aborda a “Formação e valorização dos/das profissionais da educação” que apresenta diretrizes para formação continuada dos profissionais do magistério que atuam na EJA, com vistas a uma prática pedagógica conforme as especificidades dos sujeitos da aprendizagem (p. 88).

No eixo VI, o documento apresenta um tópico dedicado exclusivamente à EJA nomeado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, onde se enumeram proposições de diferentes ordens, bem como destaca Di Pierro (2010)

“(…) relativas às concepções pedagógicas, ao planejamento e às estratégias de políticas públicas, à ampliação da oferta e do financiamento, melhoria da infraestrutura, da formação inicial e continuada dos educadores e das condições de trabalho docente, consideração da diversidade dos educandos, fiscalização do setor privado, produção de estatísticas e pesquisas, supervisão e normas, organização escolar, currículos, materiais e meios de ensino”. (Di Pierro, 2010, p.953)

Na formulação do texto observa-se que as proposições são descritas de forma enxuta, sem nenhuma argumentação sobre sua importância, não há uma escala de prioridade entre elas, o que evidencia pouco aprofundamento nas discussões sobre as problemáticas vividas pela EJA no Brasil, “dificultando a tradução em um número limitado de diretrizes e metas no novo PNE”. (Di Pierro, 2010, p. 954)

Com base nas deliberações da CONAE e como resultado de discussões e mobilizações, que já vinham acontecendo no cenário da educação nacional, por meio de campanhas, movimentos e associações, que envolveram diversos atores sociais é sancionada, sem vetos, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que fez vigorar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – o segundo PNE aprovado por lei. Conforme o texto introdutório do PNE.

“Na redação dada pelo constituinte, o art. 214 da Carta Magna previu a implantação legal do Plano Nacional de Educação. Ao alterar tal artigo, contudo, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 melhor qualificou o papel do PNE, ao estabelecer sua duração como decenal – no texto anterior, o plano era plurianual – e aperfeiçoar seu objetivo: articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas.” (BRASIL/PNE, 2014, p. 9)

O PNE aponta nas metas 3, 8, 9 e 10 as diretrizes para que o país garanta escolarização a todos que não tiveram acesso a ela na chamada “idade adequada”, incluindo aí, mais uma vez, a perspectiva de superação do analfabetismo. No entanto, é necessário compreender que essas metas são relacionadas e dependentes de outras, chamadas de estruturantes, dentre as quais estão a Meta 7 que trata da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, a Meta 15 que discorre sobre a constituição de uma política nacional de formação de professores que

garanta formação inicial e continuada para os profissionais da educação, de forma geral, a Meta 16 que trata da formação em nível de pós-graduação, *stricto e lato sensu*; a Meta 19 que trata da gestão democrática e, por fim a Meta 20 que trata do financiamento. (Brasil, 2014a)

Com relação a Meta 3, vale destacar as estratégias descritas nos tópicos 3.7, 3.11, 3.12, pois eles retomam a necessidade de um atendimento mais específico, que atenda as características do público adolescente e jovem, que ultrapasse a questão curricular e proponha novos formatos de organização escolar, considerando a educação profissional, a oferta noturna e os que vivem em condição de itinerância:

“3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; [...]

3.11) redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos alunos;

3.12) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante.” (Brasil, 2014a)

As estratégias propostas na Meta 8 apresenta alguns pontos contraditórios, sobretudo no que diz respeito à perspectiva de defesa de uma educação básica para os jovens trabalhadores, garantindo oferta de escola pública de qualidade e a equidade do acesso de todos. O risco de comprometer essa oferta começa na diretriz 8.1 que retoma o atendimento dos jovens de 18 a 29 anos pela via de programas de correção de fluxo.

“8.1) institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados.” (Brasil, 2014a)

Conforme Machado e Alves (2017)³⁶ a correção de fluxo indicada nesse tópico é um debate já superado no campo da EJA, visto não contribuir para a consolidação da modalidade como política pública de estado, gerando e reforçando a ideia da EJA como uma modalidade descontínua e de caráter provisório, “desconsiderando o quantitativo populacional do país que não concluiu a educação básica, mas principalmente a construção de uma escola para os trabalhadores, que se modifica ao longo do tempo em que as necessidades formativas destes também vão se alterando”.

³⁶In: (<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/texto1margaridamiriam.pdf>)

Para àqueles em condições de vulnerabilidade social, que estão às margens das políticas públicas e dos sistemas educacionais, como os analfabetos, alfabetizados funcionais, os mais pobres, os idosos, e os que estão no sistema prisional, o PNE reservou as Metas 9 e 10.

A Meta 9 trata do enfrentamento do analfabetismo, questão essa de grande complexidade dada diversidade de públicos que estão nessa condição. Assim para o cumprimento desta Meta o PNE apresenta várias estratégias, a primeira delas é garantir a oferta de educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria, prevê também a implementação de ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica; promover chamadas públicas regulares de jovens e adultos e avaliação de alfabetização por meio de exames que permitam aferição do grau de analfabetismo de jovens e adultos com mais de 15 anos; em articulação com a área da saúde, atendimento oftalmológico e fornecimento de óculos para estudantes da educação de jovens e adultos. (Brasil, 2014a)

A Meta 10 propõe a desafio de integrar a EJA à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio, em pelo menos 25% das matrículas. A tentativa de implantar ou integrar a educação profissional ao médio, que foi propugnada pela Lei 5.692/71, fracassou, em grande medida pela falta de condição de infraestrutura das escolas, de laboratório e equipamentos, e capacitação dos professores das redes estaduais de constituírem uma oferta para os jovens do Ensino Médio (Alves e Costa, 2014).

Em resumo, a Meta 10 propõe como estratégias a manutenção do programa nacional de educação de jovens e adultos com vistas à conclusão do ensino fundamental e a formação profissional inicial, estimulando a conclusão da educação básica; a expansão das matrículas na educação de jovens e adultos a fim de articular a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador; fomentar a integração da EJA com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da EJA, incluindo a educação a distância; aquisição de equipamentos e melhoria na rede física da EJA; produção de material didático, currículos e metodologias específicas para avaliação e formação continuada de docentes da EJA; assistência social e financeira aos estudantes da EJA que contribuam para o acesso e permanência, a aprendizagem e a conclusão da EJA; diversificação curricular do ensino médio para jovens e adultos, preparando-os para o mundo do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania numa unidade escolar com plena infraestrutura. . (Brasil, 2014a)

Diante dessa situação, que se estende até os dias atuais, cabe à rede estadual garantir as condições de infraestrutura para que as escolas possam receber a modalidade EJA de forma

integrada ao Ensino Médio. Implicando à rede estadual também a contratação de professores especialistas para atender a parte profissional dos currículos escolares.

Com o olhar voltado para a Educação de Jovens e Adultos pode-se dizer que o novo PNE implantou nos atores sociais um sentimento de renovação e esperança para enfrentar antigos e novos desafios, com intuito de assegurar a esse público os direitos previstos em Lei e, assim garantir que as metas estabelecidas no PNE sejam de fato cumpridas como um compromisso social e político assumido pelo país.

3.3 A EJA no Maranhão, do século XX à contemporaneidade: Entre avanços e retrocessos

O recorte histórico aqui proposto inicia-se a partir de 1920, isto é, após o estabelecimento do regime republicano, visto que foi nesse momento que o Maranhão passou a estabelecer seus próprios regulamentos e reformas para organização do sistema de ensino que até então era centralizado no governo nacional. Em seguida, passa-se pelo século XX (1999), período marcado por declínios e progressos da EJA no Maranhão e finaliza-se com considerações acerca da atual situação desta modalidade no Estado.

Os anos iniciais do século XX (1920 a 1930) marcam, no cenário nacional, um período da história republicana liberal e excludente, devido ao fenômeno do coronelismo, no poderio das oligarquias regionais e na política dos governadores, fatores que deram suporte ao cenário político nacional e motivaram diversas rebeliões protagonizadas por grupos descontentes com os rumos políticos, sociais, políticos e econômicos vividos no Brasil. Esse contexto desencadeou a constituição de movimentos sociais que contestavam o sistema; o surgimento de movimentos sindicais urbanos que lutavam por melhores condições de vida e de trabalho e dos movimentos literários e intelectuais que se mobilizavam na construção de um novo sentimento de *brasilidade*. (Palhano, 2008)

Conforme Costa (2016), esses movimentos de contestação foram fundamentais para a formação de uma nova ideia de Brasil, “pois simbolizaram o esgarçamento de algumas estruturas que sustentavam o modelo político vigente; constituíram-se em uma série de eventos que, em maior ou menor grau, contribuíram para a construção de um novo escopo de país.”

Os altos índices de analfabetismos eram questões preocupantes para um estado, cuja capital carregava o epíteto de “*Atenas Brasileira*”, pois além da falta de escolas, não havia professores preparados para alfabetizar adultos. Assim, de acordo com Borges (et al, 2016, p.5).

“O cenário era caótico do final do século XIX, segundo o anuário estatístico do Maranhão de 1900, numa população de 499.308 pessoas, sendo 246.751 homens e 252.557 mulheres, apenas 99.919 sabiam ler e escrever; 188.175 eram considerados totalmente analfabetos e 210.814 sem declaração de instrução. Esses dados demonstram o quão difícil seria implantar ou transformar uma cultura escolar em uma sociedade acostumada a não ler,

principalmente quando constatamos que, neste período, o número de escolas não era suficiente para absorver a demanda de meninos e meninas não escolarizados no estado”. (Borges, et al, 2016, p.5)

O Maranhão, bem como, grande parte dos estados do Nordeste brasileiro vivia sob a lógica da hegemonia e das práticas oligárquicas que controlavam as instituições políticas e econômicas. Em São Luís, o poder econômico pertencia aos grandes comerciantes, que forneciam ao setor agrícola financiamento e suporte na distribuição da produção. (Costa, 2006)

Com os efeitos da Revolução de 1930, o cenário econômico do Brasil começa a se modificar, mas não de forma homogênea, pois, em alguns estados, como no Maranhão o setor industrial era inexpressivo e a economia agrícola já vinha sofrendo queda, devido a desvalorização do produto local, no caso o algodão, por outras culturas, como a do café, que atraiu a força de trabalho. Essa situação perdurou até a inserção da nova divisão de trabalho, sob a liderança da industrialização do Sudeste, em especial de São Paulo. A situação só não foi pior, por conta de um parque fabril têxtil, que se instalou no Estado nos primeiros anos do século XX, no entanto, a falta de inovação tecnológica, de modernização, de visão empresarial e de mão de obra qualificada levaram ao declínio dessa atividade no Estado. (Palhano, 2009)

Assim, o país das elites rurais iniciava um processo urbano-industrial, surgindo uma nova configuração da acumulação capitalista. Esse processo alterou, significativamente, as exigências referentes à formação, qualificação e diversificação da força de trabalho. A concepção de mundo precisava estar atrelada às novas exigências da acumulação do capital. Desse modo, cabia a elite brasileira, permitir os patamares mínimos de educação a todos, entretanto, sem colocar em risco o controle ideológico e o nível de exploração exercido sobre a classe trabalhadora.

Ainda conforme Palhano (2009, p.36) o Maranhão viveu um longo período de escassez econômica e as causas desse atraso estão, em grande metade, “na baixa qualificação da força de trabalho, principalmente a que se encontrava no interior do estado; a quase inexistência técnica e a difusão tecnológica e, sobretudo, a incipiente capacidade de agregação de valores aos bens primários produzidos”.

É nesse contexto que a educação passa a ocupar lugar de destaque. Algumas ideias já elaboradas nas décadas anteriores, se fortalecem politicamente anos 30, no que diz respeito às questões educacionais, no sentido de “criar um ensino mais adequado à ‘modernização’ do país, com ênfase na capacitação para o trabalho e na formação das ‘elites’” (Moraes, 2000, p.133).

O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, aproveitou as ideias do Manifesto (O Manifesto defendia o direito de cada indivíduo à educação integral, como também estipulava a obrigatoriedade de seu ingresso no

sistema educacional) e incluiu entre suas normas, o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, estendendo-o aos adultos. Enfim, a Educação passa a ser considerada como direito de todos, conforme diz o Art.149.

“Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.” (BRASIL/PNE- Art.149)

Na Constituição de 1934 foi definida também como competência da União fixar o Plano Nacional de Educação (art. 150, a) e, entre as normas a serem obedecidas, constava a existência do "ensino primário integral gratuito de frequência obrigatória extensivo aos adultos"(art. 150, §único, a). Esse Plano foi formulado pelo Conselho Nacional de Educação em 1937, mas, com o advento do Estado Novo, o documento foi deixado de lado (Silva & Silva, 2006, p. 22).

Em 1940, o Brasil apresentava um índice de analfabetismo estimado em 56%, momento em que os governantes começaram a se preocupar com essa chaga e passaram a realizar campanhas nacionais para a erradicação do analfabetismo. No Maranhão, apesar dos investimentos e iniciativas do interventor Paulo Ramos (1936 a 1945), em busca da retomada dos valores culturais e intelectuais, que no século XIX deu ao Maranhão o status de “*Atenas brasileira*”, poucos foram os investimentos no sistema educacional, sobretudo no âmbito da educação para adultos.

No projeto de modernização do Maranhão, pensado por Paulo Ramos, o sistema educacional não era prioridade, pois conforme Costa (2009, p. 85) os planos de modernização do interventor “passavam pelos campos administrativo, fiscal, de controle e coerção dos transportes e, principalmente, das reformas urbanísticas, com as temidas desapropriações, executadas, sobretudo, no início dos anos 1940.”

O Maranhão chega à metade do século XX, apresentando a mesma falta de investimento no campo educacional que assolou o Estado no século XIX, bem como afirma Viveiros (1960, p. 163), “[...] durante todo o segundo reinado, o Maranhão não pôde solucionar o magno problema da instrução pública”.

Em 1957, como forma de encontrar um novo rumo para a educação maranhense, a Secretária de Estado dos Negócios da Educação e Cultura implementa uma série de medidas, dentre as quais está a criação de um Plano de desenvolvimento de Educação e Cultura do Estado do Maranhão, com o objetivo de diminuir os altos índices de analfabetismo no estado, que na época chegavam a atingir 70% da população maranhense. As medidas garantidas no Art. 2.º do Plano de Desenvolvimento da Educação e Cultura do Maranhão tinham os seguintes objetivos:

- I – Melhor organização do quadro de funcionários de todos os serviços para que se processe um reajustamento de cada um na sua respectiva função;
- II – Estudos positivos sobre a situação do Estado de Educação e Cultura.
- III – Elaborar, com assistência dos Órgãos Técnicos da Secretária de Educação e Cultura e da Assembleia Legislativa do Estado, a Lei Orgânica do Ensino Pré-primário e Primário;
- IV – Assistência aos Municípios promovendo e apoiando toda iniciativa do poder público ou de particulares;
- V – Desenvolvimento e estímulo na Capital e no Interior do Ensino Ginásial, Normal e Técnico;
- VI – Aproximação do Governo do Estado, Secretaria de Educação e Cultura, com Ministérios e órgãos do Governo Federal em condições de auxiliar o Estado para execução do presente plano;
- VII – Apoios e estímulo ao Ensino Superior através da Fundação Paulo Ramos;
- VIII – Fomentar a cultura, zelando e melhorando o patrimônio do Estado neste setor, e promovendo a aproximação das nossas elites intelectuais com a Secretaria de Educação e Cultura, especialmente com a Academia Maranhense de Letras e o Instituto Histórico e Geográfico do Estado e outras Instituições Culturais.” (Maranhão, 1957)

O Plano previa também o investimento no incentivo à leitura. Sendo criada a “Feira Anual do Livro” e o “Incentivo a publicação de Obras”. Ressalta-se que essas reformas educacionais faziam parte de um plano maior criado no Governo de Getúlio Vargas, o Programa de “Reconstrução do Governo Nacional”, onde foram estabelecidas “[...] políticas nacionais para as quais se subordinariam os sistemas estaduais de educação e saúde. A educação escolar caberia ramificar-se pela cultura nacional em seu amplo espectro de ensinamentos valorativos e de atributos morais”. (Araújo, 2007, p. 10). Essas ações, no entanto, não tiveram uma continuidade, devido a diversos fatores, dentre eles, falta de verbas e de interesse do governo em manter tais ações como proposta de desenvolvimento educacional e cultural.

No âmbito da educação popular, a década de 60 é o marco, considerado um “período áureo”, pois é fundado, em 1961 o Movimento de Educação de Base – MEB. Esse movimento foi criado pela Igreja Católica, com apoio do Governo Federal e tinha como objetivo desenvolver um programa de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas. Após dois anos de atuação reformulou radicalmente seus objetivos e seus métodos de ação, aliando-se a outros movimentos de cultura popular do período.

No Maranhão as atividades do MEB se desenvolveram inicialmente por meio da Caravana Popular de Cultura e, não por implantação do Sistema de Escolas Radiofônicas, devido a não instalação da Radio Educadora do Maranhão – REMAR. Essa forma de atuação foi uma experiência piloto advinda de uma experiência realizada em Senegal (Raposo, 1985)

Essas Caravanas eram constituídas por grupo formado por profissionais liberais e estudantes voluntários e, que sob a orientação da equipe do MEB se deslocavam para a zona

rural e “promoviam debates sobre a realidade local, estudos, planejamento de ações, revisões com os líderes comunitários, promoviam festas, jogos, dentre outras atividades. Essas ações visavam fortalecer a comunidade, ampliar a visão de mundo dos habitantes sobre a realidade local e preparar líderes e professores para atuarem na formação e na alfabetização. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. MEB em cinco anos; 1961-1966. Op. cit., p.30)

A alfabetização acontecia nas escolas organizadas pelos integrantes do MEB, pelos líderes comunitários. Muitas dessas escolas funcionavam em casas, salas cedidas pelos sindicatos dos camponeses.

Os acontecimentos de abril de 1964 trouxeram para o Movimento de Educação de Base, como para todos os outros movimentos dessa natureza, implicações políticas que o conduziram a um processo de desarticulação. Sendo que, no caso do MEB/MA. Determinaram inclusive o encerramento de suas atividades.

O Golpe Militar de 64 interrompeu a alfabetização de adultos por dois anos. O PNA – Plano Nacional de Alfabetização foi cancelado e os Movimentos sociais que realizavam programas de alfabetização foram reprimidos, sob a justificativa do regime então vigente, de que eram subversivos e doutrinavam a população com ideais de esquerda.

Somente no fim de 1966 foi que os militares voltaram a apoiar programas de alfabetização de adultos, devido à pressão internacional da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Assim, em 1967 é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e logo em seguida

O principal objetivo do MOBREAL era erradicar o analfabetismo de jovens e adultos no Brasil, pois mesmo apresentando queda, ainda registrava na época, taxa de 33,75%, número que deixava o Brasil entre os países com maior índice de analfabetismo, conforme é possível verificar no quadro a seguir, que faz um levantamento da taxa de analfabetos do país de 1900 até o ano 2000. Aqui apresenta-se os resultados de 1900 até o ano de 1970.

Quadro 2 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais no Brasil, 1900 – 2010

Ano	Total*	Analfabeta*	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,25%
1920	17.564	11.409	64,96%
1940	23.648	13.629	57,63%
1940	30.188	15.272	50,59%
1960	40.233	15.964	39,68%
1970	53.633	18.100	33,75%

Fonte: IBGE, Censo Democrático

Nota: (*) Em Milhares

Para a implementação do Mobral foram criadas Comissões Municipais, responsáveis pela execução das atividades. Porém, as orientações, a supervisão pedagógica e confecção do material didático, eram centralizados. Assim como aponta Ribeiro (1997)

“As orientações metodológicas e os materiais didáticos do MOBREAL reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências dos anos 60, mas esvaziando-se de todo sentido crítico e problematizar. Propunha-se a alfabetizar a partir de palavras-chave retiradas da “vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre o esforço individual dos adultos analfabetos para a sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada de cor-de-rosa.” (Ribeiro, 1997, p. 57)

O Mobral se expandiu geograficamente e diversificou sua atuação pedagógica e cultural a partir de 35 iniciativas como o Programa de Alfabetização Funcional (PAF) e o Programa de Educação Integrada (PEI) que possibilitava a continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e para as pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita em geral.

Essas ações estavam fundamentadas na Lei 5.692/71, Capítulo IV – Art. 24, 25, 26, 27 e 28 que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus. Tinha como objetivos:

“a. suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

b. proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudo de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo Único – O Ensino Supletivo abrangerá Cursos e Exames a serem organizados nos vários Sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.” (Lei 5.692/71, Capítulo IV – Art. 24, 25, 26, 27 e 28)

Ainda nesta década, funcionaram o Curso Primário Dinâmico (1970 a 1973) e o Curso Supletivo Dinâmico (1973 a 1974) no âmbito do Projeto Minerva, criado pela portaria interministerial de nº 408/70, que determinava a transmissão de programação educativa em caráter obrigatório, por todas as emissoras de rádio do país. No Maranhão a implementação dessa ação, em anos passados, não obteve sucesso, como foi o caso da implantação do Sistema radio-educativa, proposto pelo MEB. Posteriormente, por meio de rádios particulares

Os anos de 1980 é marcado pela difusão de cursos em circuito fechado de televisão e rádio. Assim, entre 1983 a 1986 houve uma expansão desses cursos, foram ofertadas capacitações para professores da educação primária, Telecurso de 1º e 2º Graus (circuito fechado de televisão), Exames de Suplência de Educação Geral (1º e 2º Graus) e Exames de Suplência Profissionalizante (Telecomunicações, Radiologia Médica, Auxiliar de Enfermagem e Transações Imobiliárias).

Apesar do grande alcance que teve no Brasil e no Maranhão, entre os anos de 1987 e 1991 os programas via televisão e via rádio entraram em declínio, devido à falta de investimento

do governo, do então presidente José Sarney (1985-1990), após a extinção do Mobral e de seus programas, deixou a EJA num momento de abandono, no que diz respeito a políticas públicas específicas, em especial para o seu principal programa – o Ensino Supletivo.

Embora não tivesse o mesmo alcance e proporção em 1985 foi lançada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. A Fundação Educar, como ficou conhecida tinha como meta promover a execução de programas de Alfabetização e de Educação Básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos. Com base nessa Proposta, foi desenvolvida pela Fundação, o Programa de Educação Básica (PEB) – equivalente às quatro primeiras séries do 1º grau. Em 1990 a Fundação Educar foi extinta.

Em 1992, os projetos voltados para a Educação de Jovens e Adultos no Maranhão são desativados e, apenas três anos depois, ou seja, em 1995 a EJA volta ao cenário das políticas públicas com a criação da Coordenadoria de Ensino Especial/ Divisão de Ensino Supletivo (DISUP). Esses setores foram responsáveis pelas seguintes ações: Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos (PEJA); Telecurso 2000 – Ensino Fundamental; Curso Médio para Jovens e Adultos (Imperatriz e Timon); Projeto Leio e Escrevo (Itapecuru-Mirim); Elaboração de Apostilas de Português e Matemática; Capacitação de professores; Exame Supletivo (Ensino Fundamental e Médio); Reativação do Centro de Estudos Supletivos (CES) e Banca Permanente de Avaliação. (Oliveira, 2012)

No fim dos anos 1990, ainda no governo de Eptácio Cafeteira (1987-1990), a Coordenação de Ensino Supletivo (CESU) foi extinta e transformada na Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos, que passou a oferecer os seguintes programas: Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos; Telecurso 2000 (Ensino Fundamental e Médio), Curso Médio para Jovens e Adultos (Imperatriz e Timon); Projeto Leio e Escrevo (em 18 municípios); Capacitação de professores: Português (1ª à 4ª séries) e Inglês (5ª à 8ª séries); Elaboração de Apostilas de Geografia, História e Ciências (1ª à 4ª séries) e Português, Matemática e Inglês (5ª à 8ª séries) e Exame Supletivo (Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante). (Oliveira, 2012)

O Maranhão chega ao século XXI ocupando, segundo Censo IBGE/2000, o 7º lugar em índice de analfabetismo do Brasil, com um total 1.006.381 analfabetos, sendo 4,2% de pessoas de 15 a 24 anos; 30,5% de pessoas com idade de 25 a 59 anos e mais e 62,2% de pessoas com 60 anos ou mais, bem como verifica-se no quadro:

Quadro 3 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo a alfabetização e grupos de idade - Maranhão – 2000

Grupo de Idade	Total	Alfabetizados		Não Alfabetizados	
		Absoluta	%	Absoluta	%
15 a 24 anos	1.255.672	1.077.957	85,8	177.715	14,2
25 a 59 anos	1.882.860	1.308.321	69,5	574.539	30,5
60 anos ou mais	405.914	151.787	37,3	254.127	62,2
TOTAL	3.544.446	2.358.068	71,6	1.006.381	28,4

Fonte:MEC/INEP/SEEC

O total de analfabetos correspondia a 28,4% da população maranhense, situação essa que exigia do governo do Estado, a criação de políticas públicas, programas governamentais e projetos, que garantissem às pessoas em situação de exclusão, acesso à educação elementar.

No entanto, esse quadro só não se agravou graças às políticas municipais, que promoveram uma expansão de 300% da EJA e do ensino Fundamental regular. Além disso, a Gerência de Desenvolvimento Humano, por meio do “Programa Escola Ativa” desenvolveu concretamente ações integradas com as prefeituras, em escala progressiva, iniciando com três municípios, em 1999; depois com 12, em 2000; com 17, em 2001; e de forma mais abrangente em 2002 atendendo 75 municípios e, por fim em 2003, 88 municípios.

As ações realizadas pelas redes municipais, contudo, voltaram-se somente para a alfabetização infantil. Sobre essa questão, Raposo (2015) destaca:

“Mesmo considerando-se os resultados da pesquisa realizada recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a qual apresenta alterações em relação ao Censo de 2000, indicando para o Maranhão, em 2001, taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional na ordem de 23,4% e 44,8%, respectivamente pode-se inferir que este Estado, assim como o país, quase não se vinha movimentando no sentido de combater o analfabetismo adulto.” (Raposo, 2015, p.6)

No Maranhão, com a mudança de governo, a governadora eleita Roseana Sarney (1999 – 2002) desmembra a Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos, passando a ter uma assessoria para cada tipo de ensino, assim surge a Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos (AEJA). A AEJA voltando-se para o desenvolvimento dos seguintes programas: Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos; Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos; Telecurso 2000 (Ensino Fundamental e Médio); Projeto Leio e Escrevo (Alfabetização) e Exames Supletivos (Ensino Fundamental e Médio). (Oliveira, 2012).

Em 2003 ocorre mudanças na nomenclatura de alguns órgãos estaduais, a Secretaria de Educação passa a ser chamada de Gerência de Desenvolvimento Humano e a Assessoria de

Ensino Especial e de Jovens e Adultos é transformada, no ano seguinte (2004) em Subgerência de Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA). A SUPEJA é subdividida em: Normas e Organização da Educação de Jovens e Adultos; Acompanhamento Curricular de Jovens e Adultos e Projetos Especiais. Nesse mesmo ano é implantado nos 217 municípios do Maranhão o Programa *Vamos Ler*, tanto nas zonas urbanas, quanto nas zonas rurais.

Com a implantação da Subgerência de Educação de Jovens e Adultos, o governo lançou o Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos; Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos; Curso Sistema Modular (semipresencial) Ensino Fundamental e Médio; Exames Supletivos (Ensino Fundamental e Médio). É nesse contexto também que o governo estadual adere ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ambos de instância Federal.

Em 2008 tendo como objetivo alfabetizar 769.886 jovens, adultos e idosos em situação de analfabetismo nos 217 municípios maranhenses, no prazo de 4 anos, o então governador Jackson Lago lança, o Plano de Alfabetização Educadora do Maranhão-PAEMA. A Secretaria de Estado da Educação (Seduc), juntamente com a Secretaria Adjunta de Projetos Especiais (Sape), assumiu a responsabilidade institucional de construção do Plano com o apoio da Assessoria do Instituto Paulo Freire. De acordo com aprovação do Ministério da Educação (MEC), a meta era alfabetizar, ainda em 2008, 180 mil jovens, adultos e idosos maranhenses.

O lançamento do PAEMA³⁷ foi um grande evento, prefeitos dos 217 municípios foram convidados a participar, juntamente com os secretários estaduais, municipais, parlamentares e entidades parcerias do Governo neste projeto, tais como: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Fundação Banco do Brasil, Unicef, Fundação de Amparo à Pesquisa no Maranhão (FAPEMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Movimento Sem-Terra (MST), Movimento de Educação de Base (MEB) e Serviço Social da Indústria (SESI). A importância dos eventos foi destacada nas palavras da secretária adjunta de Projetos Especiais da época, a senhora Maria de Jesus Gaspar Leite.

“É um momento de grande importância o lançamento do programa onde todos os maranhenses terão acesso ao processo de aprendizagem. O grande diferencial do PAEMA é que ele não se constitui em um plano, mas em uma política de Governo”. “Os gestores municipais estão reafirmando a sua responsabilidade em promover a educação, que é uma das estratégias políticas fundamentais para o desenvolvimento do Estado”, completou Maria de Jesus. (<https://180graus.com/geral/jackson-lago-lanca-paema-na-proxima-terca-feira-30809>)

³⁷ <http://imirante.com/sao-luis/noticias/2008/07/27/plano-de-alfabetizacao-sera-lancado-na-terca-feira.shtml>. acesso em 07/04/2018

Nessa época os jovens, adultos e idosos maranhenses compunham um universo de, aproximadamente, 1 milhão de pessoas que ainda não sabiam ler e escrever, segundo dados de Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD-2005). Diante disso, o objetivo do PAEMA era ampliar ações que, revigorando funcionamentos e implantando equipamentos sociais e pedagógicos, promovessem, de forma coordenada, criadora e compartilhada o processo de alfabetização. Tinha como finalidade ainda, garantir a participação de pelo menos 80% dos 962.538 habitantes do Maranhão, o que corresponde a 769.886 pessoas que, até hoje, permanecem privadas dos significados das letras e da escrita. (Palhano, 2009)

Para a elaboração do Paema, foram realizados fóruns em dez cidades pólos (Bacabal, Barreirinhas, Itapecuru, Pinheiro, Carolina, Caxias, São João dos Patos, Barra do Corda, Governador Nunes Freire e Imperatriz), com cerca de 1.100 participantes, entre secretários municipais de educação, diretores de escolas, professores, alfabetizadores, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e representantes de movimentos sindicais de 130 municípios. Além de palestras, a conferência contou ainda com uma mesa redonda com o tema “Educação Alfabetizadora de Jovens, Adultos e Idosos no Maranhão- Perspectivas de Ação”.

No segundo ano de desenvolvimento do Plano, o governador Jackson Lago que o instituíra, foi cassado, e a Roseana Sarney, a segunda colocada, assumiu o governo. Tal fato provocou inicialmente a estagnação das ações e posteriormente o abandono total do Paema. A descontinuidade do Paema foi extremamente danosa para a solução do problema do analfabetismo no Maranhão. Até o final do Governo Jackson Lago (2009), o programa conseguiu alfabetizar 53.199 maranhenses (Maranhão, 2010).

Nos últimos dois anos do mandato da governadora, a Educação no Maranhão seguia apenas com os programas federais, que já estavam em andamento. Em 2011, a Roseana Sarney é reeleita, e a Educação continuava estagnada, não havia nenhum projeto, programa ou campanha voltada para a EJA. A Secretaria de Educação refletia a desordem e a instabilidade do governo Roseana, pois nos dois primeiros anos, quatro titulares já haviam assumido à Secretaria. Somente, em 2013 nota-se uma movimentação acerca da construção do Plano Estadual de Educação - PEE, e com ele as metas e estratégias para todos os níveis e modalidades de ensino. O PEE foi finalizado e aprovado em 2014.

Em 2015, Flávio Dino, como o lema “Governo de Todos Nós”, venceu as eleições e após um ano de governo deu início ao desenvolvimento do Plano Mais IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), que dentre outros objetivos priorizou o combate ao analfabetismo, buscando atender de forma emergencial os municípios com os piores IDHs.

Os desdobramentos do Plano Mais IDH para a EJA foram a implantação do Programa “Sim, eu Posso” e o “Escola Digna”, que somados ao Programa Brasil Alfabetizado de instância Federal, já mostram resultados, conforme será detalhado no tópico que trata das Metas e estratégias do PEE do Maranhão.

Atualmente, A EJA no Maranhão conta com a Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), que oferece Curso de Ensino Fundamental Presencial, Curso de Ensino Médio Presencial, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que possibilita aos participantes maiores de 18 anos a certificação em nível de conclusão de Ensino Médio, oferece ainda o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), disponibilizando cursos semipresenciais no Ensino Fundamental e Médio, além de Banca Permanente de Avaliação (no âmbito do CEJA).

3.4 A EJA no Maranhão: Da hegemonia oligárquica a um “Governo de Todos Nós”: Plano Estadual de Educação do Maranhão: Metas e estratégias para a EJA

Em 2001, quando houve a aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) o Maranhão possuía 6.569.683 habitantes e o IBGE, em pesquisa realizada, nos 8 (oito) municípios maranhenses mais populosos, deflagrava um total de 200.503 analfabetos, índice altíssimo levando em consideração que o Estado possui 217 municípios. A Taxa de analfabetismo nas faixas etárias de 15 a 19 anos e 20 a 24 anos colocava o Maranhão entre os Estados com maiores índices de analfabetismo de jovens e adultos da Região Nordeste.

Esse cenário exigia do governo maranhense um posicionamento urgente em direção à elaboração e aprovação do Plano Estadual de Educação. Contudo, o Maranhão bem como aconteceu em mais 16 (dezesesseis) estados e o Distrito Federal, não elaborou em tempo hábil o plano estipulado para a educação. O Maranhão só aprovou seu PEE em 2014, embasando-se em exigências legais, previstas na Constituição Federal do Brasil, artigo 214, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação) de 1996 e no PNE.

A lentidão no processo de elaboração do PEE do Maranhão, em grande metade foi em decorrência do cenário político pelo qual o Estado passava nos anos subsequentes à aprovação do PNE. Em 2001, a conjuntura política do Maranhão girava em torno de dois grupos políticos opositores. Essa conjuntura era resultante inicialmente da ruptura (2003) do ex-governador José Reinaldo Carneiro Tavares com o grupo Sarney (uma oligarquia no Estado, que tinha como candidata Roseana Sarney). Tal rivalidade foi reforçada pela vitória de Jackson Lago (Partido

Democrático Trabalhista-PDT/MA), opositorista da candidata de direita Roseana Sarney, nas eleições de 2006. A oposição, representada pelo candidato Jackson Lago foi apoiada pelo ex-governador (somente no 2º turno) e frente multipartidária denominada “Frente de Libertação”, numa espécie de reedição das tentativas anteriores de rupturas com o bloco no poder, tão característica de formação política do Maranhão (Reis, 2007).

Nesse contexto, as iniciativas em torno da educação de jovens e adultos foram estagnadas, a exemplo do Paema (Plano de Alfabetização Educadora do Maranhão), que tinha como objetivo ampliar ações que promovessem, a implementação de equipamentos sociais e pedagógicos, o processo de alfabetização de forma coordenada e compartilhada. A meta do Plano era alfabetizar 769.886 jovens, adultos e idosos em situação de analfabetismo nos 217 municípios maranhenses até 2011. Com a aprovação do Ministério da Educação (MEC), em 2008, a meta era alfabetizar 180 mil jovens, adultos e idosos maranhenses.

A educação no Maranhão passava por um período de instabilidade, a Secretaria de Educação já havia sido ocupada por quatro titulares (Anselmo Raposo, Olga Simão, José Bernardo Bringel e por fim, Pedro Fernandes), mas nenhum deles havia desenvolvido qualquer iniciativa mais global no âmbito da política educacional, havia apenas adesão aos programas federais, como por exemplo. (Palhano, 2008)

Ironicamente a governadora que assumiu o governo do Estado em 2009, tinha como lema do programa da coligação “O Maranhão não pode parar”. O programa já apresentava “Propostas de Diretrizes para o Plano de Governo 2011 a 2014”, e estava dividido em 14 partes: uma Introdução, seguida das propostas setoriais para Saúde; Educação; Cultura; Ciência e Tecnologia; Desenvolvimento Econômico e Geração de Emprego; Segurança; Infraestrutura, Transportes e Habitação; Esportes e Juventude; Desenvolvimento Social, Igualdade Racial e Direitos Humanos; Agropecuária, Pesca e Desenvolvimento Agrário; Meio Ambiente; Turismo e Gestão Pública. (Sousa, 2010)

As propostas para a área de educação, que dizem respeito à EJA ou que se estendem a essa modalidade foram as seguintes:

“Promover a educação como política de inclusão social não-discriminatória de formação para o exercício da cidadania e para o trabalho, valorizando a diversidade regional, sócio-cultural, étnica e de gênero;
Promover a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis da educação básica;
Formalizar parceria com o Governo Federal e com os municípios em programas destinados à alfabetização de jovens e adultos.” (Sarney, 2010, p. 5-7)

Como se vê, a proposta de Roseana Sarney não traz nenhuma iniciativa inovadora ou que contribua significativamente no combate aos índices de analfabetismo no Estado, nota-se que a então governadora apenas reafirma questões já consagradas tanto no âmbito macro (Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996) quanto micro (Constituição Estadual de 1989) no que tange a educação ser para a cidadania e para o trabalho”. (Souza e Lima, 2012)

Como candidata à reeleição, Roseana Sarney se propõe a enfrentar o analfabetismo atuando por intermédio dos programas federais em parceria com os municípios. Fica notório a descontinuidade das políticas educacionais (Raposo, 2004; Oliveira, 2008; Pflueger, 2008), uma vez era de conhecimento de todos que estava em andamento o Plano Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, elaborado de forma participativa durante o Governo Jackson Lago, alinhavando inúmeras outras iniciativas, de âmbito federal e municipal.

No segundo mandato da governadora Roseana Sarney (2011-2014) a Secretaria de Estado da Educação (Seduc), em virtude da aprovação do PNE (2014-2024) em conjunto com o Fórum Estadual de Educação e a participação da sociedade civil organizada, concluiu, no dia 20 novembro de 2011 o Plano Estadual de Educacional (PEE), na gestão do secretário Pedro Fernandes. Em entrevista cedida ao Jornal O Estado do Maranhão o então secretário afirmou que:

“O Plano Estadual de Educação representa reais intencionalidades dos educadores de nosso Estado e da sociedade civil como um todo. Foi construído por diversas mãos, num processo democrático que envolveu mais de 20 instituições representadas no Fórum e 28 conferências intermunicipais de educação”. (O Estado do Maranhão, 11/02/2018)

A constituição do Fórum estadual contou com a participação de diversas entidades públicas, tanto em tanto em âmbito estadual, quanto nacional. Foram elas³⁸: Secretaria Estadual de Educação; Universidade Estadual do Maranhão; Universidade Federal do Maranhão; Conselho Estadual do Maranhão; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – Maranhão; Associação de Pais ou Responsáveis do Maranhão; União Brasileira dos Estudantes Secundaristas; Sindicato dos Profissionais da Educação; Fórum Estadual da Educação Infantil; Serviço dos Profissionais da Educação; Fórum Estadual da Educação Infantil; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; Diretoria Estadual de Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Ministério Público do Estado do Maranhão; Serviço Social da Indústria; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Secretaria de Estado da Ciência,

³⁸ Disponível em (www.educacao.ma.gov.br/plano-estadual-de-educacao/ma)

Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão; Assembleia Legislativa do Maranhão; Federação dos Municípios do Maranhão; Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; Federação dos Indústrias do Estado do Maranhão; Campanha Nacional pelo Direito a Educação; Central única dos Trabalhadores e Sindicato dos Professores do Estado do Maranhão- SIMPROESEMA; Equipe de Sistematização da Seduc.

Após a constituição dos membros colaboradores do PEE/MA, iniciou-se a fase de discussões no âmbito do Fórum Estadual de Educação, em seguida a elaboração das metas preliminares nas Conferências Intermunicipais e, por fim a definição de marcos regulatórios, com base nos resultados das discussões e projeções realizadas.

Nas Conferência Intermunicipais, conforme slides divulgados na época no site do Governo³⁹, foram discutidas as seguintes temáticas: O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação, Organização e Regulação; Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos; Educação, Trabalho e Desenvolvimento sustentável: Cultura, Ciência, Tecnologia, Saúde, Meio Ambiente; Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem; Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social; Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho e o Financiamento da Educação, Gestão, Transparência e Controle Social dos Recursos.

As temáticas propostas nas Conferências Intermunicipais visaram promover debates acerca dos eixos que compunham o segundo PNE, que ainda tramitava no Congresso Nacional e, que serviram como norte para discutir a realidade local, facilitar o diagnóstico, refletir sobre o mesmo e, posteriormente favorecer a construção das metas e das estratégias para melhorar os indicadores do Estado.

Durante a elaboração do PEE foram definidos seus princípios norteadores, sendo eles: Equidade e garantia de acesso permanência e qualidade; democratização e participação popular; respeito à diversidade; direito de aprendizagem e regime de colaboração. Princípios este também fundamentados no PNE.

Os procedimentos eleitos para nortear a elaboração do PEE/MA partiram do estudo do Plano Nacional de Educação, momento no qual foram discutidos os eixos, as metas e as estratégias preconizados no PNE e que precisavam fazer parte do PEE, levando em consideração as especificidades do Estado. Em seguida foi realizado o estudo do marco regulatório com intuito de conhecer as normas, as leis e as diretrizes que regulam o funcionamento do PNE. Com

³⁹ Disponível atualmente em: <http://slideplayer.com.br/slide/3145942/>

a conclusão dessa etapa iniciou-se a elaboração de diagnóstico por nível, etapas e modalidades de ensino, para tanto realizou-se levantamento histórico entre os anos de 2000 a 2012, buscando verificar o atendimento população x matrícula; a qualidade da educação com base nas avaliações do MEC (Ideb, Prova Brasil, Saeb e Enem), tenho como fonte sinopses estatísticas, Inep, Censo Escolar, Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, IBGE e Seduc. Posteriormente, realizou-se a análise das metas nacionais com a prospecção em relação ao estado do Maranhão e, por fim a elaboração de metas e estratégias e revisão geral do Plano. (www.educacao.ma.gov.br/plano-estadual-de-educacao/ma).

O Plano de Educação do Maranhão foi destaque no Encontro Regional com os Avaliadores Educacionais responsáveis pelo acompanhamento da elaboração dos Planos Estaduais e Municipais das regiões Norte e Nordeste, que ocorreu em Fortaleza (CE). No encontro também foi discutido as questões como adequação e elaboração dos planos regionais ao Plano Nacional e análise dos dados socioeconômicos; resultados alcançados pelos estados quanto à elaboração e adequação dos planos estaduais e municipais; redesenho do trabalho dos Avaliadores Educacionais nos Estados.

Assim, em 11 de junho de 2014 a governadora Roseana Sarney sancionou a Lei Nº 10.099, na qual aprovou o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão.

O Plano, segundo o secretário Pedro Fernandes⁴⁰ foi construído abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, tendo quatro grandes objetivos: melhorar o nível do aprendizado (da educação infantil ao ensino superior); universalizar o ensino médio; institucionalizar o regime de colaboração entre União, Estado e municípios (como exige a Constituição) e combater o analfabetismo.

O PEE do Maranhão foi aprovado como uma norma jurídica, cujo enquadramento legal, conforme já fora citado é a Lei nº 10.099 de 11 de junho de 2014, não estando claro no texto o tempo de vigência, já que o mesmo apenas assinala que o plano passa a vigorar a partir da data de sua publicação, como de praxe dos textos legislativos, tendo-se deduzido o período em questão considerando a data de publicação do PEE e a indicação do tempo total de vigência explicitado (dez anos). Somente dois planos (8%), Maranhão e Mato Grosso, não permitiram fixar este intervalo de tempo por não constar em seus documentos qualquer determinação do prazo total de duração do PEE.

A rápida tramitação e aprovação do PEE/MA põe em dúvida o seu processo de elaboração, no sentido de ter sido construído de fato como resultado de discussões e deliberações pautadas no texto efetivamente aprovado deste novo PNE (2014-2024), que recomenda a “ampla

⁴⁰ Em entrevista concedida ao Jornal O Imparcial em 19/03/2014

participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil”, conforme determinado no § 2º da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). Além desse aspecto, a rapidez de sua elaboração sugere portar desalinhamentos também em relação a este novo PNE, na medida em que pode não ter contemplado, em efetivo, o conteúdo de suas metas e estratégias, tendo-se pautado em algumas das versões que transitaram no Congresso Nacional. Um dos pontos que provocam essa dúvida é quando no texto do PEE/MA (2014) é explicitado que as “metas e estratégias estabelecidas estão em consonância com as do Plano Nacional de Educação (2010-2020) num regime de colaboração mútua [...]”, numa clara referência não ao PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) aprovado, mas, possivelmente, em alusão a algumas das versões preliminares deste plano nacional, derivadas do Projeto de Lei (PL) nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010 (Brasil, 2011).

Após a aprovação do PEE, a equipe da Seduc passou a orientar os 91 municípios para a elaboração de seus planos de educação e acompanhar junto com a Universidade Estadual do Maranhão todos os 217 municípios, quanto ao Plano de Ações Articuladas (PAR)⁴¹, garantindo recursos para o setor. Além dessas medidas, a Seduc no âmbito da gestão educacional, implantou o Mapeamento Eletrônico - sistema informatizado de acompanhamento e gestão de pessoal docente; o Manual de Gestão Escolar, destinado a gestores escolares com orientações para prestação de contas e administração das escolas e a criação da Mediação Tecnológica (M-Tec), que levava ensino de qualidade via tecnologia para localidades de difícil acesso do estado.

Para alcançar as 22 (vinte e duas) metas propostas pelo plano, o secretário informou ainda que a Seduc conta com parcerias do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Instituto Ayrton Senna, Ministério Público, Universidade Federal do Maranhão, Instituto Federal do Maranhão, Univima, Vale do Rio Doce, Sefaz, Tribunal Regional Trabalho, Arcafar, Uefama, Gespública, MEB, Fecopema, Conselhos de Educação, Conselho do Fundeb, Conselho de Alimentação Escolar.

Nesse ponto, volta-se o olhar para o PEE/MA buscando destacar o diagnóstico, as metas e as estratégias traçadas especificamente para a Educação de Jovens e Adultos.

O diagnóstico da EJA aponta o fator permanência como um dos grandes desafios a serem enfrentados pelo Estado, na garantia à educação àqueles que por algum motivo foram excluídos do processo de alfabetização e/ ou continuação dos estudos. O documento reconhece que a dificuldade de

⁴¹ O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 14 de 08 de junho de 2012. – Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/par/perguntas-frequentes>

acesso e o processo de evasão em grande medida estão vinculados a fatores como: saúde, a existência de algum tipo de deficiência (física, visual, auditiva ou intelectual), a dificuldade de frequentar as aulas no turno noturno (geralmente turno de funcionamento da EJA), o fato dos alunos, em sua maioria, serem trabalhadores e por fim a falta de qualificação do professor para atuar com essa modalidade de ensino. O PEE/MA entende também que o direito à educação se estende a todos os cidadãos e que é dever do Estado provê-lo, por meio de sua política educacional.

Reconhecendo as especificidades da EJA e o seu papel enquanto provedor da equidade da educação a todos os maranhenses, o PEE/MA entende que democratizar o ensino é garantir a todos os jovens, adultos e idosos, excluídos da escola, a “oportunidade de domínio do saber socialmente produzido.” Desse modo, aponta que para uma proposta voltada para a EJA é imprescindível “ter, como prioridade absoluta, a difusão de conteúdos concretos e indissociáveis da realidade social, visando o domínio, pelo educando, do instrumental teórico necessário para a prática social na qualidade de sujeito, exercendo o direito de participar nas lutas sociais, políticas, econômicas e culturais”. (PEE/MA, p.8)

O diagnóstico, portanto, inicia com a apresentação da situação do analfabetismo no Brasil. Em 2015, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,0% (12,9 milhões de analfabetos), permanecendo com tendência de queda. No ano de 2014, esse indicador havia sido 8,3% (13,2 milhões) e, em 2004, 11,5% (15,3 milhões) (Gráfico 6/Pnad/2015). A Região Nordeste continuou a apresentar a maior taxa de analfabetismo (16,2%), embora com proporção menor que a observada em 2014 (16,6%). As menores taxas também continuaram sendo nas Regiões Sul (4,1%) e Sudeste (4,3%)

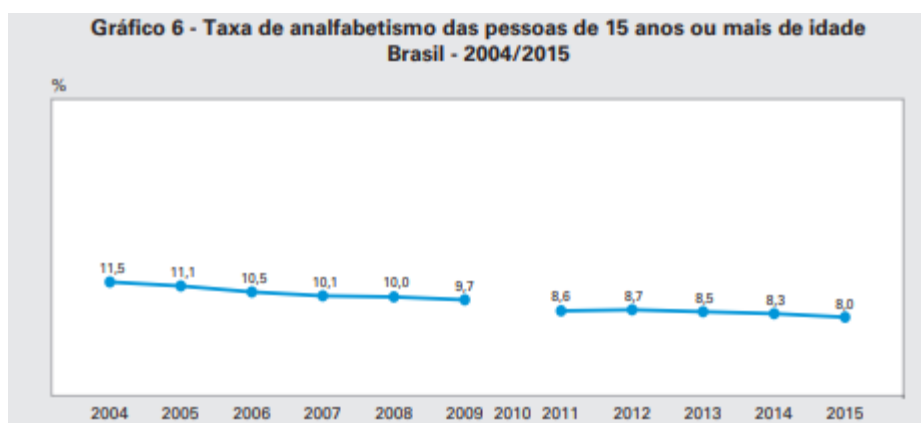


Figura 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade Brasil ⁴²

⁴² <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>

Em tabela apresentada, posteriormente, são utilizados dados do IBGE (Censo 2011), e em escala comparativa, apresenta-se os percentuais do Brasil, do Nordeste e do Maranhão, com relação aos índices de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade.

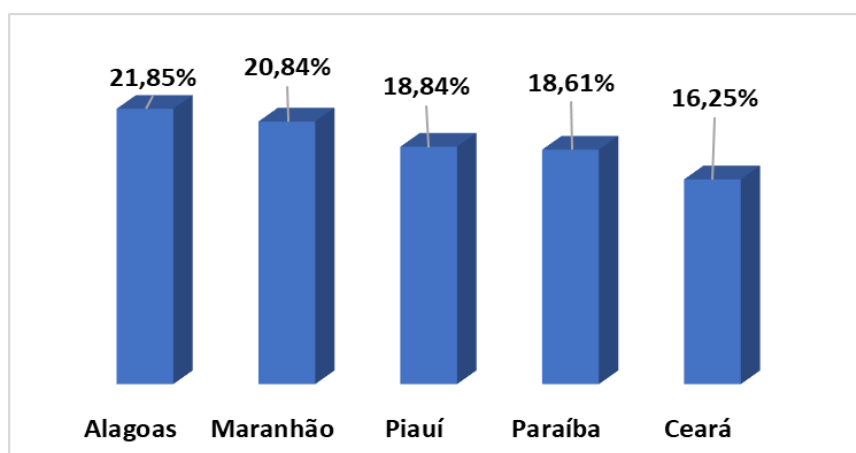
Quadro 4 - Comparativo da taxa de analfabetismo 15 ou mais anos de idade

Localidade	2011
Brasil	8,6%
Nordeste	16,9%
Maranhão	20,84%

Fonte: IBGE/2011

O PEE/MA não apresenta escala comparativa do Maranhão com outros estados do Nordeste. A comparação favoreceria uma análise mais crítica da realidade, uma vez que a população poderia questionar o porquê de outros Estados apresentarem índices menores de analfabetismo. No mapa apresentado pelo censo de 2011 o Maranhão aparece com o Piauí e Alagoas registrando o pior índice de analfabetismo do Brasil, ou seja, de 17,6 % a 21,8% por pessoa. Conforme verifica-se no gráfico que segue, na qual agrupou-se os cinco Estados brasileiros com maior taxa de analfabetismo.

Gráfico 1 - Cinco maiores taxas de analfabetismo do Brasil (pessoas com 15 anos ou mais)



Fonte: Dados coletados pela autora – Pnad 2011

Diante dessa realidade, o PEE diz que apesar da escola já apresentar números razoáveis de alunos da EJA, a demanda mais representativa encontra-se nas áreas rurais, por isso considera

que “a grande responsabilidade do Estado está na expansão da matrícula, notadamente na área rural, nos pequenos municípios e nas aldeias indígenas”. (PEE, p. 9)

O diagnóstico segue apresentando uma análise da evolução na oferta de matrículas recenseadas da EJA de 2000 a 2012, tanto na modalidade presencial, quanto na semipresencial. E, com base nas tabelas e gráficos apresentados infere que a oferta de matrícula da EJA é predominantemente presencial, e quase que exclusivamente ofertada pelo Estado (para o nível Médio - por ser de sua responsabilidade) e Municípios (para nível Fundamental), devido à estratégia e aos programas de ação do MEC. O diagnóstico aponta ainda que entre os anos de 2000 a 2004 houve um crescimento significativo de matrícula, mas que o quantitativo de matrículas tem diminuído. Em 2010 diz que o total de matrículas representou apenas 42% do registrado em 2004.

A tabela apresentada pelo PEE ilustra o quantitativo de matrículas (no ensino Fundamental e Médio) no âmbito Estadual, Municipal, Federal e na Rede Privada.

Um dado relevante que foi divulgado no censo do IBGE/2011, mas que não colocado no diagnóstico do PEE/MA foi o índice de analfabetismo funcional. No período a taxa de analfabetismo funcional foi estimada em 20,4%, um pequeno aumento em relação a 2009, quando o índice foi de 20,3%. Em 2011, foram contabilizados, entre as pessoas de 15 anos ou mais, 30,5 milhões de analfabetos funcionais no país. Segundo o IBGE, analfabetos funcionais são pessoas com 15 anos ou mais de idade e menos de quatro anos de estudo. Especialistas também classificam este grupo como pessoas que sabem ler e escrever, mas não entendem aquilo que leem. A maioria dos analfabetos funcionais (30,9%) está concentrada no Nordeste, de acordo com a pesquisa. A região Norte tem 25,3%. Nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, esse indicador foi de 14,9%, 15,7% e 18,2%, respectivamente. (Pnad, 2011)

Nesse ponto, passa-se a considerar as metas do PEE/MA voltadas para a Educação de Jovens e Adultos ou que por extensão favorecem essa modalidade.

Das 22 metas para a educação propostas pelo PEE/MA, duas voltam-se exclusivamente para a EJA, são elas a meta 10 e a meta 11.

A Meta 10 trata da elevação da taxa de alfabetização, assim preconiza atingir a taxa de 93,1% até 2015 no número de alfabetizados. Propõe-se ainda a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução de 50% a taxa de analfabetismo funcional. Para cumprir essa meta o PEE apresenta 20 (vinte) estratégias.

A primeira delas visa garantir oferta gratuita da Educação de Jovens, Adultos e idosos como direito humano, portanto extensivo a qualquer cidadão que esteja em situação de exclusão e que já tenha completado 15 anos ou mais de idade. Essa estratégia está prevista na Constituição

Federal e na LDB, portanto deve ser assegurada de forma prioritária e como direito garantido por Lei.

A partir da segunda estratégia verifica-se que as ações giram em torno de uma organização institucional para operar as ações advindas do âmbito federal e estadual voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. A estratégia 10.2 visa instituir um comitê Maranhense para redução do analfabetismo, com intuito de acompanhar e monitorar a redução do analfabetismo nos 217 municípios maranhenses. Em seguida a estratégia 10.3 propõe a elaboração e execução de um plano de ação integrado de alfabetização em parceria com entidades governamentais e não governamentais no Estado.

Para concretizar essas estratégias e elevar as taxas de alfabetização no Estado, o governo, na gestão do atual Governador deu início há algumas ações, dentre as quais está a criação do Plano Mais IDH, que viabilizou a adesão do Maranhão ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA)⁴³; ao Programa Sim, eu Posso; do Escola Digna; a criação do Programa Mais Alfabetização e do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas. Esses dois últimos foram instituídos como políticas perenes no Maranhão, isso porque o governador Flávio Dino assinou a sanção da Lei Nº 10.613, de 5 de julho de 2017, que cria as iniciativas e as torna programas de Estado e não de governo.

A educação foi uma das áreas prioritárias do Plano Mais IDH, dando maior relevância em sua fase inicial ao programa Escola Digna, que buscou substituir as 66 escolas de taipa⁴⁴ por escolas de alvenaria, além de construção de 12 novas escolas e reforma de 44 prédios escolares, pelo menos uma para cada um dos 30 municípios que integram o plano. Essa ação beneficiou todo sistema educacional dos municípios que foram alvo do programa Escola Digna.

Por meio do Plano Mais IDH o governo estadual aderiu ao PBA (Programa Brasileiro de alfabetização) e implantou o programa estadual *Sim, eu Posso*. No diz respeito ao PBA, a primeira iniciativa do Governo do Estado foi abrir inscrições para Alfabetizador e Alfabetizador-Coordenador de turmas do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), ciclo 2016 exercício 2017. Foram ofertadas 112 vagas para alfabetizadores-coordenadores de turma e 565 vagas para alfabetizadores para atuarem em 30 (trinta) municípios maranhenses, que foram escolhidos por apresentarem o menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e por apresentarem as maiores taxas de analfabetismo no Estado. Os municípios que apresentam esses

⁴³ O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) visa alfabetizar jovens, adultos e idosos, estimulando-os a continuarem sua formação em cursos de educação de jovens e adultos (EJA). Para isso, são transferidos recursos às secretarias de educação do Distrito Federal e dos estados e às prefeituras municipais para apoiar as ações ligadas ao processo de alfabetização. Além disso, são pagas bolsas aos voluntários que atuam na alfabetização dos jovens, adultos e idosos.

⁴⁴s.f Parede de construção rústicas, feita de barro (a que se misturaram às vezes areia e cal) comprimido numa estrutura entretecida... Fonte: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/aceeso-em-27/04/2018>

indicadores foram~[ik9: Amapá do Maranhão, Araiões, Arame, Bacurituba, Bela Vista do Maranhão, Bom Lugar, Brejo de Areia, Cajari, Cedral, Centro Novo do Maranhão, Conceição do Lago-Açu, Fernando Falcão, Gov. Nunes Freire, Grajaú, Guimarães, Igarapé do Meio, Lago dos Rodrigues, Lagoa do Mato, Nina Rodrigues, Pedro do Rosário, Pio XII, Presidente Médici, Primeira Cruz, Santa Quitéria do Maranhão, Santo Amaro do Maranhão, São Francisco do Maranhão, Satubinha, Serrano do Maranhão, Sucupira do Norte e Timbiras.⁴⁵

PBA teve como foco o atendimento aos jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos não alfabetizados, utilizando-se de voluntários para atuarem como alfabetizadores, recebendo bolsas de incentivo por seus serviços prestados, bem como retrata a resolução do Programa:

“III – o pagamento de bolsas a voluntários alfabetizadores, tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e alfabetizadores-coordenadores de turma que atuam no processo de aprendizagem, conforme 5º do art. 5º do Decreto nº6093 de 24 de abril.” (Brasil, 2012, p.2)

Paralelamente ao PBA foi implantado o *Sim, eu Posso*, trata-se de um programa que integra a mobilização pela alfabetização dentro do Plano de Ações ‘Mais IDH’, com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo do estado. O projeto que integra a mobilização pela alfabetização tem como objetivo reduzir os índices de analfabetismo no estado, tendo como meta alfabetizar 20 mil jovens e adultos, utilizando como método de alfabetização “*Sim, Eu Posso!*” (Yo, Si Puedo!), do Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho de Cuba (Iplac) aliado aos círculos de cultura da pedagogia Freireana. O projeto conta com a cooperação do Movimento Sem Terra (MST), detentor do método de alfabetização ‘*Sim, Eu Posso! – Círculo de Cultura*’. O desenvolvimento da ação tem, ainda, parceria com a Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Participação Popular (Sedhipop). (Seduc/MA, 2016)

Durante o desenvolvimento da primeira etapa do projeto foram realizadas visitas prévias aos municípios envolvidos, inicialmente em 8 (oito) municípios (Aldeias Altas, Água Doce do Maranhão, Governador Newton Bello, Jenipapo dos Vieiras, Itaipava do Grajau, Santana do Maranhão, São João do Carú e São Raimundo do Doca Bezerra.), também foi realizada videoconferência, com apoio da Universidade Estadual do Maranhão (Uema) em São Luís, retransmitida pela UemaNet para seus polos em campi do interior, com objetivo de apresentar os dois projetos – Sim, Eu Posso e Programa Brasil Alfabetizado –, dando início às mobilizações necessárias para a realização dos trabalhos.

As últimas ações do governo para cumprir as Metas 10 e 11, propostas no PEE, foram a criação dos Programas Mais Alfabetização e o Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas. Esses programas surgem como um reforço às iniciativas já existentes.

⁴⁵ Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/governo-abre-vagas-para-alfabetizador-e-alfabetizador-coordenador-de-programa-brasil-alfabetizado> acesso em 26/04/2018

A Mobilização pela Alfabetização criada pelo governo maranhense, diante das iniciativas implantadas, via Plano Mais IDH, começaram a apresentar resultados positivos para a Educação de Jovens e Adultos. Na primeira etapa do ‘Sim, eu posso!’ 7.119 pessoas com idade acima dos 15 anos foram certificadas após oito meses de curso realizados nas sedes e povoados dos 8 (oito) municípios beneficiados. Nessa primeira fase, portanto, o programa reduziu em 29% o índice de analfabetismo nos municípios onde foi desenvolvido. (Seduc/MA/2017).

Segundo os dados divulgados pelo IBGE, referentes à pesquisa do Pnad realizada em 2016, em relação aos estados do Nordeste, a taxa de analfabetismo no Maranhão foi de 16,7% na faixa etária de 15 anos ao mais. Os estados do Piauí e Alagoas apresentaram as taxas mais elevadas, com 17,2% e 19,4%, respectivamente. Na capital maranhense entre os anos de 2013 a 2016 a taxa de analfabetismo caiu de 4,6% para 2,6%, esse resultado colocou São Luís, dentre as capitais do Norte/Nordeste, com o menor número de analfabetos, ficando atrás apenas de Salvador/BA. (Pnad/IBGE-2016)

Além das ações voltadas para o combate ao analfabetismo buscou-se verificar as estratégias que visaram contemplar o objetivo preconizado na Meta 11, isto é, “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos na forma integrada à Educação Profissional, nos Ensino Fundamental e Médio” (PEE/MA, p. 24).

Para cumprir essa meta o PEE/MA traça 14 estratégias, que em resumo objetivam expandir o número de matrículas no Ensino Fundamental e Médio; integrar a EJA à formação profissional; articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional; elevar o nível de escolaridade do trabalhador (a); garantir o acesso às novas tecnologias e assegurar condições de permanência e conclusão de estudos.

Diante do histórico e do cenário em que chega a EJA no século XXI, cumprir a Meta 11 torna-se um grande desafio para governo maranhense, sobretudo, no que diz respeito à articulação da EJA com o mundo do trabalho, por meio de uma educação profissionalizante, que ultrapasse a mera ideia de certificação e consiga, de fato, garantir um ensino de qualidade, com professores capacitados, que levem em consideração as especificidades dessa modalidade.

Nesse sentido, as campanhas, os programas e os projetos precisam ser instrumento de transformação, não um instrumento a serviço da manutenção da sociedade vigente. Daí a necessidade de uma Proposta Curricular que reconheça a formação heterogênea dos alunos da EJA, assim como a relação desses com o trabalho, pois a grande maioria desses alunos já está inserido no mercado de trabalho ou está na expectativa de nele ingressar, ou até mesmo já se aposentaram, mas que por algum motivo voltaram a trabalhar. Por isso, é de fundamental importância que se tenha como ponto de partida a especificidade dos sujeitos concretos

históricos que vivenciam tempos para construir uma proposta curricular que atenda realmente suas necessidades (Arroyo, 2005, p. 22). Dessa maneira, os recursos didáticos, a avaliação, os tempos, os espaços, a didática, o currículo, a formação dos educadores, somados à garantia de uma educação continuada inclusiva e de qualidade, precisam atender as características próprias desse alunado.

Em 2014, quando da aprovação do PEE, o Estado já apresentava um aumento considerável no número de matrículas, conforme é possível perceber no gráfico a seguir:

Quadro 5 - Matrícula da Educação de Jovens, Adultos e Idosos por nível de dependência administrativa- Modalidade Presencial

ANO	ENS. FUND.					ENS. MED.					TOTAL
	Mun	Est	Fe	Priv	Subt	Mun	Est	Fe	Priv.	Subt	
2000	38.522	33.254	37	3.859	75.672	45.895	38.372	1.609	7.388	93.264	178.537
2001	84.956	31.039	-	4.263	120.258	95.495	33.917	-	7462	136.874	268.857
2002	128.956	32.950	-	4.263	166.169	138.164	38.566	-	7024	183.754	361.210
2003	223.932	44.715	-	3.889	272.536	232.402	51.364	-	8153	291.919	576.497
2004	179.499	41.960	-	3.579	225.038	179.499	52.467	-	5865	237.831	472.313
2005	185.681	32.377	-	3.572	221.630	185.711	45.332	-	7003	238.046	470.251
2006	194.347	27.964	-	3.572	194.746	194.746	43.484	-	6453	244.683	251.136
2007	159.641	22.699	-	2.044	16.175	501	16.175	-	2133	18.809	207.370
2008	150.909	20.310	-	1.749	172.868	593	21.008	466	3.077	25.144	202.472
2009	154.235	16.119	-	1.386	171.740	1.927	22.474	739	3.570	28.710	204.472
2010	148.450	12.915	-	1.418	162.783	354	24.509	788	3.241	28.892	195.546
2011	142.295	12.099	-	1.560	155.954	390	24.686	1.082	3.843	30.001	185.955
2012	131.847	9.535	-	1.538	142.920	342	24.620	1.289	4.053	30.304	173.224

Fonte: Sinopse Estatística – INEP/MEC

De acordo com o quadro, no Maranhão a oferta da modalidade EJA tem sido predominantemente na modalidade presencial e quase que exclusiva feita por meio da rede Estadual (para o Ensino Médio) e pelas redes municipais (para o Ensino Fundamental), decorrência direta da estratégia e do programa de ação do MEC para tal segmento populacional. Até o ano de 2004 observa-se um crescimento significativo no número de matrículas, no entanto, a partir de 2005 esse número começa a apresentar uma redução significativa. Na análise feita no texto do PEE/ MA (p. 10) em 2010 o quantitativo de matrícula presencial representou apenas 42% do observado em 2004, passando a apresentar um valor próximo daquele alcançado em 2000.

Em levantamento mais recente, realizado pela Seduc/Ma, verifica-se que as matrículas de 2017 no Maranhão continuam em queda, sobretudo no Ensino Fundamental, no qual o

número de escolas também é menor, em comparação com as que ofertam a EJA Médio, conforme dados a seguir:

Quadro 6 - Matrícula de Educação de Jovens, Adultos e Idosos – Ensino Fundamental e Médio/2017

	URE	Nº MUNICÍPIOS	ESCOLAS			ALUNOS		
			FUND	MED	TOTAL	FUND	MED	TOTAL
1	Açailândia	8		4	4		479	479
2	Bacabal	11		8	8		795	795
3	Balsas	14		18	18		1.020	1.020
4	Barra do Corda	7		4	4		489	489
5	Caxias	6	1	7	8	144	1.485	1.629
6	Chapadinha	14	1	8	9	37	473	510
7	Codó	6	2	10	12	63	1.269	1.332
8	Imperatriz	15		18	18		2.782	2.782
9	Itapecuru Mirim	12		4	4		705	705
10	Pedreiras	13	1	5	6	62	449	511
11	Pinheiro	17		14	14		1254	1.254
12	Presidente Dutra	15	1	5	6	150	363	513
13	Rosário	12		2	2		512	512
14	Santa Inês	12		1	1		259	259
15	São João dos Patos	15		7	7		589	589
16	São Luís	5	6	71	77	759	6.360	7.119
17	Timom	4		7	7		1.356	1.356
18	Viana	13		2	2		155	155
19	Zé Doca	18		8	8		826	826
TOTAL		217	12	203	215	1.215	21.620	22.835

Fonte: Seduc- MA/2017

Ressalta-se que nesse quadro as matrículas referem-se exclusivamente à demanda atendida pela rede Estadual de educação, portanto, não contabiliza as matrículas referentes às redes municipais de ensino, como no quadro 4, anteriormente apresentado. Dessa forma, buscou-se comparar apenas os dados relacionados rede estadual, por ser esta a instância pública na oferta da EJA Médio.

Fazendo a comparação entre o quadro 4 e o quadro 5, no que se refere ao total de alunos matriculados no ensino Fundamental e no ensino Médio, verifica-se que em 2012 a rede estadual registrou 9.535 alunos matriculados no ensino Fundamental e em 2017, ou seja, 5 anos depois o total de matrículas caiu para 1.215, uma queda de 87,3%. A matrícula no ensino Médio, em 2012 foi de 24.620 e, em 2017 caiu para 21.620. Em 2019 houve uma queda ainda maior, e o número de alunos da EJA Médio chegou a 18.752 em todo o Estado.

Essa redução no número de matrículas, sobretudo no ensino Fundamental, está associada a diversos fatores, dentre eles, o fato da oferta desse nível de ensino ser, prioritariamente, da rede municipal, segundo determinação da LDB/96 e, que no Maranhão passou a ser implementada, paulatinamente, no início 2010. Assim, a rede Estadual cedeu aos

municípios as escolas que atendiam o ensino fundamental, para que esses assumissem a gestão administrativa e pedagógica, bem como a contratação de professores, à rede Estadual coube a oferta do Ensino Médio.

Diante dessa divisão de responsabilidades, a rede Estadual diminuiu a oferta para EJA Fundamental, entendendo que esta modalidade também era uma demanda prioritária dos municípios, e ao governo do Estado cabia prestar à população atendimento para o ensino Médio regular e para a EJA Médio.

Com relação à redução no número de matrículas na EJA Médio que apresentou uma queda 12,1%, pode-se dizer que esse processo de esvaziamento, ao contrário do que parece, não significa que a demanda está diminuindo, mas sim que a clientela não está conseguindo chegar à EJA Médio.

Supõe-se tratar de um movimento que traduz a falta de políticas e programas voltados para o fortalecimento da EJA Médio, bem como o resultado de um processo descontínuo na oferta de escolaridade, já que, como mostra o quadro 5, nem todos os municípios oferecem a EJA Fundamental. Desse modo, os alunos egressos de programas de alfabetização e àqueles que por algum motivo não concluíram o ensino fundamental no período regular ficam à margem do processo e, com isso, não conseguem chegar à EJA Médio.

Os dados apresentados revelam que a Meta 3, prevista pelo PEE/MA, que objetiva a ampliação, até 2016, do atendimento escolar a população de 15 a 17 anos em até 99% a elevar até 2020 (ano vigente) a taxa líquida de matrículas de 40,6% para 75,4% nessa faixa etária (PEE/MA-2014, p.17) não conseguiu alcançar seu objetivo com relação a ampliação da EJA, em sua totalidade. Os programas, projetos e ações governamentais vão em direção ao combate ao analfabetismo, no entanto, não basta ensinar as primeiras letras, é preciso oportunizar uma educação que eleve o grau de conhecimento do aluno, valorizando-o e motivando-o a avançar nas etapas de escolarização.

3.5 Legislação do Maranhão para a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio

Em 12 de dezembro de 1996 o parecer Nº 328/96 expedido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) aprova o projeto para a proposta do curso de Ensino Médio. No mesmo ano, por meio da Resolução Nº 452/96 (CEE) aprova Projeto do Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos e em outra Resolução Nº 215/98 (CEE) estabelece normas para o disciplinamento da Educação Básica no Estado do Maranhão.

O Art. 23 da Resolução Nº 215/98 (CEE) diz que – A Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso e continuidade de estudos no Ensino Fundamental e

Médio na idade própria. E em Parágrafo único determina que as Unidades de Ensino que ministram a Educação de Jovens e Adultos deverão fazer constar em seu Regimento Interno normas que atendam à determinação da Lei 9394/96 e Resoluções deste órgão.

Em 16 de agosto de 2001 é aprovado o Parecer Nº 0350/01 (CEE) que aprova o projeto da Banca Permanente de Exames Supletivos, Regimento Escolar e mudança de denominação do Centro de Estudos Supletivos para Centro de Educação de Jovens e Adultos.

A Banca foi implantada em caráter experimental pela Resolução 101/92 CEE sendo substituída pela Resolução Nº 235/01 (CEE) – O Projeto elaborado pela Banca Permanente de Exames Supletivos, o Regimento Escolar e a mudança de denominação do Centro de Educação de Jovens e Adultos, na cidade de São Luís foram aprovados, Mas somente em 2007, por meio da Resolução nº 287/07 CEE, deu-se uma nova redação ao Artigo 31 do Regimento Escolar e das normas regulamentares da Banca Permanente de Exames Supletivos.

O Conselho Estadual de Educação do Maranhão, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto no artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil e considerando o prescrito na Lei nº 9.394/96, em seus artigos 4º VII, 5º § 1º I, 8º § 2º, 10 V, 37, 38 , estabelece as normas para o funcionamento e oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão foram aprovadas pela Resolução Nº 144/06 (CEE), em 06 de Julho de 2006.

A Resolução Nº 144/2006 CEE estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. A Resolução é composta por 13 Artigos, que tratam: da função; da obrigatoriedade da oferta; dos componentes curriculares (inclusivo da oferta do ensino de língua estrangeira), da oferta de cursos profissionalizantes; dos exames de nivelamento do aluno para a inserção em turmas do ensino fundamental; dos critérios de avaliação; dos exames para certificação e da formação docente. A Resolução foi homologada por Lourenço José Tavares Vieira da Silva, o então Secretário de Estado da Educação.

No Art. 1º a Resolução define que a EJA é uma modalidade da educação básica, com função reparadora e qualificadora, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria, podendo ser realizado mediante cursos em escolas devidamente credenciadas para tal ou por exames realizados na forma do Art. 9º desta Resolução.

Além disso, a Resolução traz as seguintes determinações:

- “- Duração mínima de 02 (dois) anos para os cursos de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental na forma presencial e a distância, sendo matriculado o aluno com no mínimo 15 anos completos.
- Duração mínima de 01 ano e meio para os cursos de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio na forma presencial e a distância, sendo matriculado o aluno com no mínimo 18 anos completos.

- A Língua Estrangeira constituirá componente obrigatório nas etapas finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
- Os cursos de Educação Profissional Técnica do Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, na modalidade EJA deve ter carga horária mínima de 1200 horas destinada à Educação Geral, cumulativa com a estabelecida para a profissional.
- Frequência mínima de 75% do total de horas letivas.
- Exames Supletivos (abrangerão a Base Nacional Comum e uma Língua Estrangeira).” (Resolução Nº 144/2006)

Com base nessas resoluções o Ensino Médio passou a ser oferecido aos alunos da Educação de Jovens e Adultos da rede Estadual, unicamente no turno noturno. Assim, os Centros de Ensino passaram a oferecer, além do Médio regular, turmas da EJAI (referente a 1ª série e metade da 2ª série do Ensino Médio) e EJAI (a conclusão da 2ª série e da 3ª). Com a inserção da EJA Médio, no turno noturno, as turmas do ensino regular diminuíram e os docentes que atuavam nessas turmas, passaram a atuar nas turmas da EJA.

Além da Rede Estadual, escolas privadas, Sistema S (SESI), Organizações Sociais e a Central Única dos Trabalhadores – CUT também oferecem o Ensino Médio para a EJA. São realizados cursos, programas e projetos que permitem ao educando o prosseguimento ou a conclusão dos estudos. No entanto, vale ressaltar que em muitos municípios maranhenses a oferta da EJA Médio é mais restrita e da EJA Fundamental nem seguir é oferecida, pelos órgãos públicos, como é o caso do município de Santa Inês, no qual a única possibilidade de concluir o ensino Fundamental é por meio de escolas privadas.⁴⁶

3.6 A rede Estadual e a oferta do Ensino Médio para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos

De acordo com pesquisa realizada na Secretaria de Educação do Maranhão, nos cursos Presenciais e semipresenciais oferecidos para a EJA são obedecidas as determinações previstas na Resolução nº 144/06 (CEE) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio propostas pelo MEC, assim como outros documentos oficiais, tendo como público-alvo jovens com 18 anos, adultos, idosos e Portadores de Necessidades Especiais.

Conforme documentos apresentados, verifica-se que a oferta do Ensino Médio pela rede Estadual para a EJA é recente. Essa oferta, de certa maneira se deu por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) que determinou que à União cabe a função de

⁴⁶ Informações contidas no relatório da SUPEJA – Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (órgão responsável pelo acompanhamento da EJA nas Unidades Regionais de Educação– UREs, em todo o Estado do Maranhão). A referida supervisão faz monitoramento e visa verificar se os cursos presenciais e semipresenciais oferecidos para a EJA obedecem às determinações previstas na Resolução Nº 144/06 (CEE) e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio propostas pelo MEC, tendo como público alvo, jovens com 18 anos, adultos, idosos e Portadores de Necessidades Especiais.

estabelecer uma política nacional de educação, especialmente por meio de leis. Os Estados, segundo a LDB, devem oferecer o ensino fundamental gratuito e priorizar o ensino médio. E aos municípios cabe prover o ensino infantil (creche e pré-escola) e priorizar o ensino fundamental. Caso estas autoridades não cumpram o que a lei determina, elas podem ser responsabilizadas judicialmente por isso.

A partir de então, o Governo do Estado passou a estruturar sua rede de ensino para atender prioritariamente essa nova demanda, dessa maneira as escolas estaduais que ofereciam o ensino fundamental passaram a ser administradas pela rede Municipal de educação, no entanto, continuavam em prédio cedido pelo Estado.

Essa divisão de responsabilidades gerou muitas medidas de adequação, como por exemplo, reforma de prédios, contratação e concurso público para professores e supervisores escolares e adequação de algumas escolas estaduais para receberem o Ensino Fundamental Maior (da 5ª à 8ª séries, dividida em ciclos) nos turnos diurnos e noturnos e o Ensino Médio, somente no turno noturno. E adequação das escolas municipais para receberem a EJA Fundamental Menor (de 1ª a 4ª séries, em ciclos) no diurno e noturno.

A chegada da EJA Médio nas escolas estaduais de São Luís aconteceu em 2008, a grande maioria das escolas que receberam essa modalidade apresentavam as seguintes características: eram escolas que já ofereciam ensino Médio regular no turno noturno, que possuíam elevado número de alunos matriculados, que se localizavam em pontos centrais, ou seja, localizados em bairros periféricos, capazes de atender a outros bairros circunvizinhos e que possuíam número suficiente de professores e supervisores, para serem remanejados do ensino Regular para a EJA. Essas medidas buscavam atender aos alunos que estavam fora da faixa etária aceitável para cursarem o ensino Regular, ou seja, com 15 anos ou mais, para ingressar no ensino fundamental e 18 anos ou mais para ingressar na EJA Médio.

Nos Centros de Ensino do Maranhão, a EJA Médio chegou por uma decisão da Secretaria de Educação, que realizou reuniões com os gestores dessas escolas, para tratar de questões de ordem administrativa e operacional, ou seja, quantidade de salas que iam ser cedidas para EJA, quantidade de alunos por sala, a merenda escolar, os professores que iriam atuar com esse público e a distribuição do material didático.

Ao longo desses anos, poucos programas e projetos visaram o fortalecimento e a melhoria da EJA Médio. Dentre os que promoveram a formação de Adultos e Idosos inseridos no Ensino Médio ou Cursos Profissionalizantes, destaca-se o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica – Programa lançado pelo Ministério da Educação com objetivo de resgatar e reinserir adultos e idosos ao sistema escolar e a

formação profissional aliando competências e habilidades da formação integral e profissional de qualidade. Dentre os projetos voltados para o fortalecimento da EJA, destaca-se o “Enfrentamento à violência contra mulheres apenadas” que buscou fortalecer a Educação Básica no combate à violência doméstica e sexual, oferecendo formação inicial e continuada para vítimas de tal violência, para mulheres em situação de risco e para a população feminina interessada. Outro Projeto implantado a nível estadual foi o “Formar” que tinha como foco os funcionários públicos que ainda não tinham concluído ou estavam com dificuldade de continuar do Ensino Médio ou Fundamental e que precisavam concluir seus estudos, visando melhorias salariais e qualidade de mão de obra no trabalho.

O Programa Ensino Médio Inovador, implementado pelo Governo Federal em 2016, por seu caráter extensivo, acabou favorecendo também O EJA Médio, sobretudo nas escolas que integram o Ensino Médio Regular e a EJA Médio, nas quais a coordenação pedagógica e corpo docente atuam em ambas modalidades.

“O Programa Ensino Médio Inovador é uma ação do Ministério da Educação para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio e contribui para disseminar a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple os conhecimentos das diferentes áreas numa perspectiva interdisciplinar e articulada à realidade dos estudantes, suas necessidades, expectativas e projetos de vida. Neste sentido, esta ação tem relação direta com a estratégia 3.1 da meta 3 do PNE, que propõe a renovação curricular do ensino médio por meio da organização flexível e diversificada dos currículos.” (MEC, 2009, p. 3)⁴⁷

Essa proposta de dinamizar e tornar mais flexível o currículo do Ensino Médio regular, apesar de oficialmente não incluir a EJA, acabará atingindo esta modalidade, uma vez que, o corpo docente que atua na EJA, no Estado do Maranhão é composto integralmente por professores da rede de ensino regular. Dessa forma, a reformulação do currículo, com possibilidade de exclusão de disciplinas como sociologia e filosofia, bem como de oferta de apenas uma língua estrangeira, no caso da língua inglesa, certamente irá reverberar sobre o ensino na EJA.

Apesar do Currículo da EJA ter uma especificidade com relação à condensação dos conteúdos disciplinares, a ideia de um currículo mais dinâmico e flexível, proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador, favorece a articulação dos conhecimentos com a realidade do aluno, fato esse que contribui para a permanência do aluno na escola e, conseqüentemente para a diminuição da evasão escolar.

Em âmbito nacional e estadual, não há ainda nenhuma proposta, projeto ou iniciativa governamental voltada exclusivamente para a análise e discussão do currículo da EJA Médio. No

⁴⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

entanto, a temática tem sido debatida academicamente por inúmeros educadores, pesquisadores, líderes dos movimentos ligados à EJA, ou seja, por todos os atores sociais que lutam pela garantia do direito à educação gratuita e de qualidade.

No Maranhão, a ampliação no número de escolas a ofertar a EJA Fundamental e Médio é uma das maiores lutas enfrentadas, pois dos 217 municípios maranhenses, apenas 99 oferecem a EJA, assim como pode-se verificar:

Quadro 7 - Atendimento de Educação de Jovens e Adultos em cada Regional /2017

Nº	Unidade Regional	Nº Municípios	Nº Municípios Atendidos	Escolas		
				Fund.	Médio	Total
1	Açailândia	8	2		4	4
2	Bacabal	11	3		8	8
3	Balsas	14	12		18	18
4	Barra do Corda	7	2		4	4
5	Caxias	6	3	1	7	8
6	Chapadinha	14	8	1	8	9
7	Codó	6	4	2	10	12
8	Imperatriz	15	9		18	18
9	Itapecuru mirim	12	4		4	4
10	Pedreiras	13	5	1	5	6
11	Pinheiro	17	12		14	14
12	Presidente Dutra	15	6	1	5	6
13	Rosário	12	4		2	2
14	Santa Inês	12	1		1	1
15	São João dos Patos	15	7		7	7
16	São Luís	5	5	6	71	77
17	Timom	4	2		7	7
18	Viana	13	2		2	2
19	Zé Doca	18	8		8	8
Total		217	99	12	203	215

Fonte: Seduc/2017

Os Municípios apresentados são denominados como - Unidade Regional – URE, e tem como função administrar as questões relacionadas à lotação de professor, controle de matrículas, expedição de documentos e outras questões de cunho administrativo. As URES foram criadas com a intenção de descentralizar a gestão educacional no Maranhão. Assim, cada município que funciona como Unidade Regional presta atendimento a outros municípios que, geralmente, são menos populosos.

Observa-se que as UREs de Açailândia, Bacabal, Balsas, Imperatriz, Barra do Corda, Itapecuru Mirim, Pinheiro, Rosário, Santa Inês, São João dos Patos, Timon, Viana e Zé Doca não possuem nenhuma escola para o atendimento da EJA Fundamental, isso significa que tais municípios não oportunizam aos alunos alfabetizados em programas federais e estaduais, a

continuidade dos estudos nas séries iniciais. Além disso, observa-se que em muitas UREs o atendimento à EJA é inexpressivo, como é o caso da URE de Santa Inês que atende 12 municípios (Alto Alegre do Pindaré, Bela Vista do Maranhão, Bom Jardim, Igarapé do Meio, Monção, Pindaré-Mirim, Pio XII, Santa Inês, Santa Luzia, Satubinha, São João do Caru e Tufilândia), mas apenas um deles oferece a EJA Médio e nenhum deles oferece escolas de EJA fundamental. Já com relação à oferta do Ensino Médio observa-se que em todos os 99 municípios há atendimento à EJA.

De forma geral, essa tabela chama atenção para uma questão emergencial, a necessidade de implantar ações voltadas para a enturmação de jovens e adultos egressos de programas de alfabetização, pois como foi possível inferir os municípios não oferecem as séries iniciais para jovens e adultos recém alfabetizados, fato esse que interrompe e impossibilita a continuação dos estudos para esse alunado, gerando um volume absurda de pessoas desassistidas, que geralmente não avançam socialmente.

Essa realidade foi diagnosticada por meio de avaliação das ações do Programa *Sim, Eu Posso*, que constatou a existência de um grande quantitativo de egressos que não dão continuidade aos estudos, desestimulados, por vezes, pelas dificuldades de deslocamento e pela falta de oferta da modalidade nos municípios responsáveis pela execução de tal programa. Diante disso, o atual governo do Estado criou o Plano de Enturmação para jovens, adultos e idosos egressos do programa de alfabetização *Sim, Eu Posso* – Círculos de Cultura/ Fase I. Esse Plano se constitui por um conjunto de ações articuladas e desenvolvidas em regime de colaboração entre o Estado e os 15 (quinze) municípios alcançados pelo Programa. O Plano formaliza esse acordo por meio da assinatura do prefeito no termo de cooperação, no qual, dentre outros compromissos, assume a responsabilidade de disponibilizar escolas municipais para o funcionamento das turmas em horário que atenda a demanda da comunidade, bem como apoiar as etapas de mobilização, alfabetização e enturmação de jovens, adultos e idosos. (SEDUC, p. 15, 2018)

Na primeira fase, ocorrida em 2016, nos municípios atendidos pelo programa, foram formadas turmas de alunos egressos do Programa “Sim, Eu Posso”, no entanto esse atendimento não chegou a atingir 50% do número de alunos. Conforme é possível verificar:

Quadro 8 - Enturmação de 30% dos alunos do projeto Sim, Eu Posso – Fase I

Nº	Municípios	Alfabetizados	Atendimento Enturmação 30%	Número de alunos	
				Zona Urbana	Zona Rural
1	Aldeias Altas	2.197	659	198	461
2	Água Doce do Maranhão	499	150	45	105
3	Gov. Newton Bello	656	197	59	138
4	Itapaíva do Grajau	988	296	89	207
5	Jenipapo dos Vieiras	540	162	49	113
6	Santana do Maranhão	1.002	301	90	211
7	São João do Caru	855	257	77	180
8	São Raimundo do Doca Bezerra	382	115	34	81
	TOTAL	7.119	2.137	641	1.496

Fonte: SEDUC/MA - 2017

Os resultados da primeira fase mostram que apenas 30% dos alunos egressos do “Sim, Eu Posso”, iniciado em 2016, foram enturmados, ou seja, dos 7.119 alunos dos 8 (oito) municípios atendidos pelo Programa, apenas 2.137 foram enturmados, sendo 541 da zona urbana e 1496 da zona rural. Na segunda fase do Programa, iniciada em 2017, o Plano firmou compromisso com mais outros 7 (sete) municípios, que até o momento não iniciaram o processo de enturmação. (Seduc, p. 8).

Nesse cenário, vale ressaltar que o CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos tem oferecido turmas específicas em ciclos, com objetivo de garantir ao aluno recém alfabetizado e àqueles que não concluíram as séries iniciais a certificação necessária para matricularem-se nas escolas com oferta da EJA. No entanto, esse atendimento acontece unicamente em São Luís, onde está sediada o CEJA, nos demais municípios o aluno fica sem alternativa de acesso à educação, a menos que o mesmo se desloque até a Capital para realização de avaliação de certificação.

A lacuna deixada no processo de escolarização de muitos jovens, adultos e idosos ao longo dos anos, vem gerando um movimento de esvaziamento da EJA Médio, pois os alunos alfabetizados ou desistem dos estudos ou demoram demasiadamente para ingressar no Ensino Médio. Isso ocorre, em grande medida, devido à negligência do poder público, em garantir escola e docentes capacitados para atender às necessidades desse alunado. É preciso compreender que a oferta da Educação voltada para Jovens, Adultos e Idosos não precisa estar atrelada a implantação de Programas, mas precisa ser reconhecida, em suas particularidades, e sua oferta como um dever do Estado.

Com relação aos alunos que chegam ao Ensino Médio o Estado do Maranhão oferece escolas em 188 municípios. Em 2019 o número de matriculados em todo o Estado chegou a 27.235 alunos, mantendo a média registrada em 2018. (SEDUC/MA – Assessoria da Educação de Jovens e Adultos – 2019).

3.7 A Proposta Curricular da rede Estadual de Educação do Maranhão: A EJA na escola

Neste tópico, apresenta-se alguns aspectos relevantes na Proposta Curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual de Educação, tendo como intuito destacar os pontos mais significativos no que concerne às especificidades dos alunos da EJA e a prática pedagógica dentro do contexto escolar.

Em um manual informativo intitulado “Curso de Ensino Fundamental e Médio para Jovens, Adultos e Idoso” e elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria de Estado da Educação/SEDUC a SAPE – Secretaria Adjunta de Ensino, SUPEMDE – Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais e a SUPEJA – Supervisão de Educação de Jovens e Adultos, constam as seguintes informações: os objetivos da EJA; o público alvo; os fundamentos legais; a caracterização da EJA, enquanto modalidade de inclusão social; o perfil dos educadores e educandos; os princípios da prática curricular; a estrutura curricular; os componentes curriculares; a matriz curricular; as orientações da avaliação; a documentação escolar da EJA; a proposta de trabalho pedagógico, englobando as atividades do Gestor e/ou Supervisor e as atividades do professor e por fim, informações sobre o ProJovem Urbano – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, voltado àqueles que não concluíram o Ensino Fundamental. E, por fim informações sobre o CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos.

A elaboração desse documento teve como objetivo oferecer um material informativo que fosse capaz de nortear as ações pedagógicas no espaço escolar, “contribuindo para o acompanhamento do processo ensino e aprendizagem e consequentemente, para o desenvolvimento do aluno”. (p.3)

O referido documento foi distribuído em todas as escolas públicas que oferecem a EJA em São Luís (Capital) e nos municípios maranhense, servindo como uma espécie de manual para a equipe pedagógica e de orientação para os docentes. O documento é composto dos princípios legais da EJA, da Estrutura e Componentes Curriculares, de acordo com a Proposta do Ensino Fundamental e Médio, dentre outras informações. O informativo é

No item 6 do informativo, que trata do Perfil do educando da EJA, observa-se que a concepção em torno dessa modalidade fundamenta-se na necessidade de superar uma ideia compensatória, cujas principais bases são a de recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado e a noção de que o aluno perdeu o tempo apropriado para sua aprendizagem, isto é, a infância e a adolescência. Nesse sentido, a concepção impressa no documento é de que é preciso entender a EJA de forma mais ampla, ultrapassando as dimensões tempo/espaço de aprendizagem, na qual, “educadores e educando estabeleçam uma relação mais dinâmica com o

entorno social e com as suas principais questões, considerando que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagem. (SUPEJA, 2016, p. 8)

No documento também se verifica o desejo em chamar a atenção da comunidade escolar para as especificidades do aluno da EJA, sobretudo a heterogeneidade desse público, assim como verifica-se no trecho que diz: “levar em consideração seus interesses, identidades, preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola, habilidades, enfim, suas vivências são aspectos considerados preponderantes para a construção de uma proposta pedagógica.” (SUPEJA, 2016, p.8) O documento, portanto, reconhece o aluno da EJA como um sujeito que necessita de uma aprendizagem concreta, na qual os conteúdos trabalhados façam sentido, tenham significados para sua vivência em sociedade e contribua para sua formação e atuação enquanto cidadão.

A Proposta Curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio inspiram-se em valores da educação como um bem público, da cidadania, da democracia, da justiça social, da inclusão social e da formação crítica, desse modo defendem como princípios: Uma formação crítico-reflexiva e emancipatória; Integração da escola no espaço de vivência cultural; Disciplinaridade/Interdisciplinaridade; Letramento e por fim, Prática escolar democrática, compartilhada, cooperativa e dialógica. (SUPEJA, 2016, p.9)

O primeiro princípio - Formação crítico-reflexiva e emancipatória pressupõe uma sólida base de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, sendo necessária uma articulação pedagógica baseada em práticas escolares e práticas sociais; problematização e diálogo com a diversidade cultural, por isso mesmo conta com a participação ativa, criativa e reflexiva dos sujeitos da escolarização, bem como da diversidade pedagógica e de recursos didáticos que busquem superar diferenças de origem social e uma formação que garanta o direito à diferença e à inclusão social, e que se comprometa com a seleção crítica e ética dos conteúdos culturais. (SUPEJA, 2016, p.8)

Para garantir essa formação crítico-reflexiva e emancipatória ao aluno e capacitá-lo para participar em sociedade como cidadão – crítico, reflexivo e criativo, o professor precisa atuar de maneira similar, pois somente dessa maneira será capaz de instigar a imaginação, o pensamento crítico e a participação efetiva do aluno, enquanto cidadão. Para isso o professor deve pesquisar e construir o conhecimento, atuando como um intelectual em constante processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, a escola é concebida como um espaço onde os alunos possam exercer seu papel na construção da democracia social, desenvolvendo a criatividade, sensibilidade e a imaginação, que visa preparar o aluno para o processo produtivo, habilitando um trabalhador ativo e efetivo no exercício da cidadania (Kuenzer, 2001).

O segundo princípio em destaque diz respeito à integração da escola no espaço de vivência cultural e pressupõe diálogo entre as mais diversas formas de cultura (científica, geral e cultural de grupos sociais específicos); inclusão nas práticas curriculares das experiências e vivências culturais dos grupos sociais específicos, do bairro, da cidade, do estado, do país e do mundo; flexibilização de tempos e espaços escolares, com a ampliação para além da sala de aula seriada; utilização de espaços e estruturas educativas da sala de aula, da escola, do bairro e da cidade; abertura da escola para o bairro, cidade, país e mundo e participação de diversos grupos sociais e culturais na escola.

Esses pressupostos concebem a escola como um espaço democrático que precisa estar integrado à comunidade na qual está inserida, sendo um espaço aberto a múltiplas formas de aprendizagens, cujas fronteiras não permitam a exclusão e a discriminação racial, social e cultural.

O terceiro princípio trata da disciplinaridade e interdisciplinaridade, dois aspectos imprescindíveis a serem promovidos pela escola, diante disso a Proposta Curricular alarga o conceito de campo disciplinar, organizando os conteúdos escolares em Áreas do Conhecimento que se relacionam com outros campos disciplinares. Desse modo, admite a organização de situações didáticas que mobilizem práticas de construção de conhecimentos indisciplinares.

A Proposta Curricular compreende a interdisciplinaridade como o resultado de uma relação estreita em duas ou mais disciplinas, na compreensão de um único objeto de estudo, podendo ocorrer em vários estágios. Na Proposta a interdisciplinaridade significa, portanto, uma intercomunicação ou inter-relação de campo disciplinares, que dialogam por sua natureza epistemológica, como por exemplo a Física e a Matemática. Por isso, o ensino disciplinar ou interdisciplinar, tende a aproximar as disciplinas e concentrá-las em Áreas de conhecimento (Linguagens, Natureza etc.)

O quarto princípio destacado refere-se ao letramento, atividade essa que pressupõe um ambiente escolar criativo, integrador e interdisciplinar, no qual as oportunidades de leitura e escrita de textos escritos ultrapassem o espaço escolar e possibilitem ao aluno compreender a leitura e a escrita como uma prática social.

O último princípio apresentado no livreto trata da prática escolar democrática, compartilhada, cooperativa e dialógica. A escola, nessa perspectiva, é concebida como espaço democrático que reconhece a diferença e a necessidade de inclusão de todos os sujeitos sociais. Entendendo que o desenvolvimento desse sujeito social depende de sua participação efetiva em sociedade, sendo, a escola o espaço que prepara esse aluno para agir e pensar de forma crítica e emancipadora. De acordo com esse princípio, a prática democrática no ambiente escolar

favorece a autonomia e se fortalece por meio do diálogo e na colaboração entre todos os que compõem a comunidade escolar, buscando romper com o individualismo.

Com base nesses princípios, o Ensino Médio para a EJA tem sua estrutura curricular dividida em quatro grandes áreas do conhecimento, assim como define as Orientações Curriculares Nacionais, são elas: área de Linguagens, que integra a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês/ Espanhol), Arte e Educação Física; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática.

Dessa forma, a Matriz Curricular do Ensino Médio para a EJA tem duração de 2000 horas, estando estruturada da seguinte maneira:

Quadro 9 - Matriz Curricular da EJA- Ensino Médio

DISCIPLINAS Base Nacional Comum e Parte Diversificada		ETAPAS			
		1ª ETAPA		2ª ETAPA	
		CHS	CHA	CHS	CHA
1.0	Linguagens				
1.1	Língua Portuguesa	4	160	4	160
1.2	Língua Inglesa	1	40	1	40
1.3	Língua Espanhola	1	40	1	40
1.4	Arte	2	80	2	80
1.5	Educação Física	1	40	1	40
2.0	Matemática	CHS	CHA	CHS	CHA
2.1	Matemática	4	160	4	160
3.0	Ciências da Natureza	CHS	CHA	CHS	CHA
3.1	Biologia	2	80	2	80
3.2	Física	2	80	2	80
3.2	Química	2	80	2	80
4.0	Ciências Humanas	CHS	CHA	CHS	CHA
4.1	Filosofia	1	40	1	40
4.2	Geografia	2	80	2	80
4.3	História	2	80	2	80
4.4	Sociologia	1	40	1	40
TOTAL		25	1000	25	1000

Fonte: Resolução nº33/13 – CEE – MA

Essa matriz é estruturada para atender 200 dias letivos, sendo 40 semanas anuais, 5 dias de semana trabalhados e duração de 45 minutos de hora aula.

Sobre o acesso ao Ensino Médio para a EJA o manual da SUPEJA informa que essa modalidade de ensino está destinada às pessoas com 18 anos completos ou a completar no 1º semestre (até junho), assim no ato da matrícula o aluno deverá apresentar documentos de identificação pessoal. O documento também chama atenção para o fato de não haver correspondência das etapas do Ensino Médio da EJA com as séries do Ensino Médio Regular,

Projeto Telecurso e Viva Educação. Isso implica dizer que não pode ocorrer transferência do aluno que cursa o ensino regular e projetos para o Curso Médio da EJA. Desse modo, caso o aluno já tenha cursado uma série do ensino Regular e queira se matricular no Ensino Médio da EJA, este deverá matricular-se na 1ª etapa.

No item Avaliação, o manual apenas descreve a sistemática de avaliação, explicando que o “aluno da 1ª etapa, ou seja, da EJA1, que não obtiver resultado satisfatório em até 2 (dois) componentes curriculares, poderá matricular-se na 2ª etapa, tendo que concluir a pendência, preferencialmente, até o final do 1º semestre do ano em que estiver cursando” (p. 19). Além disso, explica que “os resultados da avaliação serão apresentados em uma escala de 0 a 10 e serão computados a cada 25% da carga horária trabalhada.” (p.19). Ao final dos quatro períodos avaliativos, caso o aluno não tenha obtido 7,0 como média final, o mesmo deverá ingressar no processo de recuperação paralela, que acontecerá de forma permanente e não apenas, em momento pontual, realizando diversas atividades com orientações específicas, com objetivo de superar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem do período. (p.20)

O processo avaliativo segue a mesma lógica do ensino Médio regular, o aspecto que diferencia, é que o aluno já aprovado pelo Exame de Educação de Jovens e Adultos e/ou Sistema Modular, poderá matricular-se apenas na disciplina (s) que complementarão os seus estudos, nos cursos presenciais ou semipresenciais da EJA. Outro ponto é que os alunos reprovados em até 2 (duas) disciplinas poderão realizar as provas pendentes, por meio dos Cursos Semipresenciais Fundamental e Médio. O órgão responsável pela elaboração, aplicação e correção desses exames é o CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos é um órgão estadual criado com objetivo de oportunizar a jovens, adultos e idosos a conclusão ou prosseguimento de estudos por meio de cursos semipresenciais (Ensino Fundamental e Médio).

Como curso de sistema modular visa atender à seguintes categorias de alunos: “Estudantes que anseiam trabalhar; trabalhadores que precisam estudar; jovens, adultos e idosos que abandonaram a escola no Ensino Fundamental e Médio e necessitam concluir a Educação Básica”. (p.25)

Além desses atendimentos, o CEJA também oferece uma banca permanente de avaliação, que atende casos especiais, a maiores de 15 (quinze) anos que desejam a certificação de conclusão o Ensino Médio, tais como:

“Candidatos reprovados em Exame (s) Supletivo (s) em até 2 (duas) disciplinas/ Ensino Fundamental e 3 (três) disciplinas no Ensino Médio que queiram concluir sua escolaridade;
Candidatos reprovados no ensino Fundamental e Médio, que tiverem sido aprovados em concurso, processo seletivo e/ou vestibular;

Candidatos que necessitem comprovar conclusão de grau para efeito empregatício ou ascensão funcional;
Alunos de cursos de EJA reprovados em até 2 (duas) disciplinas do Ensino Fundamental e 3 (três) do Ensino Médio poderão realizar as provas pendentes, por meio de Exames de Educação de Jovens e Adultos, ou Cursos Semipresenciais Fundamental e Médio.” (CEJA, 2017)

Nas escolas, o manual apresenta a proposta de trabalho pedagógico para a EJA, pontuando primeiramente as atividades inerentes ao gestor e/ou supervisor escolar e aos professores. Ao gestor (es) e/ ou supervisor (es) cabe promover sistematicamente, encontros, palestras com alunos, buscando sensibilizá-los sobre a importância de sua permanência em sala de aula. Criando, para isso, mecanismos de integração dos alunos da EJA às demais atividades da escola, para que este sinta-se motivado a concluir seus estudos. Cabe ao gestor (es) e/ou superior (es) também motivar os professores, propondo sessões de estudo e formação continuada nas escolas, visando à aplicabilidade da Proposta Curricular da EJA e Orientações Curriculares, diversificando as metodologias das aulas, buscando torná-las mais interessantes. Em parceria com os professores, o gestor (es) e/ supervisor (es) devem instigar a criação de grupos de monitoria, e posteriormente dar suporte técnico aos grupos criados.

A gestão escolar precisa também discutir e fortalecer o projeto político pedagógico da escola, propondo melhorias futuras. Para isso, é necessário que este profissional realize, juntamente com sua equipe, um diagnóstico da situação real da escola e, assim elabore um plano de trabalho com a comunidade escolar para instrumentalizar o projeto pedagógica da instituição.

Realizar chamada pública anual para matrícula, por meio dos mais diversos meios de comunicação, também faz parte das atividades do gestor (es) e/ou superior (es). A escola precisa abrir-se à sociedade, mostrando que o acesso à educação é um direito de todos.

Ao professor cabem as seguintes atividades: comunicar ao gestor (es) e/ou supervisor (es) a ausência não justificada de 3 dias consecutivos de alunos, evitando a total evasão. Por isso, diz que é fundamental que o professor realize atividades que sensibilizem os alunos a permanecerem em sala de aula, bem como melhorar o rendimento escolar propondo atividades socioeducativas, culturais, desportivas e de saúde; oferecer ao aluno com dificuldade de aprendizagem, reforço didático aos alunos que apresentarem dificuldade de leitura, escrita ou em cálculo; inserir no currículo, temáticas voltadas para a EJA, realizando projetos visando à preparação do aluno para o mundo do trabalho, no qual sejam desenvolvidos competências exigidas pelo mercado de trabalho, “tais como: leitura, produção textual, matemática financeira, apresentação pessoal, empreendedorismo, comunicação e expressão, protagonismo juvenil, higiene e saúde, relacionamento interpessoal, liderança, entre outros” (p.23).

Para a realização dessas atividades diz que os professores precisam mapear as áreas de interesse dos alunos e propor atividades que instiguem a aprendizagem, respeitando habilidades e interesses. Características essas que devem ser consideradas no momento no planejamento, buscando construí-lo de maneira coerente com a realidade dos seus alunos.

Conforme o documento, é atividade dos docentes também a busca por formação continuada, visando a troca de experiência e socialização de resultados significativos em suas práticas, momento propício para realizar levantamento de suas principais dificuldades em sua práxis. E, por fim desenvolver o gosto pela leitura em suas diferentes formas de apresentação, em especial pelo uso das mídias como recurso, de forma a construir sentidos nos conteúdos das diversas áreas do conhecimento, evitando assim, a evasão e a repetência escolar.

CAPÍTULO 4. O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DO LEITOR DA EJA

Após situar a realidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Maranhão e as metas a serem alcançadas pelo Estado, adentra-se em outra questão que sempre foi motivo de discussão entre pedagogos, professores e Governo, isto é, o livro didático. Tal fato se deve sobretudo porque esse material foi ao longo dos anos se consolidando como o recurso de predileção dos professores, tanto da escola pública, quanto da rede particular de ensino no Brasil.

Compreender, portanto, de que forma o livro didático passou a ser um direito do aluno da EJA e conhecer um pouco da história desse recurso nas turmas da EJA são aspectos importantes para verificar que alunos/leitores esta modalidade de ensino deseja formar.

4.1 Livro Didático: origem, programas e seus desdobramentos

Para situar o livro didático (LD), enquanto objeto de estudo, fez-se necessário traçar primeiramente um breve percurso histórico e legal do surgimento do LD no Ocidente, e no delinear desse percurso apresentar o que caracteriza o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); em que momento o LD passa a ser um material didático obrigatório de apoio ao professor e ao aluno (a) também nas turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Segundo sugerem alguns autores, como Oliveira (1984), por exemplo, o livro didático surge no século XIX como material complementar de aprendizagem nas escolas de elite, pois havia alguns conteúdos que não constavam na Bíblia, único livro que era aceito no âmbito escolar na época. Outros autores, por sua vez, indicam que a origem desse instrumento remete ao século XV, compreendendo que os cadernos de textos produzidos por estudantes europeus já se caracterizavam como uma espécie de material contemplar de apoio às aulas.

“Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando”. (Gatti Júnior, 2004, p.36).

No século XVI era concebido como um recurso instrumental com objetivo de instruir, como uma espécie de manual. Nesse período, considerava-se sábio aquele que conhecesse às práticas contidas nos livros, que frequentasse à biblioteca e procurasse mais conhecimentos para, dessa forma, instruir outras gerações. O livro é usado durante muitos séculos como material próprio para o ensino.

“Comenius, criador da Didática Magna e um dos maiores educadores do século XVII, foi o primeiro a enfatizar que certas características de alguns livros fariam com que fossem mais apropriados para a transmissão de conhecimento. Ainda assim, o fluxo contínuo de conhecimentos entre as teorias e filosofias do ensino e a prática da produção dos livros didáticos

surge somente a partir da segunda metade do século XX”. (Mantovani, 2009, p 19)

Apesar do LD ter surgido como material de apoio didático-pedagógico, sua caracterização, enquanto objeto cultural, gira em torno de muitas controvérsias, para uns configura-se como instrumento indispensável no processo de escolarização, sendo muitas vezes utilizado como único recurso de acesso à informações e conhecimentos científicos, artísticos e culturais, para outros, é visto apenas como mais um instrumento no processo ensino e aprendizagem, por não contemplar todas as necessidades que surgem no cotidiano da sala de aula, devido aos fatores sócio-histórico e cultural que caracterizam o universo híbrido do qual a sala de aula faz parte. (Gérard, F. & Roegiers, X. et al, 1998)

Embora se evidencie contrapontos, há uma questão em que os pensamentos convergem: o LD continua sendo o principal recurso na relação ensino e aprendizagem entre professores e alunos. E, nessa relação o LD, desde sua origem, atendeu ao longo do tempo duas necessidades, a primeira: abordar informações e conceitos, e a segunda: sistematizar procedimentos.

No Brasil, o LD surge, segundo Ferreira (2008, p.38) no ano de 1929, quando da criação do Instituto Nacional do Livro – INL, tendo como objetivo legitimar o LD nacional e auxiliar na sua produção. Apesar de institucionalizado o INL só passou a de fato produzir em 1934, no então governo de Getúlio Vargas que o instituto começou a elaborar um dicionário nacional e uma enciclopédia e aumentar o número de bibliotecas públicas.

Diante do grande alcance que o LD teria no Brasil e por estar o país vivendo um período ditatorial – o Estado Novo⁴⁸, em 1938 LD entra na pauta do governo. O então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, institui a Comissão Nacional do Livro Didático, com intuito fiscalizar e controlar a circulação do LD, criando assim, um mecanismo de censura e controle cultural, limitando o acesso dos leitores às informações e aos conteúdos considerados inapropriados, visto favorecerem o pensamento crítico, o que não era interessante diante da realidade político-social vigente. (Fausto, 1995).

A inserção do LD em âmbito escolar só aconteceu em 1996, ou seja, após 67 anos de sua institucionalização em 1929. Isso só foi possível após a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1997, e com a transferência da política de execução do PNLD para o

⁴⁸ Conforme Fausto (1995) “O Estado Novo é o nome que se deu ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil de 1937 a 1945. Este período ficou marcado, no campo político, por um governo ditatorial”.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que começam sua produção e distribuição de forma contínua e massiva.

Neste percurso destaca-se de forma breve a trajetória do PNLD por ser este o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. O referido programa teve início em 1937, com outra denominação. Ao longo destes anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção, os alunos da educação infantil.

Após o fim Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938, quando fora a instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a circulação do LD ficou estagnada nas bibliotecas. Somente em 1945 – por meio do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.

“Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado.” (DL/8.460/45 Artigo 5º)

Após esse período, somente em 1966 o Estado volta a discutir a circulação do LD, momento em que o Ministério da Educação (MEC) entra em acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permitindo a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), tendo como finalidade coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos.

A década de 70 foi marcada por iniciativas importantes para a expansão do LD no Brasil, dentre elas destacam-se a implementação do sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do INL⁴⁹; o desenvolvimento do Programa do Livro Didático voltado para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted.

A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático e a compra de boa parcela dos livros

⁴⁹ Ministério da Educação, Portaria nº 35 (1970) <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acedido em 27/12/2018

para distribuir nas escolas e nas unidades federadas⁵⁰. Em 1976 é criada a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) com a função de executar os programas do livro didático. Os recursos geridos pela Fename eram provenientes do FND), da contribuição social do salário-educação e da contrapartida dos estados⁵¹.

As iniciativas para melhorar a distribuição do LD continuaram na década de 80. É criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em substituição da então extinta Fename, incorporando o Plidef. Com essa medida, o grupo que assume a FAE, que passou a ser encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos, propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, e a inclusão das séries do ensino fundamental que ainda não eram atendidas pelo programa.

Apesar das ações geradas pelo Plidef, o mesmo é editado em 1985, por meio do Decreto nº 91.542, dando lugar ao PLND, ocasionando diversas mudanças no cenário editorial e nos critérios de escolha e o tempo de utilização do LD na escola. Vale destacar ainda que dentre elas destaca-se:

“Indicação do livro didático pelos professores;
Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores”. (MEC/FNDE, 2018)

O início dos anos 90 foi marcado por limitações orçamentárias, o que acarretou na redução de investimento na distribuição de LD. O atendimento restringiu-se às séries iniciais do ensino fundamental, no entanto, a situação logo foi revertida e, em 1993 a Resolução CD FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático. (Portal MEC/FNDE, 2018)⁵²

No final da década de 90, isto é, em 1997, acontece a extinção da FAE e o desenvolvimento do PNLD passa a ser responsabilidade do FNDE. Esse foi um período promissor para o Programa, visto que ele foi ampliado, sendo incluídas, no programa, diversas

⁵⁰ Decreto nº 77.107 (1976). In: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acedido em 27/12/2018

⁵¹ PRONUNCIAMENTO NA AUDIÊNCIA PÚBLICA NO SENADO FEDERAL SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. In: http://www.senado.leg.br/comissoes/CE/AP/AP20081112_LivroDid%E1tico_MarceloSoaresPereiraDaSilva.pdf. Acedido em 27/12/2018

⁵² Mais informações em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acedido em: 28/12/2018

disciplinas do componente do currículo escolar e o PNLD foi se adequando no que se refere à incorporação dos professores no processo de escolha do LD para ser distribuídos nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa expansão marca uma nova etapa no mercado editorial que irá encontrar seu apogeu nos anos 2000.

Tal expansão deve-se em grande medida à obrigatoriedade que o Estado assumiu na distribuição do LD a todas as escolas de Educação Básica, conforme define o artigo 4º da LDB n. 9394/96 que estabelece ser dever do Estado garantir às escolas públicas o atendimento dos alunos da educação básica (ensino fundamental e médio) por meio de programas auxiliares de material didático. Para o cumprimento desse dever, no entanto, o Estado instituiu uma comissão técnica ligada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), que tem como tarefa analisar os livros submetidos, por meio de edital, para serem utilizados nas escolas públicas de todo Brasil.

Vale destacar também a inserção da distribuição de dicionários da língua portuguesa pelo PNLD, para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000.

Nesse cenário entra em cena ainda o atendimento gradativo aos alunos com deficiência visual que estavam nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braile. Atualmente, esses alunos são atendidos também com livros em libras, caractere ampliado e na versão MecDaisy⁵³

Em 2004 é criado, por meio da Resolução nº 38 do FNDE, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) prevendo a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país. Inicialmente, atendeu 1,3 milhão de alunos da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. Em 2005, as demais séries e regiões brasileiras também foram atendidas com livros de português e matemática. (Portal MEC/FNDE)⁵⁴

Programa que merece destaque é o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007⁵⁵, para distribuição, em forma de

⁵³ Um conjunto de programas que permite transformar qualquer formato de texto disponível no computador em texto digital falado. A ferramenta está disponível gratuitamente no portal do ministério. In: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13786%3Aprograma-amplia-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-ao-converter-texto-em-audio&catid=205&Itemid=8266. Acedido em 28/12/2018

⁵⁴ <http://portal.mec.gov.br/pnlem>. Acedido em 28/12/2018

⁵⁵ Criada pela Resolução CD FNDE 18, de 24/04/2007. /In: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000018&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acedido em:28/12/2018

doação, de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.

Em 2009, mais duas resoluções beneficiaram a EJA, a primeira resolução foi a CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, que regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). A segunda, foi a resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, que estabeleceu novas regras para participação no PNLD:

“[...] a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. A resolução 60 inclui ainda as escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD, além de adicionar a língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano. Para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (com livros de inglês e de espanhol), além dos livros de filosofia e sociologia (em volume único e consumível)”. (MEC/FNDE, 2018)

Nos anos seguintes o FNDE realizou muitos investimentos para ampliação e distribuição do LD em todo país. Neste contexto, vale destacar as iniciativas em torno do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), programa criado em 1998, e ampliado progressivamente entre os anos de 2000 a 2014. O Programa visou atender a alunos e professores das redes públicas municipais e estaduais de ensino, com intuito de melhorar e atualizar os acervos das bibliotecas escolares, com obras literárias direcionadas para o público leitor infanto-juvenil e com livros teóricos para os professores.

O PNBE deu abertura para a criação de outras ações, são elas: Literatura em Minha Casa (uso pessoal e propriedade do aluno)⁵⁶, foram distribuídas coleções de obras de literatura e de informação aos alunos matriculados na 4ª e na 8ª série; Palavras da Gente – Educação de Jovens e Adultos (uso pessoal e propriedade do aluno)⁵⁷; Casa da Leitura (para uso de toda a comunidade do município)⁵⁸; Biblioteca do Professor (uso pessoal e propriedade do professor)⁵⁹ e por fim, a ação Biblioteca Escolar (para a biblioteca da escola e uso da comunidade escolar).⁶⁰

⁵⁶ PNBE 2001 – Denominado “Literatura em minha Casa”, o acervo foi composto por seis coleções diferentes, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Pela primeira vez, as coleções foram entregues aos alunos para levarem para casa. A idéia do programa foi incentivar a leitura e a troca dos livros entre os alunos, além de permitir à família do estudante a opção de leitura em casa. In: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acedido em 29/12/2018

⁵⁷ PNBE 2004 - Acervos distribuídos aos alunos da última série, termo, módulo ou similar, correspondentes à última etapa do 2º segmento da educação de jovens e adultos dos cursos presenciais e com avaliação no processo, do ensino fundamental, no ano letivo de 2004. In: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acedido em: 29/12/2018

⁵⁸ Tratava-se da distribuição de bibliotecas itinerantes para uso comunitário no município, contendo 154 livros de 114 títulos diferentes das 24 coleções do acervo das ações Literatura em minha Casa e Palavra da Gente. In: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acedido em: 29/12/2018

⁵⁹ Foram distribuídos dois livros para cada professor da rede pública das classes de alfabetização e de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Os livros foram escolhidos via internet pelos professores, a partir de uma lista de 144 títulos da Biblioteca Escolar, contendo livros de ficção e de não ficção, com ênfase na formação histórica, econômica e

Todas essas ações visaram complementar o LD, à medida que ofereceram leituras literárias e teóricas, ampliando às leituras contidas no LD. Nesse sentido, vale lembrar que apesar do alcance que o LD atingiu nas escolas públicas, tornando-se atualmente o principal recurso didático, é preciso que na prática docente outros recursos também sejam utilizados para complementar os conteúdos trabalhados pelo LD.

“[...] o livro não deve ser considerado como única fonte de conhecimento disponível para o educando, mesmo sendo utilizado didática e corretamente em sala de aula, pois o professor deve ter consciência da necessidade de um trabalho diversificado e, para tanto, é preciso buscar, em outras fontes, informações ou conteúdos que venham a complementar e enriquecer o livro didático.” (Vergeze & Silvino, 2008. p 85).

Antes, porém, de chegar à escola, o Livro Didático passa por diversas etapas, pois para consolidar as ações governamentais direcionadas para a educação, o Governo Federal disponibiliza três programas de monitoramento para análise de qualidade dos livros didáticos, são eles: o PNLD, o PNLEM e o PNLA. A junção dos três Programas visa, por meio do PNLD, disponibilizar edital para concorrências de editoras, de modo que essas cumpram o prazo e os acordos estabelecido pelo MEC. Após a aprovação, o LD é encaminhado à Secretaria de Educação Básica, na sequência esses livros são analisados por profissionais especializados de cada área do conhecimento.

“É importante salientar que a avaliação do MEC sobre os livros didáticos não diz respeito apenas à qualidade técnico-burocrata dos materiais utilizados na sala de aula, mas também se revisam os sentidos da educação no condizente ao que se quer operar através da intervenção do LD, de acordo com o tipo de aluno que se quer formar (...). Nos últimos anos, com o PNLD, houve o retorno das discussões sobre o livro didático sob uma nova ótica, destacando questões didático-pedagógicas e a incorporação do LD às novas tendências sobre as teorias de aprendizagem na criança”. (Batista, 2003, p 27)

Após esses procedimentos, os livros didáticos são distribuídos nos estabelecimentos de ensino, para que os professores de cada área de conhecimento façam a triagem de forma a considerar os livros que se adequam a realidade local, dessa forma a escola precisa ser criteriosa na escolha do LD que será adotado, considerando na análise prévia o perfil dos alunos e que se aproxime no máximo possível do contexto social em que se integra. Logo, um mesmo conteúdo pode ser explicado em escolas distintas, por meio de materiais diferentes, mas com a mesma finalidade, ou seja, integrar o aluno ao ambiente escolar, fazendo com que este desenvolva

política do Brasil. In: <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acedido em: 29/12/2018

⁶⁰ Foram distribuídos acervos contendo 144 títulos de ficção e não ficção, com ênfase na formação histórica, econômica e política do Brasil, para as 20 mil escolas com maior número de alunos de 5ª a 8ª série. In: <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acedido em: 29/12/2018

habilidades de reflexão e posteriormente possa fazer uso desses conhecimentos ao longo de vida social, profissional e/ou acadêmica.

4.2 O livro didático na Educação de Jovens e Adultos no Maranhão

Antes de iniciar a abordagem sobre o tema proposto por esse tópico, vale ressaltar as palavras de Molina (1987) ao lembrar que “todo livro, em princípio, presta-se a ser utilizado para fins didáticos, isto é, em situação deliberadamente estruturada com objetivo de ensinar algo a alguém.” Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer que o percurso histórico apresentado, neste tópico, trata-se do livro didático (LD) entendido como “uma obra escrita com a finalidade específica de ser utilizada numa situação didática de aprendizagem em âmbito escolar.” (Op. cit. P.17)

Por ser um dos recursos mais utilizados nas salas de aula, o LD exerce forte influência sobre a prática de ensino do professor (Brasil, 2002). Por essa razão, tem sido comum, no meio acadêmico, reflexões sobre a presença desse recurso na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No Brasil, tais reflexões ganharam mais repercussão após a divulgação do Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos (GRALE) que marcou os resultados da 6^a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (VI CONFITEA) realizada em Belém, capital do Pará. A finalidade do GRALE, dentre outras coisas, é identificar os principais desafios e as melhores práticas, e recomendar um curso de ação para melhorar o escopo da aprendizagem e educação de adultos (UNESCO, 2010, p. 8). Contudo, vale destacar que algumas iniciativas governamentais já vinham sendo realizadas em prol da produção de livros didáticos para atender as especificidades da EJA, conforme relatórios da CONFITEA.

Historicamente falando, é válido pontuar que no Brasil, o aumento da produção de livros didáticos está diretamente associado à crescente demanda de alunos da EJA, que por sua vez, procuravam se qualificar para atender as exigências do mercado de trabalho advindas do processo de industrialização ocorrido no início do século XX.

Segundo Soares (2015) os movimentos em prol da educação de adultos ganharam mais força com fim do da Era Vargas (1945), pois o país, naquele momento, passava por um processo de redemocratização, buscando-se ampliar o número de eleitores.

“Sendo assim, em 1947 é criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) regido pelo Departamento Nacional de Educação. A partir daí começaram a se desenvolver mais trabalhos para Educação de Adultos (EDA). Ainda em 1947, é lançada a Campanha de Educação de Adultos (CEA) que tinha como objetivo principal a ampliação de oferta de escolarização para os adolescentes e adultos analfabetos.” (Soares, 2015, p. 27)

Por conta dessa iniciativa foram reservados 8 a 12% dos planos financeiros desta Campanha para produção de livros didáticos. Tal produção ficou sob a responsabilidade do setor de orientação pedagógica do Serviço de Educação de Adultos (SEA)⁶¹, que neste mesmo ano, elaborou e iniciou a distribuição de cartilhas e textos de leituras para as unidades de ensino.

A Campanha de Educação de Adultos impulsionou a criação, produção e distribuição de materiais didáticos em grande escala, buscando atender a todos os Estados brasileiros. Mello (2010), ancorado no levantamento feito por Beisiegel (2004), apresenta uma relação dos títulos dos materiais que foram produzidos na campanha entre anos de 1947 a 1950. Conforme verifica-se no quadro a seguir.

Quadro 10 - Títulos de materiais produzidos para Alfabetização de adultos

1-Primeiro Guia de Leitura 5ª edição	11-O Grão de Ouro
2- Caderno de Aritmética	12-Quadros Murais Silábicos
3-Saber – 2º Livro de Leitura	13-Movimento de Ensino Supletivo
4-Maranduba	14-Lindaura Vai Fazer Requeijão
5-Folheto Tuberculose	15-Guerra à Saúva
6-Folheto Malária	16-Terra Cansada
7-Folheto Maria Pernilonga	17-Uma das Melhores Frutas do Mundo
8-Tirar Leite com Ciência	18-Folheto Saber
9-Como Guardar Ovos	19-Cartilha da Saúde
10-Lindaura Vai Fazer Manteiga	20--Leitura de Todos (periódico)

Fonte: Dados coletados pela autora

Conforme é possível notar os materiais produzidos não se concentravam apenas numa sistematização de conteúdos curriculares, tratavam de diversos tipos de assunto, como, saúde, higiene e sobre a elementos do universo rural. Outro aspecto importante a destacar é que a maioria desses materiais tinham caráter informativo e instrutivo. Todos esses materiais eram voltados para a alfabetização e se assemelhavam às cartilhas para crianças, bem como ressalta Cavalcanti (2009, p.32), “estes guias de leituras ainda possuíam os métodos das cartilhas, usavam a silabação e no final frases e textos com caráter moralizante, ou seja, partiam dos fonemas para os textos, baseados em realidades sem sentidos para os discentes adultos.”

⁶¹ Setor criado em 1947 no governo do então presidente Eurico Gaspar Dutra, que no mesmo ano lançou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Essa Campanha buscou atender à criação de programas nacionais de educação desses sujeitos, incursão capitaneada internacionalmente, também, pela UNESCO. O SEA era vinculado ao Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde, com o objetivo de reorientação e coordenação de trabalhos voltados para o ensino de adolescentes e adultos analfabetos. In: Gonçalves (2017, p.160)

O modelo de ensino usado nessas cartilhas e nos materiais vigorou por muito tempo até, mesmo quando, no início dos anos de 1950 foi implantado programas de alfabetização via rádio, como o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) que tinha como finalidade “atrair iletrados e os reter nas escolas existentes, complementando, ainda, o trabalho dos respectivos professores; e servir de escola, onde a escola e o professor faltarem(...)”. (Mello, 2010, p. 68 apud Exposição de motivos, p.1).

Nesse período também foram produzidas cartilhas chamadas de Radiocartilhas, que de acordo com as análises de Soares (2015) e Fávero (2010) constituíam-se, em sua essência, como materiais distantes da realidade linguística dos adultos “havia infantilização do conteúdo, pois as vogais eram acompanhadas de desenhos (Ave/Ema/Ipê/Ovo/Uva); não respeitava a diversidade regional; além das inúmeras frases sem sentido ("O palhaço é alto"/"Ele almoça com calma") ”. (Soares, 2015, p. 29)

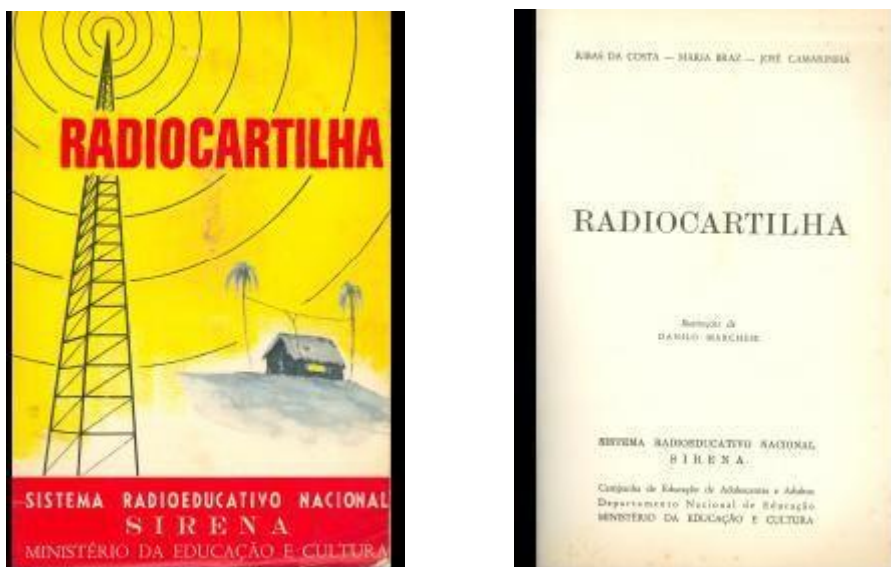


Figura 2 - Capa e contracapa da radiocartilha do Sistema Rádio Educativo Nacional⁶²

Esse cenário, no entanto, começa a ser repensado, graças as novas tendências do pensamento pedagógico, da psicologia educacional e do boom cultural que atingiu de sobremaneira a área das licenciaturas. Inicia-se um período fértil para discussões acerca da educação de adolescentes e adultos. Nesse contexto, aconteceram diversas iniciativas, como o “II Congresso de Educação de Adultos”, que tinha como objetivo o compartilhamento de experiência sobre processos de alfabetização, momento em que o grupo de educadores

⁶² Fonte: Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história formas e conteúdos / Paulo Eduardo Dias de Mello; 2010.

pernambucanos, liderado por Paulo Freire, ganha destaque. (Gadotti, 2000). Nas discussões propostas por esse grupo, era latente o desejo por melhores condições estruturais para a escola, renovação na formação docente e adequação do material didático. (Paiva, 1973)

Outras iniciativas também marcaram esse período, tais como, discussões em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Movimento de Educação de Base (MEB), a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA), o Plano Nacional de Educação, o Programa de Emergência, o Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, a Comissão Nacional de Alfabetização e o Plano Nacional de Alfabetização. (Soares, 2015)

Apesar desse clima de entusiasmo, pouco foi feito para mudar a realidade, na qual estava mergulhada a educação de adultos, pois em 1964, devido o golpe militar, as expectativas de investimento para esta modalidade cessaram e a EJA “passou a estar mais sob a liderança de movimentos de cultura e educação popular do que da esfera federal”. (Soares, 2015, p.30) Essa situação levou os movimentos⁶³ a produzirem materiais didáticos de alfabetização inspirados nos ideais freireanos, ou seja, voltados à realidade dos adultos, buscando fortalecer a conscientização política e a transformação social. A exemplo disso, o Movimento de Cultura Popular (MCP) produziu o primeiro Livro de Leituras para Adultos.

Na região Nordeste do Brasil o MEB (Movimento de Educação de Base), nos anos de 1960, atuou juntamente com os sistemas radioeducativos na alfabetização de adultos nas zonas rurais, tendo produzido material didático, que ao contrário das cartilhas que eram utilizadas pelo SIRENA, apresentavam expressivo valor social, político e ideológico para a época, conforme é possível verificar:

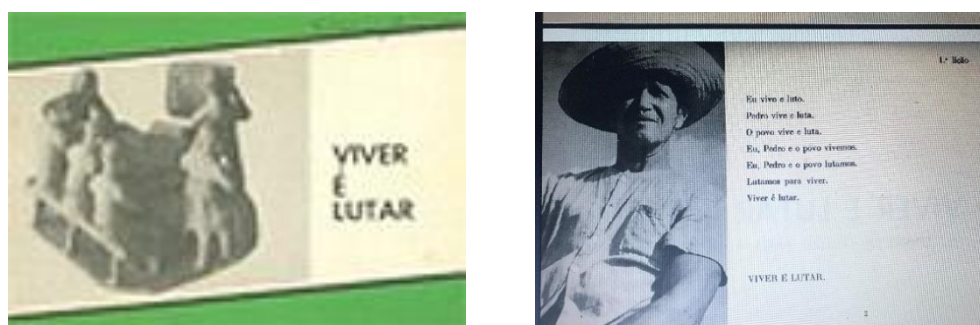


Figura 3 - Capa do livro Viver é lutar produzido pelo MEB 1963 e 1ª lição⁶⁴

⁶³ Estes movimentos aconteceram em todo o Brasil, mas se consolidaram mais no nordeste brasileiro. Entre eles, estão o Movimento de Cultura Popular de Recife-PE; a Campanha de Educação Popular da Paraíba; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler de Natal-RN. In: Soares (2015, p.31)

⁶⁴ Fonte: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1435>

As lições de leitura da cartilha *Viver é lutar* abordavam temas que falavam de liberdade, direitos, deveres, cidadania, trabalho, cooperação, soberania, opressão, fome, desigualdade e outros. No entanto, com o golpe de 64, as forças de repressão apreenderam a cartilha feita pelo MEB, que por sua vez teve que produzir outro conjunto didático, para atender as regiões e, prioritariamente o Nordeste. Segundo Fávero (1999)

Esse conjunto foi designado *Mutirão* e sua elaboração foi antecedida pela montagem do *Programa 1965* para as escolas radiofônicas, no qual estavam indicadas atividades relativas ao trabalho agrícola (preparo do terreno, plantio, colheita e venda), as operações e sistemas de trabalho referentes a cada uma dessas atividades e o programa a ser desenvolvido (objetivos, atitudes motivadas pelos textos das lições, palavras-chave para a alfabetização e seus desdobramentos, conteúdos de matemática e relativos à promoção humana e à educação sanitária. (Fávero; Hummert; Vargas, 1999, p. 42)

Esse conjunto didático era composto por dois volumes e um encarte, intitulados respectivamente como: *Mutirão 1* – livro de alfabetização de adultos; *Mutirão II* – livro de leitura para adultos, que acompanhava encarte *Mutirão pra saúde*. Vale destacar que os dois últimos têm ilustrações de Ziraldo Alves Pinto⁶⁵. (Fávero, 1999, p. 2)



Figura 4 - Capas dos livros *Mutirão 1* e *II*, e encarte *Mutirão pra Saúde*.

Fonte: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1435>

Apesar desses livros terem sido produzidos pelo MEB a concepção centrava-se na cooperação e não mais na conscientização como o material *Viver é lutar*, o que lhe rendeu severas críticas, pois a mudança evidenciava que o material havia sido produzido sob forte autocensura, no que diz respeito à linguagem e ao conteúdo político. Resguardando-se a importância e o significado ímpar do livro *Viver é Lutar*, Fávero (1999) diz que esse segundo conjunto didático.

⁶⁵ Ziraldo (1932) é um cartunista, desenhista, jornalista, cronista, chargista, pintor e dramaturgo brasileiro. É o criador do personagem de quadrinhos infantil “O Menino Maluquinho”. Foi um dos fundadores da revista humorística “O Pasquim”. In: <https://www.ebiografia.com/ziraldo/> Recuperado em: 21 de dezembro de 2019.

“revela o grau de amadurecimento do MEB sobre seu principal instrumento de ação no período: o sistema radio educativo. Ao mesmo tempo, a partir das experiências realizadas no Maranhão (treinamentos) e em Goiás (encontros), sistematizava um modo de ação direta nas comunidades, designada como animação popular.” (Fávero, 1999, p. 12)

Apesar do material produzido pelo MEB ter aspecto de cartilha, ele apresentava conteúdo organizado de forma que os assuntos eram apresentados gradativamente graduado e com linguagem adequada aos estudantes ao qual se destinava. Os materiais se assemelhavam estruturalmente, no entanto, se mostravam ideologicamente afastados, pois enquanto, *Viver é lutar* tinha um teor mais político, engajado com a realidade do homem do campo. Mutirão I e II, por sua vez, apresenta-se claramente adequado à ideologia vivente, que no período utiliza-se de mecanismos de controle para censurar a visão crítica sobre a realidade político-social da época. Segundo Chopin (1992) exatamente por ser um de suporte de conhecimentos e veículo de valores, é que as funções dos materiais didáticos sofrem alterações.

Mutirão I e II foram usados nas zonas rurais do Maranhão até o ano de 1967, período em que o Estado vivia uma fase de transição. Saía do poder um governo oligárquico comandado por Vitorino Freire⁶⁶ e assumiu o governo, José Sarney Costa, uma nova liderança política, com um discurso que prometia ao povo maranhense, desenvolvimento e modernização.

O projeto de José Sarney centrava-se na construção de um Novo Maranhão não somente por estar sob nova administração, mas por figurar-se como novidade, algo que não se origina do velho. Essa noção vanguardista serviu de suporte ideológico para o delineamento do Plano de Governo 1966/70, proposto ao Maranhão por Sarney. (Maria Núbia Pinto, 1982)

O plano desenvolvimentista de Sarney incluía projetos voltados para a esfera educacional, pois a realidade do Estado necessitava urgentemente de intervenções que melhorassem os índices de analfabetismo do Estado e a precariedade na oferta do ensino público e nas condições estruturais das escolas maranhenses.

Essa realidade é deflagrada por José Sarney em seu discurso de posse⁶⁷ conforme é possível notar.

“Trazer sangue novo abrir oportunidades a todos e responder a muitas perguntas: Como iremos desenvolver a cultura? **Como iremos ensinar os que estão condenados ao analfabetismo?** Como iremos abrir novas estradas? **Como iremos formar os nossos técnicos?** Como iremos mudar a

⁶⁶ Vitorino de Brito Freire foi eleito em dezembro de 1945 governador do Maranhão, no mesmo pleito em que Dutra foi escolhido presidente da República. Por indicação de Vitorino, em seguida à sua posse Dutra nomeou Saturnino Belo interventor no Maranhão. Vitorino Freire conquistou o poder político no Maranhão, “iniciando então uma política de características mandonistas — que denominou *vitorinismo* —, que cobriu todo o período 1947-1964, *grosso modo*”. Significativamente, todos os governadores eleitos nesse período seriam correligionários de Vitorino indicados por ele. In: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/vitorino-de-brito-freire> Recuperado em: 18 de dez. de 2019 – (Meireles, 1978)

⁶⁷ Sarney, José. op. cit. Discurso de posse do Governador do Estado, 1966, p. 30.

face do Maranhão 100% pobre quanto à habitação vestiário e alimentação?”
(Sarney, 1966, p.30- grifo nosso)

Por meio destes questionamentos Sarney denuncia uma realidade que o Estado amargurava há anos, em consequência de governos anteriores, que em grande medida deixaram os setores em crescimento esporádico ou vegetativo. “E em se tratando do plano educacional, as modificações havidas e inovações introduzidas decorriam das diretrizes advindas dos Projetos do Ministério de Educação e Cultura e traçadas para todo o país. ” (Maria Núbia Pinto, 1982, p.92)

No discurso, Sarney fala em *Trazer sangue novo abrir oportunidades a todos* imprimindo a ideia de renovação e de necessidade de ações mais democráticas, visto que nos governos anteriores os interesses partidários e pessoais estavam acima das reais necessidades local. As ações estaduais eram isoladas e descontínuas, mudavam de acordo com os administradores ou por conta do jogo de interesses pessoais. Assim, a educação local continuava em estado de inércia. Conforme é possível ver em quadro utilizado por Maria Núbia Pinto (1982) em seu estudo.

Quadro 11 - Situação do ensino primário no Maranhão

Municípios	População em idade escolar			Nº de salas			Nº de Unidades Escolares
	Atendida	Não atendida	Total	Necessária	Existente	Deficit	
São Luís	30.914	10.987	41.901	524	386	138	73
Interior	213.920	304.640	518.360	6.479	3.838	2.641	681
Total	244.634	315.627	560.261	7.003	4.224	2.779	754

Fonte: Pinto, Maria Núbia (1982). Do Velho ao Novo: Política e Educação no Maranhão- Biblioteca Digital FGV

É importante pontuar que esse é o único quadro expressivo referente à educação pública, visto que o Ensino Médio era oferecido quase que exclusivamente pela rede privada de ensino e a educação de adultos ficava a cargo da igreja católica e dos movimentos sociais, como acontecia no restante do Nordeste brasileiro.

Como se vê, o governo Sarney encontrava o cenário ideal para instaurar seu plano de governo modernizador e renovador, pois qualquer mudança nessa situação já seria algo louvável e que acarretaria para o governo cada vez mais prestígio. Assim, Sarney escreve e publica a Política Educacional do Maranhão, documento no qual reforça a ideia de uma educação para todos, conforme se verifica no trecho que segue

"Será, portanto, um dos objetivos no quinquênio 1965/70 capacitar a juventude maranhense para, ao deixar a escola, poder engajar-se com eficiência numa profissão".

E mais adiante:

“Como o Governo está convicto de que criar uma estrutura educacional tecnizante é tão condenável quanto sustentar a arcaica estrutura bacharelizante, persegua este objetivo no setor educacional preparar o maranhense **todo** para a vida **toda**. Atingir o maranhense **todo** impõe ao processo educativo a tarefa de concorrer com sua contribuição específica para elevar o padrão de vida do Estado. Em outros termos: para lançá-lo em estado de genuíno desenvolvimento” (Sarney, 1966, p. 2 – grifo nosso)

Conforme Pinto (1985, p. 154) “não havia um modelo de planejamento global para o Estado, o que havia era uma linha comum a todos os setores: a adesão ao compromisso assumido pelo Governo de engajar o Maranhão no processo de desenvolvimento econômico”. Ao nível do discurso, em decorrência da implantação do modelo desenvolvimentista apareceria o MARANHÃO NOVO e ao setor educacional caberia implantar Projetos "sui-generis" e que causassem impacto pela audácia das propostas e pelo dinamismo que deveria alcançar na sua execução.

O projeto para o setor educacional incluía a população de adultos analfabetos sendo mencionada no documento, como mão de obra em potencial e, que, portanto, deveria ser levada em consideração em prol dos novos rumos que a educação do Estado tomaria. Contudo, seria inicialmente favorecida à população urbana, visto a urgência na formação de recurso humano para o trabalho no setor industrial.

"O atual Governo julga **todo maranhense não alfabetizado objeto de educação, por reconhecer que a educação é um direito e um dever de todos**. Dada, porém a atual estrutura cultural e a infraestrutura do Estado, julgaria prejudicar o desejável rendimento no setor educacional, se não fixasse **prioridades na seleção de setores da população a educar**. Percebe que se pretendesse atingir inicialmente também o setor adulto da população, mormente da população rural, desperdiçaria energias, malbarataria fundos, pois um considerável índice recairia rapidamente nas garras do analfabetismo regressivo.” (Sarney, 1966, p.2 – grifo nosso)

A partir dos objetivos traçados, o governo opta por política de desenvolvimento da educação baseado em projetos. Essa fora a estratégia mais adequada naquela conjuntura, com vistas a dinamizar o setor e acelerar resultados, já que a Educação se engajara no processo das mudanças propostas pelo governo.

Apesar de muito bem definidos seus objetivos, o Novo governo, em seus primeiros atos, centrou-se mais em ações de caráter corretivo, do que em colocar tais objetivos em prática. Segundo Pinto (1982) as iniciativas de Sarney “consequentemente apareciam advindas de uma administração preocupada em "varrer" dos quadros administrativos públicos - a corrupção, àquela altura, meta coincidente com os objetivos maiores dos militares que exerciam o poder central desde março de 1964.” (Pinto, 1982, p. 132)

Assim em meados de 1968, quando iniciaram as formulações dos projetos, foram “criadas pequenas equipes que deveriam desenvolver suas atividades sem se desviar da linha-mestra apontada pelo desenvolvimento e modernização. ” Dentre estes projetos destaca-se Projeto TV Educativa, Projeto João de Barro e Projeto Madureza, por serem iniciativas que também favorecem a educação de adultos, foco deste estudo.

Nos subtópicos que seguem, apresenta-se os objetivos de cada um desses projetos, seu contexto de inserção e análise do material didático produzido.

4.2.1 Projeto TV Educativa e o Curso de Madureza

No capítulo anterior abordou-se de forma breve o Sistema de TV Educativa, que originou os CEMAS – Centros Educacionais do Maranhão. Neste tópico, buscou-se aprofundar o tema, com intuito de apresentar as finalidades do projeto e o material didático usado para auxiliar o orientador educacional e os telealunos. Para atingir tais objetivos fez-se necessário contextualizar o surgimento desses projetos.

Quando José Sarney tornou-se governador no Maranhão, o sistema de ensino público centrava-se na oferta da educação primária, a rede particular de ensino detinha o monopólio do Ensino Médio, o que gerava uma descontinuidade no ensino, visto que a maioria da população não tinha condições de custear uma educação privada, ficando estagnada na educação primária. Essa realidade exigia do novo governo uma tomada de decisão urgente. (Pinto, 1985)

Assim, em 1969 José Sarney inicia um projeto inovador para a época, o projeto TV Educativa Maranhão. A ideia inicial era abarcar todos os setores da educação, pois conforme consta no Projeto, Ensino Médio seria ofertado através de cursos regulares ou de madureza, ensino primário complementar em apoio ao sistema educacional do estado promovendo cursos e atividades que concorressem para a formação da juventude, sobretudo preparando-a para o trabalho; promoveria também cursos e atividades para adultos, visando a alfabetização funcional e a preparação e melhoria de mão-de-obra; treinaria pessoal docente para o emprego dos métodos de ensino adaptados aos modernos recursos técnicos, enfim, desenvolveria atividades auxiliares do ensino em apoio aos seus programas de trabalho. (Pinto, 1985)

Contudo, na sua execução, o projeto descartaria algumas dessas metas, não só pela abrangência da proposta, mas por conta da expansão e repercussão que alcançara o atendimento ao ciclo ginásial. Vale destacar ainda, que a audácia do projeto chamou atenção do MEC, que com desconfiança não apoiou a execução do projeto. Bem como destaca Pinto (1985)

Ao lado disso, viria também o descrédito imputado ao Projeto, por órgãos educacionais, principalmente o MEC, que não acreditava ter o Estado do Maranhão condições de implantar e fazer funcionar uma TV Educativa,

naqueles moldes. O fato desviaria do Projeto maiores auxílios federais, tanto é que segundo depoimento do próprio Secretário de Educação naquele período, o Projeto se desenvolvera graças à credibilidade que lhe dera o Governo Estadual. (Pinto, 1985, p.172)

Assim, o primeiro passo foi fundar e equipar a Fundação Maranhense de Televisão Educativa (FMTVE), intitulada inicialmente de Centro Educacional do Maranhão (CEMA), que a princípio funcionou em circuito fechado e no ano seguinte a experiência passou a funcionar em circuito aberto, atingindo 109 turmas de 1ª série e 43 turmas da 2ª. série, totalizando um atendimento a 6.000 alunos, número crescente ano a ano. Vale destacar que a enturmação dos alunos ainda não atendia aos critérios de faixa-etária vigente atualmente, bastava ter menos de 15 anos para que o aluno fosse matriculado em qualquer série. Tal fato, mostra que o novo sistema também atendeu ao público que estava fora do perfil de alunos com idade regular. Nesse sentido, acabou acolhendo um público diferenciado e com necessidades específicas, mas que não recebeu material didático adequado.

A inovação tecnológica não foi a única novidade introduzida pelo projeto, vale destacar a sistemática pedagógica adotada, pois aliava-se ao sistema televisivo, caminhando ao lado da técnica. Pinto (1985) diria mesmo que a originalidade do sistema estaria montada a partir do pedagógico e não o contrário, pois “o emprego de técnicas pedagógicas não se dava apenas de maneira adaptativa à moderna tecnologia adotada. Havia um traçado metodológico que funcionava independentemente, mantendo um certo grau de coesão e dando ao sistema uma fisionomia peculiar.” (Pinto, 1985, p.183)

A intenção do projeto era produzir algo diferente do sistema tradicional, por isso alguns termos relacionados ao ambiente escolar foram substituídos. “Sala de aula”, por exemplo, passou a se chamar “tele-sala”, já que a “aula” ou melhor “o ciclo de aprendizagem”, cuja ponto de partida era sempre uma “situação-problema”, ocorria via televisão. O “professor”, por sua vez, passou a ser “o orientador de aprendizagem” vista que sua função não seria mais ministrar aulas, mas orientar o aprendizado do aluno, coordenando o conteúdo, o uso do livro didático e as atividades propostas pela tele-aula.

O orientador de aprendizagem e o tele-aluno ocupavam um espaço chamado “tela-sala” que geralmente era composta de 42 alunos, tinha um monitor de TV, e mesas com cadeiras, já que os “tele-alunos” ficariam distribuídos em equipes, constituídas de 6 a 7 elementos. (Pinto, 1985). As aulas tinham em média duração de 20 min. Inicialmente as tele-aulas eram acompanhadas pelo orientador de cada disciplina, mas posteriormente ficou apenas um orientador de aprendizagem para todas as disciplinas. Foi uma maneira encontrada para diminuir o custo do projeto.



Figura 5 - Tele-sala TVE - Maranhão⁶⁸

Essa forma de organizar a sala tornou-se uma característica da atividade pedagógica do CEMA. De acordo com o projeto, essa organização tornava as relações mais humanizadas e impulsionavam o surgimento de lideranças, o desenvolvimento da autonomia, o fortalecimento do pensamento coletivo e a valorização da personalidade dos alunos. (Projeto TVE/1968)

A dinâmica pedagógica iniciava nos seminários e pequenos cursos preparatórios, nos quais era definido a frase-chavão – uma espécie de tema motivador ou gerador – que iria direcionar o conteúdo exposto nas tele-aulas. A atividade docente consistia em mediar o conteúdo tratado nas tele-aulas logo que o vídeo encerrasse, fazendo retomadas ao conteúdo durante a aplicação das atividades propostas pelo livro-caderno do aluno. Desse modo, conforme explica Pinto (1985) o orientador pedagógico “imbuído dos princípios e regras expressas por métodos de “dinâmica de grupo”, deveria personalizar o ensino de TV e proporcionar aos “tele-alunos” um convívio grupal.

O orientador de aprendizagem era, portanto, o elemento humanizador no sistema, pois era quem acompanhava mais cuidadosamente o desenvolvimento dos alunos em todas as atividades escolares. O trabalho consistia em reconhecer as dificuldades, facilidades e pontos fortes, tendo a responsabilidade pela condução de todo processo educativo. O orientador também era responsável pela avaliação dos alunos, permitindo que estes tivessem consciência dos aspectos que estariam sendo avaliados. Coordenando autoavaliação do grupo e aplicando os demais instrumentos avaliativos, com base no desempenho dos alunos, podendo propor formas de recuperação. (Projeto TVE/1968) A foto que segue mostra um orientador de aprendizagem em interação com os alunos após uma tela-aula.

⁶⁸ Fonte: acervo TV Brasil – São Luís - MA - imagens disponíveis em <https://www.youtube.com/watch?v=sjuoO> KurMY Recuperadas em 211 de jan. de 2020



Figura 6 - Orientadora Pedagógica TVE -MA⁶⁹

A sala de aula chamada de “tela-sala” era composta de 42 alunos, teria um monitor de TV, as carteiras tradicionais seriam substituídas por mesas com cadeiras, já que os “tele-alunos” ficariam distribuídos em equipes, constituídas de 6 a 7 elementos. Essa forma de organizar a sala tornou-se uma característica da atividade pedagógica do CEMA. De acordo com o projeto essa organização tornava as relações mais humanizadas e impulsionavam o surgimento de lideranças, o desenvolvimento da autonomia, o fortalecimento do pensamento coletivo e a valorização da personalidade dos alunos. (Projeto TVE/1968)

Para auxiliar no desempenho de suas funções, cada orientador recebia o Manual do orientador, que continha os roteiros, o conteúdo instrucional e sugestões de atividades.

Esse material, bem como o livro do aluno era elaborado, produzido, impresso e distribuído pela própria TVE. A realização desse trabalho iniciava-se com uma equipe de especialistas em educação, que por disciplina, executa o planejamento curricular, tendo com base teórica os métodos inovadores de Piaget. Essa equipe era encarregada de desdobrar o planejamento até chegar ao roteiro didático, tanto na elaboração do roteiro para o programa de TV, como na redação de livros e cadernos didáticos. Vale ressaltar que cada disciplina recebia um tratamento diferenciado, conforme sua natureza curricular e proposta pedagógica.

A “equipe de Sarney” como ficou conhecida a equipe de orientadores e técnicos pedagógicos selecionavam os conteúdos para serem gravados nas tele-aulas. E partir dessa seleção, organizavam os manuais e livros didáticos dos alunos, conforme orientação curricular para cada série. Os conteúdos correspondiam aos mesmos da escola tradicional, no entanto, eram ampliados devido à dinâmica pedagógica que incluía, como já foi dito, um trabalho mais

⁶⁹ Fonte: acervo TV Brasil – São Luís - MA - Imagens disponíveis em <https://www.youtube.com/watch?v=sjuoO> KurMY Recuperadas em 21 de jan. de 2020

relacionado com as práticas sociais. As tele-aulas também apresentavam temáticas sobre higiene pessoal, preservação ambiental, dentre outros.

O material didático era produzido por um setor mecanográfico, que fazia a catalogação e distribuição do material impresso para os CEMAS. Todo o processo gráfico, editorial, diagramação e revisão era desenvolvido pela TV Educativa, que em um único prédio abrigava tanto a produção técnico-pedagógica, como a produção das tele-aulas e do manual e material didático das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Educação Artística. Não havia no Brasil dessa época nenhum protejo com essas características. Nas imagens a seguir apresenta-se o registro de algumas etapas de fabricação do material didático.



Figura 7 - Processo de produção Material didático TVE MA⁷⁰

Conforme é possível notar, o processo de produção era realizado pela combinação do trabalho mecânico de máquinas (operacionalizadas por funcionários) e trabalho exclusivamente manual, feito pela equipe de seleção e montagem. Após essa etapa o material era enviado para os

⁷⁰ Fonte: acervo TV Brasil – São Luís – MA Imagens disponíveis em <https://www.youtube.com/watch?v=sjuoO> KurMY Recuperadas em 211 de jan. de 2020

CEMAS, de acordo com o número de professores e alunos (as) que, recebiam os manuais do orientador e os livros didáticos de cada disciplina, acompanhados do caderno de atividade. Vale destacar que a produção desse material atendia exclusivamente aos alunos do ginásial, que correspondia ao ensino fundamental de 5ª a 8ª série.

O livro didático na dinâmica pedagógica proposta pelo projeto TVE MA era utilizado diariamente, como uma forma de fixar o conteúdo explanado nas teleaulas. No entanto, o uso do livro era mediado pelo orientador de aprendizagem, que em posse de seu manual, retomava o conteúdo, conduzindo o aluno a fazer inferências necessárias para responder às questões do caderno de atividade.



Figura 8 - Orientadora de aprendizagem fazendo uso do manual didático⁷¹

A implantação do sistema trouxe para o governo Sarney o prestígio social e popular que desejava e que condizia com seu discurso modernizador, conforme salienta Pinto, ancorada em Bomeny (1981) que aquele programa aparece como "a alternativa que se coadunava com um tipo de Governo de "grandes realizações". O projeto da "equipe Sarney" se consolidou e atingiu "status revolucionário". Havia um entusiasmo contagiante que partia da equipe técnica e atingia inclusive o corpo docente. O discurso política dizia que o projeto alcançara repercussão nacional, saindo "Do Maranhão para o Brasil", numa demonstração patente de que o Projeto se firmara e já dispunha de um conteúdo ideológico bastante aceito e ainda não questionado nas suas bases. (Pinto, 1985)

Como foi explicitado no início deste tópico, o projeto TVE Maranhão tinha como meta inicial abarcar todos os setores da educação. Apesar das dificuldades na oferta do Ensino Médio, o projeto da "equipe Sarney" contemplou a educação de adultos, por meio do Curso de Preparação ao Exame Madureza Ginásial.

⁷¹ Fonte: acervo TV Brasil – São Luís – MA - Imagens disponíveis em https://www.youtube.com/watch?v=sjuoO_KurMY Recuperadas em 21 de jan. de 2020

Madureza era o nome dado a Educação de Jovens e Adultos, os cursos preparatórios ministravam disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei nº 709/69. Isso ocorreu porque a clientela dos exames de madureza era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Para estas pessoas somente o exame interessava. (Pinto, 1985)

Mas enquanto isso não aconteceu a “Equipe Sarney” aproveitando as instalações e, até certo ponto, a metodologia do Projeto TVE Maranhão e estrutura dos CEMAS. Implantava o Curso de Madureza, abrindo as portas da escola para uma demanda que urgia por educação. Segundo Pinto (1985, p. 178) “Desde a fase inicial de seu funcionamento, o Curso teria grande repercussão: agora era a vez do trabalhador ser encampado pela sistemática que já atingira parte da população de São Luís, através dos cursos noturnos”.



Figura 9 - Turma de madureza TVE - Maranhão⁷²

O objetivo do Curso de Madureza era possibilitar aos maiores de 16 anos, oportunidade para, apesar dos compromissos diurnos realizassem os estudos de nível médio e pudessem se preparar para exames de Madureza em nível de 1º ciclo. (TVE/MA Projeto Curso Madureza, 1969)

O professor nas turmas de madureza, além de ser orientador de aprendizagem, era um tipo de auxiliar que tinha como função apoiar e motivar os alunos para que não evadissem ou desistissem de concluir o curso. Assim, conforme aponta Pinto (1985, p. 180) as funções do Orientador seriam: “sugerir métodos de estudo, resolver dúvidas e esclarecer tópicos mais

⁷² Fonte: acervo TV Brasil – São Luís – MA - São Luís – MA - Imagens disponíveis em https://www.youtube.com/watch?v=sjuoO_KurMY Recuperadas em 21 de jan. de 2020

difíceis das matérias. ” Esses profissionais geralmente atuavam também em turmas do ginásial e já tinham experiência como o sistema televisivo de educação. (Pinto, 1985)

O projeto Madureza, apesar de usar a estrutura do projeto da “equipe Sarney” não apresentava uma identidade pedagógica voltada para o público que servia, na verdade tratava-se de um projeto feito de adequações, pois nem era um protótipo do modelo adotado para o Curso Ginásial, nem era a reprodução do sistema adotado pela TV Cultura. Como ressalta Pinto (1985)

“Colocaria que, mesmo constando no Projeto as diversas especificidades do Curso Noturno, o fato traria algumas consequências. Por exemplo, o período de adaptação do adulto às aulas transmitidas pela TV se fazia com muita lentidão, provocando desinteresse ou decepção. Por outro lado, havia parte da programação do diurno aproveitada para o Madureza, como a referente à Iniciação para o Trabalho e a Orientação Educacional. Quero crer que aquelas noções rudimentares de eletricidade, marcenaria, decoração fugiam ao nível de aspiração do adulto, na maioria dos casos, já engajado numa profissão e que procurava o Curso alimentando uma ilusão de conseguir, através dele, mobilidade social.” (Pinto, 1985, p. 181)

No sistema educacional da época o Curso de madureza era concebido como uma modalidade de ensino “marginal”, frequentado por pessoas com comportamento social inadequado, assim a culpa dos televisores não funcionarem e a presença de cadeiras quebradas nas salas de aula ou quaisquer outros danos sofridos pelo sistema eram atribuídos aos alunos do Curso. Essa concepção reproduzia entre os tele-alunos o sentimento de subalternos, inferiores e oprimidos, gerando atitudes consideradas de revolta, chegando mesmo a provocar tumultos e choques nos galpões escolares, numa demonstração concreta do nível de insatisfação que o atingira. (Pinto, 1985, p. 181)

A marginalidade alcançaria até mesmo o orientador de aprendizagem, pois este recebia remuneração menor, pela realização de um trabalho pedagógico que lhe exigia mais esforço e dedicação.

Toda essa atmosfera de insatisfação somada ao fato do Curso preparatório para o exame de madureza ter deixado de ser obrigatório (conforme o art. 99 da Lei 4.204), pelo aumento de oferta dos Cursos de Madureza na cidade e também por conta da Lei nº 5671 de 1971⁷³ que consagrava o ensino supletivo, levaram a Fundação Maranhense da televisão Educativa a extinguirem o Projeto. (Pinto, 1985)

Para os cursos de madureza, como já fora dito, a TVE MA não produzia nem teleaulas e nem materiais didáticos específicos. As aulas eram produzidas e exibidas pela TV Cultura, Canal

⁷³ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Recuperado em: 10 out. 2019

2 – da Fundação Padre Anchieta de São Paulo, distribuídas no Maranhão sob financiamento da SUDENE e o material (apostilas) era distribuído semanalmente, de forma gratuita. Esse material viria a substituir o livro didático. (Pinto, 1985)

Desse modo, diariamente era publicada a programação nos jornais locais, que recebiam o sinal da TV Cultural. Assim mostra o anúncio.

CANAL 2 (TV Educativa)			PROGRAMAS DE TV QUINTA-FEIRA		
19.30 - Informações, por favor.	22.00 - Poder Jovem	22.25 - O Globo em dois minutos.	22.00 - Poder Jovem	22.25 - O Globo em dois minutos.	22.25 - O Globo em dois minutos.
19.55 - A moça do tempo	23.05 - Diário de São Paulo na TV	22.30 - Sessão das dez.	23.05 - Diário de São Paulo na TV	22.30 - Sessão das dez.	22.30 - Sessão das dez.
20.00 - Curso de Madureza Ginasial.	23.20 - Filme	24.00 - Sessão da meia-noite.	23.20 - Filme	24.00 - Sessão da meia-noite.	24.00 - Sessão da meia-noite.
20.40 - Inglês		02.00 - Encerramento.			
21.00 - Século XXI					
21.30 - Happy New Yves					
22.00 - Reportagem Especial					
			CANAL 5		
			11.55 - Abertura	11.15 - Abertura	11.15 - Abertura
			12.00 - Zastrazinho	11.30 - Ultra Notícias	11.30 - Ultra Notícias
			12.30 - Papai sabe tudo	11.50 - Mappin Movieltone	11.50 - Mappin Movieltone

Figura 10 - Anúncio de Programação do Curso Madureza⁷⁴

Infelizmente não foi encontrada em São Luís nenhuma apostila que fora utilizada no curso preparatório da TVE MA, isso porque em 2019 a emissora foi completamente extinta⁷⁵ e o material que havia no prédio situado em São Luís foi enviado para a TVE Brasil, em Brasília.

Além do Canal 2 (TV Educativa), em 1968 o Canal 4 (TV Difusora) também transmitia tele-aulas. Os jornais da época, como *O Jornal Pequeno* e *O Imparcial* noticiavam o horário e o conteúdo que iria ser trabalhado, além disso, faziam o resumo do conteúdo que servia de apostila, já que os alunos do curso de madureza não recebiam livro didático. Desse modo, cada dia da semana era publicada uma matéria com o conteúdo de cada disciplina curricular.



Figura 11 - Apostila Curso de Madureza⁷⁶

⁷⁴ Fonte: Jornal Pequeno, p. 6 – São Luís – Ma de 13 de jul. 1969

⁷⁵ Em 1998, a TVE Brasil passou a integrar a Rede Pública de Televisão, que era coordenada em conjunto com a TV Cultura, além das afiliadas de cada uma. Foi extinta no dia 2 de dezembro de 2007, após a fusão da ACERP com a Radiobrás para formar a Empresa Brasil de Comunicação, dando espaço para a TV Brasil, sendo lançada no mesmo dia em que as transmissões de televisão digital se iniciaram no território brasileiro. (Cruz, 2018)

O Artigo 99 recebeu esse nome em referência a nova redação do art. 99 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fora reformulada e que a partir do art 2º do Ato Institucional nº5, de 13 de dezembro de 1968, assegurava ao maior de 19 anos a obtenção de certificação do curso ginasial, sem a obrigatoriedade ter realizado curso preparatório, bastava que o candidato fosse aprovado em exame. Conforme consta na Lei.

“O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o parágrafo 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968,

DECRETA:

Art 1º O [artigo 99, e seu parágrafo único da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961](#), passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 99. Aos maiores de dezesesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar.

Parágrafo único. Nas mesmas condições, permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de dezenove anos."

Art 2º Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Brasília, 28 de junho de 1969; 148º da Independência e 81º da República.” (BRASIL, 1965, p.1)⁷⁷

O Artigo 99 era o material produzido pela equipe do Curso Universidade de Cultura Popular - UCP (projeto de teleeducação que teve como objetivo preparar jovens e adultos para as provas dos exames supletivos do antigo primeiro grau). O ensino refletia o que se ensinava no ginasial, conteúdos lecionados deveriam ter uma mesma sequência, embora a forma de ensino fosse distinta, por tratar-se de um programa de televisão. (Pinto, 1985)

Mesmo depois que o art. 99 entrou em vigor, muitas instituições privadas continuaram a oferecer o preparatório para o exame de acesso ao ensino secundário, por isso era comum ver anúncios nos jornais locais, anúncios de várias Editoras que vendiam livros voltados para o exame de Madureza, assim como propagandas de cursos preparatórios, até mesmo por correspondência. Seguem imagens de propagandas encontradas nos jornais da época.

⁷⁶ Fonte: Jornal Pequeno, p. 7 – São Luís – Ma, de 9 de jul de 1968

⁷⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10709.htm Recuperado em 22 de Jan.2020.



Figura 12 - Encarte Curso por correspondência⁷⁸

Na maioria dos cursos oferecidos, presenciais ou à distância, a metodologia baseava-se numa estrutura curricular tradicional e conteudista voltada unicamente para o exame de admissão par o ensino secundário. Nessa época, segundo Chervel (1990), o adulto não reivindicava uma prática peculiar à sua idade. No entanto, o perfil desse alunado dizia o contrário, assim como evidenciava a metodologia de alfabetização de adultos de Paulo Freire que nos fins da década de 1970 já transitava no meio pedagógico, no qual a educação para adultos passava por um processo de reavaliação, com vistas a atender suas condições peculiares.

4.2.2 Projeto João de Barro

O projeto TV Educativa e o projeto Bandeirantes desenvolvidos no Maranhão tinham como objetivo melhorar a oferta e a qualidade do ensino ginásial, sobretudo nas áreas urbanas da capital maranhense. Dessa maneira, o governo precisava lançar um projeto que atendesse às necessidades da população rural e do homem do campo. Assim, em 1967 a Secretaria de Educação do Maranhão elabora o projeto João de Barro, destinado às populações rurais do Estado e que tinha por objetivo: 'através de um processo de educação integral em nível elementar, inserir o homem rural no processo de desenvolvimento socioeconômico racionalizado.

Com o encerramento no MEB em agosto de 1967, era preciso uma tomada de decisão para que a população rural não ficasse desassistida. Foi então que os assessores no governo, o

⁷⁸ Fonte: Jornal Imparcial, São Luís, Ma, p. 6 de 22 de jul.1979

ilustríssimo poeta Bandeira Tribuzzi e o secretário de educação Prof. José Maria Cabral Marquês pensaram no projeto João de Barro. A ideia foi acatada pelo governo, no entanto era preciso recurso humano para entender o processo pedagógico e a dinâmica educacional para esse alunado. Foi então que se formou uma equipe com cinco pessoas, dentre as quais quatro haviam atuado no MEB, por isso o referido projeto acabou tendo cunho ideológico e ações pedagógicas semelhante às do Movimento de Educação de Base. Conforme é possível notar nos objetivos específicos, conforme destaca-se.

“Levar a população rural à participação ativa na solução do problema educacional;

Alfabetizar e dar rudimentos de cálculo ao homem rural, considerando a alfabetização sempre como etapa/instrumento parte da educação integral (intelectual, política, artística, religiosa, física, cooperativista, artesanal, doméstica, agrícola, sanitária e para outras atividades que capacitem);

Despertar no homem rural a consciência das condições do subdesenvolvimento e a consciência de suas reais possibilidades de, através de um esforço comum inteligente, mudar esse estado de coisa. “(Estado do Maranhão/ Projeto João de Barro, S.d)

Conforme pesquisa realizada por Arno Kreutz (1982, p.70) para a experiência piloto “foram selecionados 49 povoados e treinados 52 monitores. A matrícula, no primeiro semestre chegou a 2.799 alunos, sendo 657 adultos e 2.142 jovens (menores de 14 anos).”

Para atender a outros municípios e localidades, o projeto precisou ser expandido, no entanto, a falta de verbas para a construção das escolas levou ao engajamento e integração da população local. Nesse período, em Natal/RN acontecia um movimento social chamado “De pé no chão”, no qual os moradores ajudavam a construir escolas, com base no estilo de habitação local, ou seja, de palha. A partir dessa ideia surgiu a Campanha “de pé no chão também se Aprender a Ler” que influenciou a equipe que deu início ao Projeto João de Barro.

Os resultados alcançados na fase experimental do projeto João de Barro foi um sucesso, por isso ao final de um ano partiu-se para a consolidação do projeto, bem como é possível verificar na tabela a seguir.

Tabela 1 - Estado do Maranhão - expansão das escolas “João de Barro”- especificação 1967 1972

ESPECIFICAÇÃO	1967	1968	1969	1970	1971	1972
Municípios atingidos	3	13	34	34	41	77
Escolas funcionando	49	291	852	835	-	-
Monitores trabalhando	52	344	1002	888	-	-
Matrícula de adultos	637	7.495	27.872	21.955	-	79.750
Matrícula de crianças	2.142	12.925	48.020	37.424	-	35.251
Matrícula total	2.779	20.420	75.892	59.379	52.779	115.021

FONTE: Coordenação do Projeto de Educação Rural do Maranhão (antigo João de Barro”) - Secretaria de Educação – 1980

Na fase de transição de governo, em 1971 quando Pedro Neiva Santana passa a governar o Maranhão, verifica-se que não houve registros de dados, mais no ano seguinte (1972) observa-se que o número total de matrículas quase dobrou. Isso porque a escola João-de-Barro passou a ficar submetida aos programas complementares do atual governo, integrada ao sistema de ensino não-convencional. De acordo com Ribeiro (1985), o projeto João-de-Barro continuou a criar escolas por todo o meio rural do Maranhão, agora de forma conjunta com o MOBRAL. Neste período, três programas passaram a atuar no estado, projeto João-de-Barro, MOBRAL e projeto Minerva.

Em 1972, o Conselho Estadual de Educação deu uma nova denominação ao projeto João de Barro que passou a se chamar "Projeto de Educação Rural do Maranhão" e estenderia suas atividades exclusivamente aos alunos na faixa etária de 7 a 14 anos.

O Projeto João de Barro passou a utilizar o material didático produzido pelo MOBRAL, que foi padronizado e distribuído em larga escala para todo o país. Conforme destaca Pederiva (2015) “o material didático produzido não foi elaborado pela equipe técnica do MOBRAL, tampouco por educadores. A edição e impressão foram realizadas por três empresas privadas: a Abril Cultural S.A., a Bloch Editores S.A. e a Gráfica Editora Primor S.A.”

Todas as editoras produziam os livros para atender aos mesmos propósitos, a alfabetização de adultos advindos de extratos sociais menos abastados. Uma vez que significativa parte dos recursos financeiros do programa era destinada ao material didático, havia grande concorrência entre as editoras.

As escolas João de Barro passaram a receber pelo Programa de Alfabetização Funcional material didático composto pelos livros de leitura, livros de exercícios e linguagem matemática para o aluno, livro do alfabetizador e um conjunto de cartazes denominados “cartazes geradores” para os professores e manual do professor. Além do conjunto didático básico, havia outros materiais complementares, tais como livros de leitura continuada e jornais. As cartilhas também faziam parte do processo de alfabetização do MOBRAL.

Alfabetizar, ou melhor, ensinar a decodificar era a meta do material do MOBRAL, que vazio de conteúdo sociopolítico, que promovesse a formação de cidadãos mais conscientes, apoiava-se na concepção do contexto do pós-1964, quando se reforçava a ideia do analfabetismo como motivo de vergonha nacional. O analfabeto era entendido como intelectualmente incapaz de servir ou de se servir da comunidade, impossibilitado de integrar-se no processo de desenvolvimento econômico ou de participação política (Paiva, 1987).

A concepção inicial da escola João de Barro distanciou-se bastante ao longo do seu processo de expansão. A participação das populações na instalação da escola tornou-se cada vez

mais frágil, assumindo um discurso vazio dentro da retórica do que foi projetado e do que estava sendo vivido. A escola era algo externo à comunidade, cujo papel era executar o que havia sido decidido. A nova concepção educativa da Escola João-de-Barro declarava que a formação dada servia para preparar o camponês para fixar-se e produzir no meio rural, porém, na verdade a nova formação dada servia para prepará-lo, para adaptar-se ao meio urbano.

Como foi possível notar, os Projetos desenvolvidos no Maranhão, sob a coordenação do governo local, apresentavam escassez e inadequação do material didático voltado para a educação de adultos, o que evidenciava a falta de preocupação do Estado e das Instituições Privadas em oferecer um ensino de qualidade para esse público.

De fato, foram os Movimentos Sociais que perceberam a necessidade de uma produção didática mais significativa e que coadunasse com as experiências do indivíduo não alfabetizado ou em processo de escolarização. No entanto, as iniciativas de grupos como o MEB que produziram materiais como *Viver é lutar*, sofreram censura e foram retirados de circulação. Assim o que se produziu até os fins dos anos 1980 foram materiais que visavam o controle social e ideológico dos menos favorecidos. (Paiva, 1987)

Observou-se ainda que a educação de adultos se voltava quase que exclusivamente para a alfabetização, dado os altos índices de analfabetismo em todo Brasil na época (1950 -1980). Poucas iniciativas contemplavam a enturmação de jovens e adultos no ginásio e no ensino secundário hoje, respectivamente, ensino Fundamental e ensino Médio. Assim, os projetos de Curso Madureza tiveram grande importância, possibilitando a muitos brasileiros concluir a educação básica e serem inseridos no mercado de trabalho e no ensino superior.

4.3 O Livro Didático e a inserção da literatura

A história da inserção do ensino literatura em âmbito escolar inicia-se com a publicação da *Antologia nacional* (1895), de Carlos de Laet e Fausto Barreto. Obra na qual os autores enfatizam a autonomia da literatura brasileira por meio da separação de autores portugueses e brasileiros. Este livro, segundo Zappone (2018, p. 3) ancorado em Razzini (2010) apresentava “uma organização cronológica de autores, em ordem inversa, portanto, um recorte historiográfico no qual se fazia o reconhecimento da literatura brasileira.” Essa organização sistematizou um tipo de ensino de literatura possível a ser desenvolvida na escola, que acabou vigorando por mais de 70 anos no Brasil.

Além da distribuição historiográfica da produção literária brasileira, o material, conforme os programas do Colégio Pedro II sugeriam que “a literatura era utilizada para estudo da gramática normativa, para estudos de recitação, de vocabulário, exemplos de composição,

evidenciando uma abordagem voltada para a aquisição da língua em sua variante culta”. (Zappone, 2018, p. 3)

No início do século XX, especificamente a partir de 1931, o ensino da Língua Portuguesa no Brasil tomou novos rumos, devido a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que institui uma nova organização para o ensino secundário, que passou a ser dividido em dois ciclos: o 1º ciclo, ensino ginásial, composto de quatro séries, e o 2º ciclo, de três séries.

Nessa nova estrutura, a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa foi ampliada, e o ensino da literatura passava a ser obrigatória a partir do último ano do primeiro ciclo e nas três séries do segundo ciclo. De acordo como Zappone (2018) nessa organização

“[...] se enfatizavam noções gerais sobre literatura, períodos literários, verificação, gêneros literários, bem como história das literaturas portuguesa e brasileira. Nota-se, portanto, uma especialização maior do ensino de literatura em relação a momentos anteriores, além de uma ampliação de autores e obras que passaram a abranger autores/obras mais contemporâneos à época.” (Zappone, 2018, p. 4)

A década de 1960 foi marcada pela aprovação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) que redirecionou e descentralizou as políticas voltadas para a educação. Como resultado dessas mudanças, pode-se citar a autonomia das Universidades para realizar o vestibular. Essa medida deu mais liberdade para as Universidades elaborarem os exames, exigindo aos candidatos a leitura de obras literárias recomendadas. Outra medida que marcou esse período foi a possibilidade das escolas de ensino fundamental ofertarem, além das disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências) disciplinas complementares. (Razzini, 2010)

Nos anos seguinte, ou seja, de 1970 e 1980 mudanças significativas advindas da política e da ideologia do Regime Militar, atingiram o sistema educacional, dentre elas: a disciplina de língua portuguesa passou a chamar-se *comunicação e expressão*, pois na época, sob a influência das teorias da comunicação, buscava-se a eficácia nos processos de comunicação entre os sujeitos e não mais o bem falar e escrever; os livros didáticos passam a apresentar textos de natureza variada e a fazer associações com a cultura de massa; a literatura, apoiada no fato de ser um dos conteúdos presentes nos exames vestibulares, ganha espaço e força nos estudos de 2º grau. (Zappone, 2018)

Conforme apresentado, até o final dos anos de 1980 não houve nenhuma medida oficial que legitimasse a presença do ensino da literatura nas escolas ou no material didático produzido pelos Programas governamentais, como o PNLD, por exemplo. Os textos literários eram

utilizados nas aulas de língua portuguesa como ferramenta para o desenvolvimento da linguagem, aprimoramento do vocabulário e da retórica, mas pouco ou nada fala-se sobre o caráter estético e artístico da literatura para o desenvolvimento humano e cidadão do aluno.

No início dos anos de 1990 foram publicados muitos documentos reguladores do Ensino Médio e que dariam ao ensino de literatura e a sua presença nos livros didáticos outro caminho. Os documentos publicados foram:

Quadro 12 - Documentos orientadores do Ensino Médio (1996-2016)

Ano	Documento
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1998	Parecer CEB/CNE nº 15/1998, referente à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM
1998	Resolução CEB nº 3/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM
2002	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM+
2006	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM
2012	Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM
2016/2017	Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 / Projeto de Conversão de Lei nº 34/2016 / Lei nº 13.415/2017
Em andamento	Discussão / Elaboração da Base Curricular Nacional Comum

Fonte: Tiuman, 2017, p. 151.

A esse quadro acrescenta-se nesse quando a BNCC que foi concluída e publicada em 2019.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, a educação é assegurada como um direito de todos os cidadãos, sendo esta gratuita (do ensino fundamental e médio) e de igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Além de serem ressaltados pontos como o pluralismo cultural, a valorização do profissional da área e a tolerância, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) visa à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Portanto, o ensino é pautado pelo livre pensamento dos envolvidos no ato educacional. O documento aponta que a educação se dá no convívio social em vários âmbitos, sendo o ensino escolar responsabilidade de instituição própria, a escola, e que ela deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

Dentre as finalidades indicadas pela LDB à escola destaca-se o art. 4, que preconiza que esta é incumbida, no parágrafo quinto, de garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada indivíduo.

Os demais documentos, ancorados nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional pontuam finalidades da educação que visam, de forma geral, que todo brasileiro tenha acesso a uma educação de qualidade e que contribua para a formação e exercício pleno da cidadania, garantindo ao indivíduo condições para, de forma autônoma e livre, viver dignamente.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio -DCNEM apontam como principal objetivo do Ensino Médio aprimorar o aluno como ser humano, sua formação ética, sua autonomia intelectual, seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o suas competências para continuar aprendendo ao longo da vida. O DCNEM compreende que, a educação no Ensino Médio deve favorecer o acesso a conhecimentos que permitam ao educando compreender diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos. Contudo, aponta também para a compreensão de que a Educação precisa atender aos anseios dos jovens, os quais têm diversos caminhos a traçar, dentre eles está a profissionalização.

“O debate sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio deve, portanto, considerar importantes temáticas, como o financiamento e a qualidade da Educação Básica, a formação e o perfil dos docentes para o Ensino Médio e a relação com a Educação Profissional, de forma a reconhecer diferentes caminhos de atendimento aos variados anseios das ‘juventudes’ e da sociedade.” (Brasil, 2013, p. 147)

De acordo com Zappone (2018) as DNCEM apresentam claro alinhamento ideológico ao liberalismo, por conta da ênfase dada ao mundo do trabalho – por uma educação profissional, ou ainda como fica explícito no art. 3, inciso XI, no qual se define uma das bases da educação brasileira: “Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Assim, a autora destaca

“Muito embora seja prevista uma continuação dos estudos, é clara a finalidade de preparo do estudante para exercer “ocupações” ou lugares no mundo da produção. Quanto ao aspecto curricular propriamente dito, em relação ao ensino de língua e literatura, a lei assinala “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”. Há um reforço no aspecto da língua enquanto processo de comunicação, ou seja, ênfase em seu caráter produtivo e um apagamento da questão artística da língua, na qual se poderia caracterizar a literatura. Assim, diferentemente de outros momentos históricos nos quais a literatura aparecia como objeto de estudo para a formação do falante, nessa lei, a literatura perde espaço e status.” (Zappone, 2018, p.4)

As Diretrizes abordam de forma muito ampla os direcionamentos sobre a Educação, elas não pontuam aspectos inerentes as disciplinas de forma específica. Desse modo, não definem ou orientam como deve ser trabalhado o conhecimento artístico, muito menos como

deva ser o ensino de literatura. Nada é apresentado sobre os conhecimentos que devem ser ministrados. Esse documento tem caráter explicativo sobre as determinações gerais em relação às responsabilidades, deixando a cargo dos documentos que regem os curriculares, a interpretação das leis, devendo vincular os objetivos gerais da Educação no Brasil com o direcionamento e a escolha do que constituirá o currículo escolar. (Fontes, 2018)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCNEM, de 1999 e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), de 2006, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, tais documentos preconizam uma educação da língua e da linguagem sob os preceitos linguísticos advindos da teoria bakhtiniana, na qual a linguagem só se concretiza na interação dos indivíduos no meio social. Nessa perspectiva o estudo da gramática e demais atividades constituem-se como instrumentos para preparar, aprimorar o uso da linguagem nas mais diversas situações sociais. (Razzini, 2010)

Na concepção do PCNEM o texto passa a ser a unidade básica da área de “línguas, códigos e suas tecnologias”. O sentido do termo texto foi ampliado, passando a ser entendido não só como matéria verbal, mas também como toda unidade linguística com sentido completo. Dessa maneira, os quadrinhos, a pintura, o *outdoor*, o filme, as letras de música etc. também passaram a ser unidades significativas para o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula. (Certeau, 1994)

Pertencendo a área de Códigos, Linguagens e Tecnologias o objetivo do ensino da Língua Portuguesa passou a ser, dentre outros, capacitar o aluno a reconhecer e fazer uso de variados tipos de gêneros textuais, nesse contexto é que o gênero literário aparece, já que a competência aborda o estudo dos gêneros textuais, entre eles, os literários.

O documento não distingue o gênero literário dos demais, ignora o fato deste ser matéria de conhecimento social, histórico e cultural do Brasil. Capaz de favorecer a construção da identidade, a humanização, a valorização da pátria, o reconhecimento das diferenças regionais e raciais que formam o Brasil. Em suma, “nos PCNEM, os textos literários apareciam apenas como mais um entre tantos gêneros discursivos, sem que lhe fosse dado o tratamento artístico que a teoria literária do século XX havia intentado construir.” (Zappone, 2018, p.3). Por essas e outras questões é que a ausência de diretrizes para o ensino da literatura continua a ser pauta para muitas discussões.

Segundo aponta Fontes (2018) os PCNEM dizem que a justificativa para a não inclusão de um currículo específico para o ensino da literatura, está no fato das práticas de ensino da literatura terem ficado por muito tempo sob um

“Ensino tradicional, o qual trabalhava com a dicotomia português/literatura, os conteúdos não eram assimilados pelos alunos. Justifica o fracasso da aquisição dos conhecimentos concernentes a essas disciplinas ao fato dos professores das áreas trabalharem gramática e historicidade da literatura.” (Fontes, 2018, p. 82)

Essa percepção, no entanto, não é suficientemente fundamentada para se dizer que a dicotomia português/literatura estaria sob uma metodologia tradicional de ensino, até mesmo porque não é dito quais os parâmetros utilizados para tal inferência. A questão, portanto, é que o documento identifica um problema, no entanto, não aponta soluções, ao contrário retira a distinção das disciplinas, minimizando a importância da literatura, subjugando-a a uma categoria textual a serviço do ensino da linguagem.

Por fim, vieram as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM, que ocorreu a partir de discussão entre equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. Desse processo democrático e dialético é concebido o OCNEM, documento construído com base nas orientações da UNESCO, o currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. (BRASIL, 2006, p. 9)

Nesse documento a estrutura da área da Linguagem apresenta-se dividido de forma bem diferente da divisão feita pelos PCNEM, apesar de agregar os mesmos componentes curriculares. A área de linguagem, dividiu-se da seguinte forma: Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Arte e Educação Física. Essa, no entanto, não é a única distinção entre os documentos. A OCNEM posiciona-se de forma contrária aos PCNEM tecendo severas críticas por sua incorporação das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura, sendo a segunda conteúdo da primeira.

“As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas.” (BRASIL, 2006, p. 49)

Ao contrário do PCNEM, a OCNEM enfatiza a importância do ensino da literatura em suas especificidades, abordando questões sobre sua estrutura, objetivos, necessidade de permanência na escola, dificuldades e entraves em seu ensino, a relação do leitor e do texto, as práticas dos professores, a escolha do material, em suma, traz uma ampla discussão sobre todos os aspectos relevantes no entorno de literatura e seu ensino. (Fontes, 2018)

O texto do documento é permeado por fundamentos teóricos que coadunam com esta pesquisa, pois percebem e defendem a literatura como saber fundamental para o desenvolvimento humano, para a formação da cidadania do aluno e como uma necessidade do ensino artístico.

A concepção explícita pelas OCNEM está claramente ancorada no art. 35, inciso III, da LDBEN nº 9.394/1996, que preconiza que um dos objetivos do ensino médio é o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, o texto das OCNEM, segundo explicita Zappone (2018, p.4) “tem como meta construir uma perspectiva do ensino de literatura pautada em uma tradição humanista que entende a literatura como arte que pode levar à humanização dos sujeitos.” Conforme evidencia o trecho que segue

Ao se tratar das orientações curriculares para o ensino da literatura, consideram-se, portanto, em primeiro plano, as criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada. Tal primazia visa a garantir a democratização de uma esfera de produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo da escola pública, fora do ambiente escolar (Brasil, 2006, p. 60, grifo nosso).

Apesar do entusiasmo da OCNEM com relação a importância do ensino da literatura na escola, em vários trechos desse documento, é possível notar que se privilegia o uso de textos literários pertencentes ao cânone, em detrimento dos que ainda não alcançaram o mesmo prestígio, ou seja, a literatura de massa. Sobre essa questão Fontes (2018), baseada em Gramsci (2002), esclarece que segundo o documento, valor cultural e estéticos são diferentes. “Não significa que uma obra popular não tenha importância social, mas o que delimita estar na escola e no cânone é sua estrutura estética. ”

As normativas governamentais, expressas até esse ponto, apresentam desencontros quanto à importância conferida ao ensino da literatura na escola. Contudo, verifica-se que é unânime a ideia de que o texto literário, a ser usado nas salas de aula, deva pertencer ao cânone literário, atendendo, assim as exigências do acesso à cultura letrada. Tal assertiva é facilmente verificável nos livros didáticos aprovados nos Editais do PNLD e PNLD EJA, nos quais a maioria dos textos literários selecionados são de autores consagrados da literatura brasileira. Dessa forma, dão pouco ou nenhum espaço para a produção literária, identificada, muitas vezes, como literatura marginal ou periférica.

Sem dúvida, muitos deles têm importância das mais acentuadas, seja por transgredir, por denunciar, enfim, por serem significativos dentro de determinado contexto, mas isso ainda é insuficiente se eles não tiverem suporte em si mesmos, ou seja, se não revelarem qualidade estética. Gramsci, em 1934, já estabelecera uma diferença entre valor cultural e valor estético.

Muitas obras de grande valor cultural têm escasso valor estético, até mesmo porque não se propuseram a isso [...]. (BRASIL, 2006, p. 56-57)

Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, último documento lançado pelo Ministério da Educação no Brasil, que tem como finalidade lançar diretrizes para a Educação Básica, é posto que a escola é um lugar propício para manifestações artísticas de variados repertórios culturais. Assim o documento aponta, dentre as (dez) competências da Educação Básica a de que a escola deve “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.”

Partindo dessa competência verifica-se que a BNCC abre um pouco mais as portas da escola para as diversas manifestações culturais, incluindo, portanto, a produção literária contemporânea, regional, marginal e periférica do Brasil e de outros países. Para tanto, é necessário que o professor, ao comentar, discutir e indicar obras literárias, reforce a importância e valor da leitura para a formação humana, pois como ciência, a Literatura representa uma forma de elucidação de conceitos, que vai de encontro ao senso comum.

A Base fala também das práticas literárias no contexto extraescolar, considerando seu papel na vida cotidiana das pessoas. A BNCC compreende a leitura literária como um hábito que deve ser desenvolvido na escola e praticado também fora dela, um exercício que precisa se consolidar como parte das atividades humanas, como passear, ouvir uma música etc. O documento é norteado principalmente pelo papel que a Literatura desempenha na vida das pessoas. E por conta desse fator, há um destaque quanto à adequação das práticas literárias que vão além dos muros da escola. Associando a Literatura à prática digital (vlog e blog) demonstrando a preocupação em promover o aprendizado em sintonia com as possibilidades tecnológicas da vida contemporânea.

Segundo a BNCC as práticas digitais de leitura de textos literários aproximam os estudantes dos recursos tecnológicos da realidade virtual e os capacitam a compartilhar críticas e impressões com os demais leitores. Desse modo, o documento, no que tange, ao potencial digital posto a serviço do ensino literário, aponta diferentes sugestões de exploração das obras ficcionais:

“Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades.” (BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, p.68)

Destaca-se ainda que a BNCC estende a prática e o desenvolvimento da leitura na escola a produções derivadas de obras literárias, ou seja, adaptações, releituras como textos fílmicos, animações, HQs e paródias. Tais produções, longe de substituir o contato com a complexidade formal e de linguagem dos textos-fonte que lhes deram origem, podem servir, sobretudo no campo de adaptações dos clássicos, para familiarizar o jovem leitor com esse universo de referências, sendo uma opção para aproximar textos clássicos, com linguagem rebuscada e desatualizada, dos leitores em formação. (Silva, 2014)

A BNCC entende o ato de ler literatura como um ato de fruir, que segundo o documento refere-se “o deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais”. Por meio do ato recepcional, o leitor reflete, constrói argumentos, ponderações e inferências, isto é, o fruidor, enquanto escritor ou leitor, é capaz de analisar e interpretar as diversas manifestações culturais.

Essa capacidade, segundo a BNCC, está intrinsecamente relacionada à formação que o leitor recebe ao longo da vida, e a escola, nesse processo, deve oferecer meios que permitam ao leitor vivenciar o ato de fruir em todas as etapas da sua vida escolar. Por isso o documento apresenta diretrizes de como deve ser formação leitora dos alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Diante disso, considerou-se importante apresentar, mesmo que de forma breve, alguns aspectos apontados pela a BNCC no que se refere à leitura literária na formação do leitor.

4.3.1 Ensino Fundamental e a experiência estética

A BNCC considera de suma importância que o Ensino Fundamental possibilite a “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.”

A aprendizagem, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, ocorre, segundo a BNCC pela progressão do conhecimento, momento no qual o educando consolida suas aprendizagens anteriores e amplia sua percepção, por meio das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural a que é exposta. Vale ressaltar que a BNCC destaca a importância de reconhecer os interesses das crianças e as expectativas quanto o que elas ainda precisam aprender.

Considerando que é nessa fase que o aluno inicia uma nova dinâmica de aprendizagem, a BNCC aprofunda os objetivos sobre a necessidade da formação do leitor-fruidor, sobretudo dentro do componente curricular “Língua Portuguesa”, tendo este componente curricular o objetivo de:

“Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.” (BNCC, Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, p. 65)

Em outro componente curricular específico, a BNCC diz que é objetivo da disciplina de Língua Portuguesa “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.” (Op.Cid., p. 65)

Nesse sentido, observa-se que a BNCC considera a leitura como uma prática social dinâmica, dada a própria natureza da linguagem, por isso diz que esta não pode ser concebida de forma estática, com texto cristalizado no tempo, mas como decorrente de contextos e processos sociais, históricos e culturais, que, portanto, precisam ser descobertos a partir de um posicionamento reflexivo e crítico.

Para tanto, a BNCC sugere que participação dos estudantes em atividades de leitura literária deva ter demandas crescentes possibilitando uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. Contudo, o texto é lacunar quanto a uma definição de leitura literária e de estratégias de abordagem assim como de gêneros literários que devem ser de contato e apreciação pelos alunos:

“Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 85).

Desse modo, nessa etapa, espera-se que o aluno desenvolva interesse pelas obras literárias e esteja mais aberto para ler textos desconhecidos, clássicos e desafiadores. Ademais, busca-se a progressão da leitura, de modo a continuar ampliando o repertório do estudante.

4.3.2 Ensino Médio o leitor-fruidor

Para a última etapa da Educação Básica, a BNCC propõe que a literatura se aproxime mais do componente curricular “Arte”, dentro da área de Linguagens. Em relação ao desenvolvimento do leitor-fruidor nessa etapa escolar, almeja-se a formação de alunos protagonistas. Para tanto, propõe um estudo literário apoiado no texto como unidade de trabalho e nas perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a relacionar os textos a seus

contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos, em várias mídias e semioses.

Verifica-se que para a BNCC a formação de leitores, nessa etapa, é realizada a partir de práticas mais complexas, nas quais as escolas e os docentes precisam municiar os alunos de informações sobre o contexto histórico, social e ideológico de obras de diversos tempos e localidades. Compreendendo, portanto, que a conexão entre o pensamento e a ludicidade são fortalecidos com o exercício da crítica, que se junta à apreciação e fruição já iniciados nos anos anteriores e aprimorados no Ensino Médio.

A segunda competência específica de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio se refere a esse desenvolvimento:

“Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.” (Brasil, BNCC, 2017, p. 490).

Para atingir essa habilidade, é necessário que a escola e os docentes aproximem os educados de obras literárias mais complexas, pois segundo a BNCC a Literatura no Ensino Médio envolve a análise e compressão de circunstâncias sociais, históricas e ideológicas dos textos literários de diversos períodos e origens. Assim são citados alguns tipos de textos literários para ser desenvolvido no trabalho no Ensino Médio: a literatura juvenil, a literatura periférico-marginal, o culto (próximo ao erudito), o clássico (no que diz respeito ao cânone), o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias e as culturas juvenis.

Há ainda outra competência que marca a importância da arte no exercício da cidadania, fazendo com que o aluno seja apto a “apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.” (Brasil, BNCC, 2017 p. 490).

Com base no exposto e ancorada em pesquisas que analisam o lugar da literatura na BNCC, pôde-se também verificar que, apesar desse documento conceder mais espaços para a presença das manifestações artísticas e culturais no currículo escolar, ele ainda não atendeu às expectativas em torno da concepção de uma educação literária, ou seja, do reconhecimento da Literatura como disciplina indispensável para a formação humana.

A formação do leitor e do ato fruidor estão associados a todos os tipos de textos, nesse sentido relega o texto literário um espaço subliminar. A referência “à leitura literária aparece apenas no excerto relativo à leitura quando a literatura passa a ser associada a outras atividades. Ou seja, não há um destaque à formação de leitores de literatura como algo fundamental na formação cidadã.” (Porto & Porto, 2018, p.7)

“O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 69)

O documento cita vários exemplos de como abordar os textos digitais em sala de aula, fazendo menção ao que deve ser trabalhado no componente Língua Portuguesa, enfatizando inclusive os processos de reflexão, produção e recepção, enumerando alguns gêneros textuais, como já fora elencado. No entanto, quando se trata do texto literário, a Base não cita claramente nenhum exemplo, deixando uma lacuna sobre o que considera indispensável ou não para ser lido na escola, para a formação do leitor fruidor.

Somente na seção sobre competências específicas da língua portuguesa do ensino fundamental é nota-se que a BNCC articula a literatura com outras formas de manifestações artística e cultural. Nesta seção, a literatura é apresentada como um dos elementos culturais que podem promover o desenvolvimento da fruição estética. “Contudo, o texto é lacunar quanto a uma definição de leitura literária e de estratégias de abordagem assim como de gêneros literários que devem ser de contato e apreciação pelos alunos.” (Porto & Porto, p.8). Conforme apresenta o trecho que segue:

“Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 85).

Ao se fazer uma síntese das proposições da BNCC no que tange à formação literária dos educandos da Educação Básica, é possível afirmar que esse documento, assim como os PCNEM, desprestigia claramente a Literatura como ciência, retirando dela o mínimo que é capaz de propiciar na formação cidadã dos educandos. A abordagem que a BNCC confere à literatura o mesmo patamar de um gênero textual qualquer, menosprezando assim, que a educação literária cumpri uma função humanizadora, essencial para a formação do leitor.

A postura adotada pela BNCC difere de outros países que ao longo de processos educacionais, reavaliaram a importância de uma educação literária para alunos da Educação Básica, como é o caso de Portugal que em 2015, foi ratificada em documentos programáticos oficiais a obrigatoriedade da educação literária.⁷⁹

No entanto, é necessário ressaltar, por outro lado, que ao redirecionar o Ensino Médio para a percepção do mundo como uma trama cultural e pessoal, a Base considera que “indivíduo e sociedade, paralelamente estão em processo contínuo de tensão/aceitação/ruptura. Nessa trajetória, a literatura é inserida de forma “horizontal”, para que assim, pudesse ser interpretada como uma das manifestações diversas, democráticas e igualitárias do literário.”

Mais uma vez o Brasil adota diretrizes para a Educação Básica sem consultar seus agentes educacionais. Desse modo, cria normativas e indicações que partem do papel para a sala de aula, o que contraria o campo intelectual em que o ensino está inserido, pois este é o agente das transformações e não reflexo delas. Resta, portanto, que a escola, como principal agente de formação humana e cidadã, intérprete, reflita e alicerce sua prática, com vistas a preencher de forma crítica as lacunas deixadas pelos textos oficiais.

4.4 O Edital PNLD EJA: que leitor deseja formar?

Do ponto de vista de muitos pesquisadores o LD, independentemente de qualquer disciplina, deve ser complementado para enriquecer a aprendizagem do educando; além disso, o LD deve ser uma ferramenta para desenvolvimento ético e cidadão dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O LD, é na escola, o material que sistematiza os conteúdos curriculares, por isso ao longo dos anos, é possível, por meio dele, verificar, por exemplo, as alterações na organização e seleção dos conteúdos, devido as mudanças no cenário político e consequentemente ideológico ao longo da história do Brasil. A necessidade desse material na escola adveio exatamente por causa das mudanças ocorridas no perfil do aluno que se desejava formar. Conforme aponta Bezerra (2003)

“[...] deve-se às transformações que o ensino de Língua Portuguesa sofreu. Inicialmente, tínhamos um ensino voltado apenas para as classes com elevado nível de letramento – professores e alunos de classes privilegiadas. Posteriormente, o ensino foi democratizado, porém os conhecimentos gramaticais dos envolvidos eram

⁷⁹ Prática comum nas escolas portuguesas, com base em pesquisas sobre promoção da leitura e papel da literatura na formação do sujeito, o país materializou em seus documentos norteadores de ensino daquilo que considera essencial ao aluno: saber ler e compreender textos literários, servindo-se das estratégias de comunicação literária para interpretação e texto. No texto do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015) do país, a leitura da literatura é apresentada, portanto, como elemento essencial. (Porto & Porto, 2018, p.19)

precários. Dessa forma, os manuais didáticos, que já existiam na forma de antologias, recebem nova “roupagem”, com o objetivo de suprir as deficiências dos professores.” (Bezerra, 2003, *apud* Tagliani, 2009, p. 304)

Diante disso, muitos professores se apoiaram no LD para transmitirem seus conhecimentos, aderindo inclusive à metodologia proposta por ele, como única e inquestionável. Com essa postura, o professor exclui sua autonomia e deixa de oferecer ao aluno o acesso a outros recursos didáticos que podem dar mais sentido ao processo de ensino-aprendizagem.

Por melhor que seja o LD, existem aspectos específicos que fazem parte de um contexto sociocultural que precisam ser levados em consideração, por isso, o trabalho com materiais de apoio é indispensável para um aprendizado eficiente, por mais que a escola disponha de um bom LD, é preciso ampliar o acesso ao conhecimento e o atendimento às diversidades existentes na sala de aula. Nesse sentido, é necessário que o professor faça uso de textos complementares em suas aulas para, dessa maneira, trazer mais informações sobre um conteúdo, preencher lacunas e aumentar o nível de informações sobre diferentes assuntos. (Vergeze & Silvino, 2008)

Alguns livros didáticos tratam de assuntos de forma mais ampla, indicam livros, vídeos, sites e atividades extracurriculares que somadas ao conteúdo curricular deixam as aulas mais significativas. Por isso, é extremamente importante a etapa de escolha e seleção do livro que será usado, assim como destacam Verceze & Silvino (2008)

“A seleção dos livros didáticos constitui uma tarefa de vital importância para o ensino-aprendizagem. Por isso, deve-se levar em conta a seriedade dos critérios para a escolha dos conteúdos, principalmente para possibilitar ao professor a participação na escolha e avaliação dos livros didáticos. A participação dos professores é de extrema importância, pois eles devem saber das qualidades e limitações dos livros didáticos, para que possam repensar as práticas pedagógicas conscientes de que o livro ainda apresenta conteúdos lingüísticos e textos de apoio que apontam para realidades específicas e para problemáticas locais.” (Vergeze & Silvino, 2008. p. 90).

Mesmo fazendo parte do processo de escolha do LD e compreendendo sua importância na prática de sala de aula, é pertinente que o docente perceba a diversidade de recursos didáticos disponíveis para auxiliá-lo, enquanto formador de leitores. Por isso, mesmo tendo o LD como principal apoio em sala de aula é preciso agregá-lo a outros recursos, ampliando, assim, as possibilidades de atender às diversidades e especificidades sociais, culturais e dentre outras.

Outro aspecto importante nesse processo é planejar o uso de LD de forma reflexiva, criativa e coerente com o contexto escolar em que se atua, pois como afirma Libaneo, (2001, p. 225) o planejamento “[...] É o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos”.

Durante o planejamento o LD ocupa lugar central, pois este é um material elaborado com o intuito de ser uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores e destinado ao processo de aprendizagem (Gérard & Roegiers, 1998) e como literatura didática, técnica ou profissional, podendo vir também a assumir funções de referencial curricular, de instrumentalização de métodos de aprendizagem, de determinação de ideologias, referências culturais e, mais restritamente, de registro documental (Chopin, 2004).

O LD orienta o professor na sua prática pedagógica, visto como um instrumento de apoio para o trabalho docente. O livro didático é um elemento chave para o ensino e a aprendizagem. O papel do livro didático também vem no intuito de tornar o trabalho docente mais fácil e rápido em determinadas situações, como no planejamento. (Neto, Fracalanza, 2003)

No que concerne ao ensino de literatura, o LD do Ensino Médio foi ao longo dos anos sendo modificado para atender seu público-alvo, sobretudo após o ano 1961 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação, que tinha como propósito integrar socialmente a nação, com a definitiva implantação de um sistema de educação destinado a toda população no período obrigatório escolar e aberto, em seus escalões posteriores, ao acesso dos brasileiros em igualdade de oportunidades.

Seis anos após a LDB, ou seja, em 1967, o ingresso dos alunos ao Ensino Médio deixou de ser feito por meio de exames de admissão, fato esse que levou para as escolas um alunado socialmente, culturalmente e linguisticamente ainda mais heterogêneo. Nesse cenário, foram admitidos também professores com formação inadequada; sem formação específica ou com formação em áreas afins para ministrarem aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, visto que com a nova quantidade de alunos e escolas, não havia profissionais suficientes para atender a demanda.

Esse processo de “democratização” do ensino, segundo Frederico & Osakabe (2004) desconsiderou os seguintes fatores:

“a) disponibilidade material do sistema para abrigar convenientemente o novo público; b) disponibilidade financeira visando à manutenção do sistema de remuneração de professores, até então, considerado bastante satisfatório; c) disponibilidade de mão de obra adequada, isto é, com formação universitária (ou equivalente) para cumprir a função efetivamente formadora do novo público; d) constituição, no plano acadêmico, de um conjunto de conhecimentos suficientemente forte para propor estratégias pedagógicas e formulações conteudistas, de modo a proporcionar ao novo público uma formação equivalente àquela anteriormente dada a um segmento privilegiado”. (Frederico & Osakabe, 2004, p. 2)

Ainda conforme Frederico & Osakabe (2004, p. 3) as consequências desses fatores resultaram num processo geral de aviltamento do ensino, ocasionado pelos “baixos salários,

formação precária, por parte dos professores, condições materiais problemáticas, falta de material didático, além do previsível despreparo escolar dos alunos.”

Apesar dos problemas relatados na década de 90 o Ensino Médio foi o que mais se expandiu, considerando como ponto de partida a década de 80. De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio cresceram 11,6%, levando o governo Federal a pensar um novo currículo para o Ensino Médio colocando em presença dois fatores:

“[...] as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade”.
(Frederico & Osakabe, 2003, p. 6)

Dentre as ações empreendidas pelo governo estava a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)⁸⁰, em 1999, que entre outros objetivos, buscava delimitar as áreas do conhecimento, sob à luz da LDB.

Para os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, responsáveis pelo ensino de literatura, os PCNEM não representaram exatamente um documento orientador, visto ser um texto de difícil compreensão e interpretação, diferente, por exemplo, dos PCNs do Ensino Fundamental, que além de orientar o trabalho docente também favorece a criação de situações de aprendizagem. Os PCNEM's, por sua vez concentram-se numa abordagem filosófica, descrevendo segundo Barbosa (2010, p. 67) “principalmente uma visão geral da área de Linguagens, Códigos e suas Linguagens”.

Ainda conforme Barbosa (2010, p. 68) o modelo que os professores encontraram no PCNEM, no caso da literatura, “traduz, em algumas observações genéricas, um leitor já apto e familiarizado com pressupostos da Análise do Discurso e das concepções teóricas advindas dos estudos de Mikhael Bakhtin”. Nesse “modelo” proposto pelo PCNEM espera-se que o professor mobilize os sentidos do texto em direção a rupturas de velhos paradigmas, levando o aluno/leitor a desenvolver novos horizontes de expectativa acerca do texto literário, enquanto objeto estético.

Nesse contexto, é implantado em 2004, o Programa Nacional do Livro Didático Ensino Médio (PNLDEM)⁸¹ com objetivo de distribuir livros didáticos para alunos do ensino médio

⁸⁰ Mais informações consultar <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/funcionamento?tmpl=component&print=1>. Acedido em 09/01/2019

⁸¹ Programa criada por meio da Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/200. Em: <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acedida em 10/01/2019

regular de todas as escolas públicas do país, de forma progressiva, conforme estabeleceu a Resolução nº 38 do FNDE.

Antes, porém de chegar às escolas, o LD precisa ser aprovado pelo PNLD, ele precisa ser submetido ao processo de avaliação promovido pelo Ministério da Educação, específico para obras didáticas, por meio de edital público, para então ser disponibilizado em um Guia Didático, posteriormente publicado, para novamente ser submetido à apreciação realizada por professores atuantes na Educação Básica, que utilizarão os livros didáticos, se for o caso. Esse percurso segue as seguintes etapas: adesão; lançamento de editais; inscrição; triagem/avaliação; guia do livro; escolha; pedido; aquisição; produção; análise de qualidade física, distribuição e recebimento. (FNDE/MEC)⁸²

Para atender aos requisitos dos editais do PNLD, as editoras tiveram que adequar os conteúdos e a organização estrutural do LD às novas exigências do PCNEM. Nesse processo, destaca-se em particular o LD voltado para o público da EJA Ensino Médio, que em 2009 por meio da resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, regulamenta pela primeira vez o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) abrindo no mercado edital uma nova demanda, visto que tal modalidade de ensino exigia, por parte dos autores, uma postura reflexiva acerca das necessidades de aprendizagem desse alunado.

Vale ressaltar que, mesmo sendo o primeiro Programa criado para garantir o LD para a EJA, não é a primeira vez que a EJA recebe obra didática, a bem da verdade esta ação sempre esteve presente nos programas ou políticas de EJA desenvolvidos pela União, desde pelo menos os anos 1940.

Ao longo dos anos, obviamente, os materiais produzidos, desde então, foram se adequando à situação sócio-histórica vivida pelo Brasil de cada época. Porém, a que se destacar também que, ao longo da história da EJA, a descontinuidade das políticas voltadas para esta modalidade, não consolidou um campo específico de reflexão e produção de materiais adequados às aprendizagens e à educação de jovens e adultos, a despeito dos vários esforços dos agentes sociais que atuavam no campo da EJA e buscavam influenciar as políticas públicas. “Apesar da União desenvolver um programa de universalização de acesso ao livro didático, o PNLD, desde ao menos a década de 1980, a EJA permanecia excluída desse programa, contando com programas pontuais de apoio à produção didática”. (FNDE/PNLD)⁸³

⁸² Para detalhamento de cada etapa consultar site <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/funcionamento?tmpl=component&print=1>. Acedido em 09/01/2019.

⁸³ Mais informações consultar http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf. Acedido em 10/01/2019

Assim, o PNLD EJA efetivou, para o ensino e aprendizagem dessa modalidade, a aquisição de LD de qualidade, elaborado para atender às suas especificidades. Desse modo, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e do Fundo FNDE, publicou o edital 02/2012 convocando os editores a participarem do processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos alunos e educadores de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e do ensino fundamental e médio, modalidade Educação de Jovens e Adultos, da rede pública.

No edital de convocação aos editores do PNLD EJA, Ensino Médio, quanto aos critérios de organização exigia-se que fosse estruturado em Volume de 1º ao 3º ano do ensino médio, abrangendo os componentes curriculares mínimos da área de Linguagem e Códigos e suas Tecnologias; o Volume deveria ser denominação - Linguagem e Códigos Ensino Médio; a proposta pedagógica - Multisseriado Disciplinar ou Interdisciplinar na Área de Conhecimento; os Componentes Curriculares Mínimos – Língua Portuguesa, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol); máximo de páginas no livro do aluno - 512 e máximo de páginas no manual do educador -608. Critérios utilizados para todos os componentes curriculares.

No guia de escolha do LD da EJA foi disponibilizada apenas uma coleção para o Ensino Médio, contendo 3 (três) volumes para serem usados nas duas etapas, ou seja, na EJA I e II. No caso do LD de Língua Português intitulado *Linguagens e Culturas* – volume de linguagens e códigos continha as disciplinas de Arte, Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa).

Conforme o guia de escolha do PNLD EJA:

“A proposta de ensino da obra é direcionada para jovens e adultos que, por motivos diversos, não pertencem ao universo do Ensino Médio “convencional”. Nesse sentido, não são encontrados, no seu conjunto, resumos ou abreviações de conteúdos ministrados no ensino dito regular. Os conteúdos e atividades são apresentados levando em consideração as experiências de vida dos estudantes, o mundo do trabalho, os conhecimentos acumulados sobre si mesmos e sobre os outros, a prática social. Ao mesmo tempo, há discussões sobre temas que estimulam o pleno exercício da cidadania. Entretanto, nem sempre o universo dos estudantes da EJA é devidamente aprofundado ou associado aos conteúdos pertinentes ao Ensino Médio. Essa fragilidade pode ser observada, sobretudo, nos componentes curriculares Física e Filosofia.” (PNLD EJA, 2014, p. 217)

O volume da área de Linguagens e Códigos é estruturado em etapas, não há uma apresentação de títulos, como normalmente os índices são compostos nos LD. O livro, portanto, apresenta 3 (três) cada uma delas é dividida em duas unidades, que por sua vez subdividem-se em capítulos. As duas unidades da primeira etapa são “Linguagens Para Comunicação” e “Línguas Estrangeiras no Brasil”. Na segunda etapa, as unidades são “Visões” e “Abrindo Caminhos Pelo Mundo”. A terceira etapa, por sua vez, é composta pelas unidades “A Caminho

da Modernidade” e “Culturas na Globalização”. As unidades são subdivididas em capítulos, que têm um número variável. Cada etapa possui em média 10 (dez) capítulos.

As especificidades que giram em torno da elaboração desse LD, seu caráter interdisciplinar e o fato deste ser o principal recurso didático usado em sala de aula são algumas das questões que têm atraído o olhar de pesquisadores. Uns reconhecendo o lugar desse recurso, enquanto transmissor de conhecimento, outros, por sua vez, apontando a existência de problemas em sua composição. Assim, analisam desde os critérios de seleção, as questões políticas que interferem na escolha, os fatores econômicos que movem cada vez mais editoras para esse mercado, até as especificidades dos conteúdos para determinadas áreas do conhecimento.

5. FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao estudar a prática do professor de Língua Portuguesa em turmas da EJA, considerou-se imprescindível abordar a formação docente no Brasil, apresentando um panorama geral da inserção de Leis e Programas nacionais que passaram a garantir ao docente uma formação inicial e continuada de qualidade. Nesse cenário buscou-se ressaltar, especificamente, a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos, visando apresentar as condições de inserção desse profissional em turmas da EJA, bem como a atenção que esse profissional tem recebido do Estado para atuar com esse público, sobretudo no que se refere à formação do professor de LP, enquanto mediador e formador de leitores literários.

5.1 A formação do professor da EJA no Maranhão

A formação inicial e continuada de docentes que atuam na educação básica é indispensável para que a aprendizagem escolar seja uma experiência estimulante e significativa. Essa assertiva, desde a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, vem sendo uma preocupação do Estado brasileiro, que desde então vem adotando medidas para garantir uma formação mais adequada aos professores do sistema público de ensino, colaborando para a melhoria da qualidade da educação escolar do País.

Dentre essas mudanças, pode-se citar o aperfeiçoamento profissional continuado para valorização dos profissionais da Educação e a exigência de formação docente em nível superior, em curso de licenciatura, como formação mínima para que professores possam atuar no magistério da educação básica. (LDB nº 9.394/96)

Para atender às necessidades educacionais, o aperfeiçoamento profissional continuado voltou a ser discutido nas alterações realizadas posteriormente na LDB por meio da Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009, dispondo sobre a capacitação em serviço com a finalidade de “atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2009b, p. 1).

No governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, ou seja, no início de 2009, o Decreto nº 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento de programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em âmbito nacional (BRASIL, 2009a).

Com essas mudanças e a adoção de uma política nacional de formação docente, o Brasil passou a dispor de novas diretrizes de recomendação para uma formação docente, agora de

maneira adequada e baseada em pressupostos legais. Vale destacar que a medida do governo, beneficiou todas as modalidades da educação básica em que atuam os professores.

Em seguida, ancorada na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi instituída a Portaria de nº 883/2009 com o objetivo de disciplinar o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados com a função de organizar a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da educação básica em âmbito estadual (BRASIL, 2009c).

Em 2014 com a aprovação do atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14, a formação inicial e continuada passou a meta nacional para valorização dos profissionais da educação para o decênio 2014-2024, buscando construir um quadro de professores comprometidos com a boa qualidade do ensino referenciada na Constituição Federal de 1988. A respeito das metas do PNE 2014, que focalizam a formação inicial e continuada de professores, destaca-se inicialmente a nº 15, que prescreve que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtido em curso de licenciatura na área de conhecimento que atuam, bem como indica a LDB nº 9.394/96.

Além da meta nº15, o PNE 2014 recomenda, na meta nº 16, que sejam feitos investimentos na área da formação continuada específica na área de atuação de todos os profissionais da educação básica (Brasil, 2014), reiterando a indicação da LDB de 1996, que instituiu a capacitação em serviço como uma forma de atendimento das especificidades diárias que ocorrem no ambiente escolar.

No Maranhão, o atual Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE/MA), Lei nº 10.099/14, enfatiza a criação de diretrizes estaduais para organização de uma política de formação inicial e continuada de professores (MARANHÃO, 2014), fomentando a formação dos professores no decênio 2014-2024, dentro das especificidades de cada etapa e modalidade educacional. Nessa perspectiva, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica, e regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC) o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispôs sobre a nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

No referido estado, assim como na maioria dos estados brasileiros, a formação continuada dos docentes da EJA passa a ser discutida de fato a partir da elaboração das diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio, em 1998, momento também em que se iniciou o delineamento das diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos,

alicerçadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA – Resolução CNE/CEB n.1 de 5 de julho de 2000. (Brasil, 2000)

No mesmo ano, por meio da Resolução Nº 452/96 (CEE) aprova Projeto do Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos e em outra Resolução Nº 215/98 (CEE) estabelece normas para o disciplinamento da Educação Básica no Estado do Maranhão. Nessa época a EJA Médio começava a ser implantada pela Rede Estadual de Educação, por meio do parecer Nº 328/96 expedido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) que aprovou a proposta do curso de Ensino Médio.

Do ponto de vista específico, na Educação de Jovens, Adultos (EJA), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabelece a organização de cursos de formação inicial e continuada dos professores que atuarão nessa modalidade de ensino. Tal formação deverá ser realizada em ambiente institucional adequado e apoiada em investigações de problemas dessa modalidade de educação, em práticas educativas que articulem teoria e prática e com a utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às suas situações específicas de aprendizagem (Brasil, 2000).

Todas essas ações governamentais foram e são fundamentais para a mudança do quadro de formação inicial dos professores que irão atuar e que atuam na Educação de Jovens e Adultos, pois conforme os resultados divulgados pelo Inep 2019, no Maranhão apenas 69,4% dos professores (das instâncias federal, estadual, da EJA possuem formação superior na mesma área em que atuam.

Na rede pública Estadual de Educação do Maranhão os números apontados pelo Inep (2019) dizem que apenas 50,5% dos professores da EJA Médio possuem formação específica na sua área de atuação; que 1,8% possuem formação em bacharel em Letras (sem complementação pedagógica); 39,4% atuam em áreas diferentes de sua formação; 6,4% docente com formação superior não considera nas categorias analisadas; 1,6% dos docentes não possuem formação superior, ou seja, ainda então cursando.

No Centro de Ensino “Cidade de São Luís” escola da rede Estadual de Educação, na qual este estudo foi desenvolvido, segundo dados do Inep (2019) apenas 55,7% dos professores da EJA Médio atuam na sua área de formação.

Diante dessas considerações iniciais, interessa neste tópico saber qual atenção vem sendo dada à formação dos professores que atuam na EJA. Considerando a princípio, a formação inicial dos acadêmicos de Letras que estão sendo formados nas duas principais Universidades Públicas do Maranhão, dando maior ênfase de que forma propõem a articulação entre teoria e prática durante a disciplina de Estágio Supervisionado no ensino Médio. Posteriormente, trata-se

da formação continuada, com base nos documentos que regulamentam a tal formação no Brasil e nas escolas estaduais de Educação no Maranhão.

5.1.1 Formação inicial: Da Universidade para a escola

Desde sua fundação em 1953, a Universidade Federal do Maranhão – (UFMA) era a única a oferecer o Curso de Letras no Estado do Maranhão, somente a partir da década de 90 que o referido curso passou a ser oferecido pela Universidade Estadual do Maranhão – (UEMA) e por outras Instituições de Nível Superior- IES de caráter privado.

As maiores formadoras de professores de Língua Portuguesa continuam até hoje sendo essas duas Universidades Públicas, por isso apresenta-se alguns aspectos relevantes sobre a formação inicial com base no Projeto Político Pedagógico- PPP dessas IES, buscando pontuar de forma o currículo visa promover a articulação entre teoria e prática.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (2009)⁸⁴, no que concerne a todas as habilitações do referido Curso, tem, como “objetivo principal, a formação de profissionais da educação que sejam habilitados ao exercício do magistério, com competência e postura necessárias à construção da cidadania.” (PPP- Curso de Letras/UFMA, 2009, p. 19)

A partir desse objetivo, a prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado, componente curricular obrigatório da formação do aluno de Licenciatura, conforme Parecer nº 28, de 02 de outubro de 2001 e Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, é concebida como eixo articulador e integrador das relações entre teoria e prática.

Segundo o documento a formação desse profissional se caracteriza como o resultado da articulação entre a teoria e a prática, que decorrem de um processo educativo sequenciado e totalizador, pois, a “teoria e a prática se encontram intimamente relacionadas, e não simplesmente justapostas ou dissociadas.” (PPP- Curso de Letras/UFMA, 2009, p. 20)

Observa-se que mesmo sendo o PPP (2009) anterior às Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) para a formação inicial em nível superior, o PPP do curso de Letras mostra-se atual, pois reitera a importância de uma formação que articule teoria e prática, conforme as indicações previstas no Art. 10.

Art.10 A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, **compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos**, investigação

⁸⁴ Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/XQnoKT5HsUme8L9.pdf> . Recuperado em: 15 de fev. 2020

e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino⁸⁵.

Nesse contexto, no entanto, o PPP chama atenção para o papel do professor supervisor e da importância da sua concepção de professor em suas relações político-sociais e em relação às condições profissionais que a classe docente enfrenta atualmente. É mister, portanto, que o professor-supervisor, em consonância com o perfil de licenciado traçado pelo curso, tenha bem claro o tipo de professor que ele pretende contribuir para formar.

Essa articulação visa aproximar o aluno da realidade concreta em que irá atuar em sala de aula, estando em contato direto com a organização escolar e amplie suas relações sociais, com vistas a tornar o processo ensino-aprendizagem mais significativo. Assim, o PPP apresenta-se construído com base no Parecer e na Resolução que propõem 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular obrigatório, a partir do início da segunda metade do curso.

De acordo com o PPP, a finalidade do estágio, em síntese, “é aproximar o aluno da realidade concreta em que irá atuar em sala de aula, colocando-o em contato com a organização escolar e com as relações sociais que na escola se travam, com vistas à melhoria do processo ensino e aprendizagem” (PPP- Curso de Letras/UFMA, 2009, p. 22). Para propiciar a interação entre teoria e prática o PPP propõe que, mesmo antes do estágio curricular, o aluno possa, por meio de práticas pedagógicas, vivenciar, a partir do 3º período, estendendo-se até o 6º período do Curso, o cotidiano do ambiente escolar, tanto do fundamental, quanto ensino médio. Para tanto, o documento indica que o aluno vivencie três etapas: Diagnóstico da comunidade escolar - 3º Período; Organização do trabalho pedagógico - 4º Período, Aproximação com a prática - 5º período e a Intervenção na realidade escolar - 6º Período. Ao final do processo, que chega a 90h, o aluno deve apresentar, além do projeto da ação, um relatório que será socializado em seminários organizados pelos estagiários, sob a orientação do docente. (PPP- Curso de Letras/UFMA, 2009, p. 22).

Além dos cursos de Letras oferecidos, de forma regular pela UFMA, a Universidade também disponibilizou à comunidade maranhense cursos de licenciatura, por meio de programas de formação docente lançados pelo governo Federal em 2009. Assim como o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PROFEBPAR) que em parceria com o Ministério da Educação (MEC), as Instituições Públicas de Educação Superior e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, passou a oferecer cursos de Física, Matemática, Educação Física, Sociologia, Letras, Inglês, Letras Espanhol, Letras Português, História (2ª

⁸⁵ RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Recuperado em 10 de fev. 2020.

Licenciatura), Geografia, Pedagogia (1ª Licenciatura) abrangendo no total 17 municípios maranhenses. A intenção do PROFEBPAR era formar professores capazes de exercer atividades de docência com competência técnica e intelectual, consciência profissional e política, criatividade e responsabilidade para atuar na educação básica na rede pública dos municípios e do estado, na modalidade presencial. (UFMA, 2020)⁸⁶

Ações como esta mostrava a urgente necessidade de qualificar os professores da educação básica, sobretudo porque o sistema de ensino havia expandido, mas não levou em conta a formação adequada de recurso humano para a tender a demanda. Sabe-se, no entanto, que desde o ano de 1996, com a promulgação da LDB, a formação inicial de professores para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio passou a ser obrigatoriamente desenvolvida por meio dos cursos de licenciatura (art. 62) ou a partir dos “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (art. 63, inciso II).

Apesar disso, o Educacenso de 2007, ainda deflagrava que cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Assim, em 2009 começou a ser implantando, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, que tinha como intenção formar até 2014, 330 mil professores que atuavam na educação básica e ainda não eram graduados.

No Maranhão, quando iniciaram as ações do PROFEBPAR, em 2009, o governo local já vinha desenvolvendo o Programa de Qualificação Docente, intitulado PQD, que na verdade tratava-se da terceira versão de um programa que foi implementado no Maranhão no início da década de 1990 com o objetivo de formar professores em nível superior, devido ao elevado índice de analfabetismo e professores “leigos”, ou seja, sem formação de nível superior, a partir de cinco cursos de Licenciatura Plena, começando pela capital, São Luís, e se estendendo ao longo dos anos por todo o Estado através da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA em parceria com o governo do Estado.

Sua primeira versão, denominado PROCAD – Programa de Capacitação de Docentes do Sistema (Oficial) Educacional do Estado do Maranhão, teve início no ano de 1993 e término no ano de 1999. Já a segunda versão surgiu para dar continuidade à primeira, visto que a situação da educação pública no Maranhão continuava preocupante, tendo se estendido por mais polos sedes atingindo mais municípios, denominado PROCAD Versão II, também com tempo previsto para seu término, até 2003.

⁸⁶ Disponível em https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=163 Recuperado em:10 de fev de 2020

Da mesma forma que a segunda, a terceira versão do programa, com objetivos ampliados e atualizados após avaliação das versões anteriores, surge então o PQD – Programa de Qualificação de Docentes, com término previsto para o ano de 2007, atingindo desta vez, quase que a totalidade dos municípios do Estado (cerca de 120 em um total de 217). O referido Programa surgiu com os objetivos de:

“Estabelecer e implementar uma política de desenvolvimento de recursos humanos voltada para os docentes do Sistema Educacional do Maranhão que considerasse, de forma sistêmica, as necessidades de treinamento e capacitação de pessoal, nas áreas de conteúdos específicos do ensino básico; implementar Cursos de Licenciatura Plena nos Campi da UEMA, em regime regular e parcelado/intensivo; graduar os professores do sistema de ensino oficial através dos Cursos de Licenciatura Plena; graduar os professores da rede pública para ministrarem as disciplinas profissionalizantes do ensino médio através da oferta de Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Graduação de Professores da parte Especial do Currículo de Ensino do 2º Grau – Esquema I; reciclar os professores do ensino de 1º Grau da rede estadual e municipal em conteúdos e metodologias da 1ª a 8ª série, com ênfase nas séries iniciais; capacitar pessoal docente na rede oficial de ensino na área de alfabetização, na perspectiva da pré-escola e do atendimento aos jovens e adultos; treinar os professores leigos da zona rural da rede municipal, considerando os conteúdos básicos específicos e respectivas metodologias, em função das peculiaridades de cada contexto; oferecer cursos e treinamentos aos professores dos cursos de Formação para o Magistério da rede pública, buscando a revitalização da sua prática profissional; realizar levantamento de dados do Ensino Oficial, com vistas a definir, anualmente, as necessidades e interesses do pessoal docente para o estabelecimento da programação e estabelecer mecanismos de avaliação das ações desenvolvidas, bem como do desempenho dos docentes em treinamento.” (Projeto PQD/UEMA, 2003, p.8)

Não havia cursos de licenciaturas nos Campus da Universidade Estadual do Maranhão até o ano de 1993 quando da implementação desse programa. Foram criados cinco cursos em regime regular e parcelado. Os cursos chamados regulares aconteciam nos dois semestres do ano com intervalos de férias no início e no meio de cada ano letivo. Nos períodos de férias, respectivamente nos meses de janeiro e fevereiro e em julho, foram implementados os cursos em regime “parcelado” e intensivo, para corresponder aos dois semestres como nos cursos de regime regular. Nesse caso a carga horária de cada curso foi então dividida nos meses de janeiro e fevereiro correspondendo ao primeiro semestre e em julho correspondendo ao segundo semestre de cada ano, até completar a carga horária exigida nos cursos de licenciatura plena. (Torres,

O Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa continuava em sistema de créditos, havendo aulas teóricas e práticas, seguidas de Prática de Ensino e Estágio Curricular. Na organização curricular, as matérias permaneceram desdobradas em disciplinas, estabelecendo-se um sistema de modo a assegurar a ordenação lógica dos acontecimentos.

Ressalta-se que o Parecer do Conselho Nacional de Educação Nº28/2011 – CNE/CP, aprovado em 02/10/01, determinava a Prática de Ensino, como componente curricular, considerando a relação teoria e prática tal como expressa o Art.1º Parágrafo 2º, da LDB, bem como o Art. 3º inciso XI, que apresenta o conceito de Prática de Ensino no Parecer CNE/CP 03/01, revogando a Resolução Nº050/97 CEPE/UEMA, que estabelecia a carga horário de 300horas para a Prática de Ensino nos anos de Licenciatura.

O ponto central a se destacar nos PPP's apresentados está na ampliação dada ao caráter prático da formação acadêmica. A aproximação do estudante com o espaço escolar propicia a construção de apropriações identitárias que irão fortalecer e amadurecer este estudante para se sentir pertencente àquele espaço, que futuramente irá ocupar de forma responsável e com consciência social.

No entanto, observou-se que nas diretrizes do Curso de Letras de ambas as universidades não é contemplada a construção de competências e habilidades para que o professor possa atuar na EJA. Nesse sentido, a formação inicial desconsidera as especificidades do alunado desta modalidade, marcada por uma história de exclusão e, que, portanto, precisa de profissionais que em sua formação inicial e continuada conheçam a história e os conteúdos que contemplam conhecimentos sobre a EJA, para assim saber como lidar com o ensino para jovens, adultos e idosos, “com vistas a oferecer uma prática que estimule os alunos a frequentar a escola e a querer nela permanecer, construindo conhecimentos e desenvolvendo aprendizagens que contribuam para seu êxito na sociedade.” (Diniz-Pereira, 1999, p.112).

5.1.2 Formação continuada na EJA no Maranhão: objetivos e métodos

Com base no que foi apresentado, no tópico anterior, inicia-se essa abordagem a partir da seguinte questão: Como pensar a uma formação continuada na EJA se a própria formação inicial não articula teoria e prática? Para responder a esse questionamento buscou-se conhecer a proposta de formação continuada da Secretaria de Educação do Estado Maranhão – SEDUC para os professores da EJA Médio e verificar de que forma ela contribui para responder a referida questão.

Ancorado no PNE, o PEE/MA 2014-2024 tem como objetivo implantar uma política estadual de formação e valorização dos docentes, propondo a eles formação e melhoria das condições de trabalho. (Maranhão, 2014). Com relação à EJA propõe erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional, por meio da seguinte estratégia: “10.18) desenvolver e garantir políticas para os educadores e educandos da modalidade EJAI, visando ao

aperfeiçoamento da prática pedagógica que possibilite a construção de novas estratégias de ensino e uso das Tecnologias da informação.” (Maranhão, 2014, p. 23)

A Meta 17 do PEE/MA prevê a formação de 40% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação e a garantia a todos os profissionais da educação básica de formação continuada em sua área de atuação, assim como consta no referido documento.

“META 17 Formar, em nível de pós-graduação, 40% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” (PEE/MA, 2014, p.56)

Em relatório elaborado pela equipe do governo do Maranhão sobre o 1º Ciclo de monitoramento, ou seja, referente ao período de 2014-2017 das Metas do Plano Estadual de Educação do Maranhão, apresenta resultados sobre a oferta de formação continuada para professores da Educação Básica. Conforme apresenta no quadro:

Tabela 2 - Demonstrativo do quantitativo de Professores em Formação Continuada

2015	%	2016	%	2017	%
7.733	25,23	2.516	8,21	20.556	32,95%

Fonte: SAE/SEDUC

Conforme dados apresentados, observa-se que, no ano de 2015, a formação continuada de professores alcançou um percentual de 25,23%. Em 2016, houve um decréscimo para 8,21%, apresentando uma queda acentuada. Em contrapartida, o ano de 2017 apresenta avanços significativos com um percentual expoente da série histórica com dados de 32,95%. Observa-se que o avanço obtido nesse ano sinaliza para o alcance da meta, considerando a vigência do PEE/MA para o ano de 2024.

Com relação à EJA a Supervisão de Educação de Jovens e Adultos vinha desde 1996 realizando formações voltadas para os professores das áreas de linguagens e exatas. Em histórico apresentado à Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC/MA) a atuação da SUPEJA pode ser considerada em três momentos distintos. (SUPEJA, 2004) O primeiro momento teve início em 1996 quando a coordenação desta modalidade construir grupos de estudos sob a responsabilidade da equipe técnica da SUPEJA/SEDUC-MA, para realizar encontros com diretores e supervisores escolares, com objetivo de discutir a nova configuração que a EJA passava a ter no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº9394/96. Segundo o histórico, a organização dos grupos de estudo obedecia à mesma estrutura da oferta

da EJA no Estado: nível I, composto pela alfabetização, primeira e segunda etapas; e nível II, com terceira e quarta etapas. (SUPEJA, 2017)

O segundo momento foi marcado pelo estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Em 1996, a Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura (SEF/MEC) implantou, a partir de 1999, o Programa Parâmetros em Ação, com o propósito de estabelecer e incentivar novos parâmetros de qualificação profissional docente em todo território brasileiro.

A escola como espaço de formação e as práticas educativas, ainda que de forma incipiente, constituíram-se como eixos que passaram a organizar o Plano de Formação da SUPEJA/ SEDUC-MA em sua terceira fase, em 2007, estendendo-se aos dias atuais.

A equipe técnica da SUPEJA passou então a realizar formações quinzenais com os supervisores das escolas que possuíam como principal atribuição a formação continuada dos professores no espaço escolar. (SUPEJA, 2017) As temáticas que passaram a fazer parte do Plano de Formação foram aquelas que demandavam dos contextos e necessidade reais da escola, decorrentes de um diálogo entre coordenador pedagógico e professores da EJA. A metodologia de trabalho fundamenta-se da indagação dos fazeres na escola contemplando as especificidades da EJA e exigindo dos coordenadores pedagógicos um comportamento mais investigativo, questionador, reflexivo e dialógico. (SUPEJA, 2017)

Buscando atender aos objetivos propostos pelo PEE/MA para o 2º Ciclo de monitoramento da Meta 17, a Secretaria de Estado de Educação do Maranhão, por meio da Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais e da Supervisão de Educação de Jovens e adultos (SUPEJA) lançou a em 2018 a uma nova proposta de Formação Continuada para Profissionais Técnicos – Pedagógicos que atuam na Educação de Jovens e Adultos no Estado do Maranhão.

O projeto de formação docente formulado pela SUPEJA foi elaborado para “formar multiplicadores que atuassem diretamente na escola, socializando experiências que enriqueçam o fazer pedagógico e proporcionem reflexões sobre o conjunto de inquietações educativas presentes no cotidiano da comunidade escolar.” (SUPEJA, 2018, p.3)

O modelo de formação adotado pela SUPEJA (2018) é justificado à medida que a segundo os dados do Inep 2018, somente 8,3% dos professores da EJA fundamental possuem graduação na área em que atuam e 53,3% sequer possuem graduação. Com relação à EJA Médio os números são menos alarmantes, ou seja, 48,3% possuem curso superior, enquanto a nacional média é 56,1%.

A formação continuada, nesse contexto educacional, configura-se como uma alternativa para amenizar a discrepância entre a teoria e a prática, já que a maioria dos docentes que atuam na EJA no Maranhão desconhecem conteúdos curriculares que deveriam ter sido obtidos na formação inicial.

Considerando essa realidade e partindo da ideia de que o público da EJA é formado por sujeitos historicamente excluídos do acesso à cultura letrada, a formação propõe a busca por alternativas que consigam reverter esse quadro de exclusão. Dessa forma, visam “desenvolver ações que contribuam para renovação e ampliação de conhecimento dos profissionais sobre as políticas vigentes, problematizando, buscando soluções que possibilitem efetivamente a garantia de aprendizagem e transformação da condição social e humana desses sujeitos.” (SUPEJA, 2018, p.4)

Assim, a Supervisão de Jovens e Adultos em parceria com as Unidades Regionais de Educação propôs, por meio de uma formação de multiplicadores, oferecer aos docentes da EJA o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo atual contexto da EJA. Tendo como principal objetivo “desenvolver ações e reflexões que contribuam para melhoria dos saberes, estratégias pedagógicas e planejamento da gestão de sala de aula.” (SUPEJA, 2018, p.4)

O projeto foi pensado para atender a todos os municípios maranhenses, através de vídeo conferência, ou com a participação presencial de técnicos pedagógicos e professores, em datas pré-agendadas, sendo o encontro na capital do Estado. No entanto, para ser um multiplicador era necessário possuir o seguinte perfil.

“Ser referência de apoio teórico-metodológico ao profissional que está na escola;
Ter domínio de área do saber que orienta, domínio da área pedagógica, conhecimento das teorias de formação continuada, autonomia intelectual, social e moral e consciência da dimensão política da educação;
Trabalhar continuamente na construção de uma prática integrada de formação, inicial e continuada, em exercício, visando ao aperfeiçoamento do ensino;
Facilitar a transposição didática das temáticas abordadas nas formações;
Habilidade para favorecer um espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade etc., para que os profissionais possam de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa.” (SUPEJA, 2018, p. 15 Anexo IV)

Ao se inscrever na Formação Continuada para Profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos o professor deveria se comprometer em participar do curso integralmente. Por sua vez, as UREs que fizessem a indicação dos profissionais deveriam assumir o compromisso de colaborar para a boa execução das atividades do(a)s participante(s) durante o curso; monitorá-los no desempenho dessas atividades e buscando meios para que os mesmos, após a formação

realizem os momentos formativos nos municípios de suas respectivas Unidades Regionais de Educação – URE. (SUPEJA, 2018)

As vagas foram destinadas aos Profissionais Técnico – Pedagógicos, efetivos e/ou seletivados que atuem na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e/ou Médio das 19 (dezenove) UREs do Estado do Maranhão, a saber:

“Professores da Educação de Jovens e Adultos da área de Linguagem;
Professores da Educação de Jovens e Adultos da área de Matemática;
Professores da Educação de Jovens e Adultos da área de Ciências Humanas;
Professores da Educação de Jovens e Adultos da área de Ciências Naturais;
Supervisores Escolares da Educação de Jovens e Adultos;
Técnicos das Unidades Regionais de Educação responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos.” (SUPEJA, 2018, p.6)

Todo esse encaminhamento metodológico, no entanto, aparece no projeto, desvinculado de um referencial teórico, pois em nenhum momento do texto é mencionada as bases de referência sobre a formação docente. Há apenas uma citação do Antônio Nóvoa como epígrafe no início do projeto que diz: “A Formação não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade.” (1995a, p.21)

A ausência de uma base teórica bem definida dificultou a análise sobre os objetivos e a percepção que a SUPEJA tem no que diz respeito às práticas dos professores e à formação dos alunos da EJA. Desse modo, buscou-se apreender, por meio dos procedimentos metodológicos adotados no projeto, a concepção pedagógica sobre a formação docente.

O projeto diz que a Metodologia eleita teve como base uma concepção crítico-reflexiva. Com essa abordagem a formação tinha como intenção levar os formandos a vivenciar uma aprendizagem construtiva que “privilegie o processo ensino e aprendizagem no contexto histórico-cultural, a leitura holística de mundo, os valores éticos e a prática pedagógica, onde o professor seja sujeito da sua própria história.” (SUPEJA, 2018, p.7)

Enfim, a reflexão da trajetória destes docentes pela busca da formação continuada quer reconstruir o compromisso destes com a prática educativa comprometida. De acordo, com Oliveira (2001).

“Trata-se primeiramente, de fazer o professor acreditar que é sujeito da história, e, principalmente neste caso, sujeito da história da profissão. Como uma memória subterrânea, como grupo sujeito, o professor, ao relatar a sua história de vida, sistematiza acontecimentos significativos no seu processo de formação e subjetivação. Esse trabalho de reconstrução de si mesmos e dos repertórios da profissão tende a definir o lugar social do profissional e suas relações com os outros.” (Oliveira, 2001, p.21)

Para a autora citada, fazer os professores interagirem com a própria história de vida, fazê-los enxergarem-se como sujeitos da história da profissão, capazes de realizarem uma prática

reflexiva e crítica possibilitando uma reflexão sobre si mesmos como, pessoas e profissionais situadas em realidades diferentes, permitirá reconstruir o papel social do professor dentro de sua trajetória, do meio escolar e da sociedade.

Nesse sentido era fundamental conhecer o trabalho da equipe técnico pedagógica, ouvir suas necessidades/dificuldades e, assim, orientá-los e valorizar suas experiências através dos seus relatos. Nessa perspectiva, o trabalho de Formação propôs: Palestras, trabalhos em grupos, exposição orais e oficinas.

Após esses momentos presenciais, que contabilizavam 40h, os multiplicadores iniciavam a fase do curso à distância, mais 40h, momento em que eles deveriam realizar formação continuada com os professores em serviço, com posterior entrega de relatório (contendo atividades aplicadas, fotos e dinâmicas utilizadas) como produto para efeito de certificação.

Os conteúdos formativos trabalhados durante a etapa presencial foram distribuídos conforme quadro que segue, bem como as atividades propostas.

Quadro 13 - Conteúdos formativos

EIXOS NORTEADORES	CONTEÚDOS CORRESPONDENTES	FORMATIVOS
1. Políticas da Educação de Jovens e Adultos;	✓ Políticas e legislação da EJA ✓ Tecnologias aplicadas à EJA ✓ Políticas de Inclusão ✓ Conselho de Classe ✓ PROEJA ✓ PNLDEJA ✓ ENCCEJA	
2. Referencial Curricular da EJA;	✓ Referencial Curricular da EJA ✓ Competências e Habilidades	
3. Planejamento, Avaliação e Gestão da sala de aula;	✓ Estratégias de gestão de sala de aula ✓ Planejamento; ✓ A Avaliação na EJA; ✓ Sequência didática ✓ Metodologia da EJA ✓ Rotina (instrumento) do professor e aluno	

Fonte: SUPEJA/SEDUC-MA

Unidade Regional de Educação de São Luís (exceto Alcântara)

Quadro 14 - Atividade propostas

Atividade
✓ Produção de uma pauta para a Formação em Metodologia da Educação de Jovens e Adultos nas escolas da EJA.
✓ Leitura do Texto “Sujeitos da educação de jovens e adultos” e uma produção textual de duas laudas, com a descrição dos sujeitos da EJA existentes na sua escola.
✓ Realização da Formação Continuada em Metodologia da Educação de Jovens e Adultos realizadas nos municípios nas escolas da EJA. ✓ Entrega de um relatório com planejamento, frequência dos participantes e registro fotográfico da realização da Formação Continuada em Metodologia da Educação de Jovens e Adultos realizadas nos municípios nas escolas da EJA.

Fonte: SUPEJA/SEDUC-MA

A primeira etapa da formação (20h) centra-se nas políticas e programas federais voltados para a Educação de Jovens e Adultos. A abordagem possibilitou aos cursistas, além de (re) conhecer os documentos oficiais que orientam o ensino nessa modalidade, discutirem os programas e projetos que passaram a atender a EJA, como por exemplo, o PNLDEJA programa que passou a garantir a distribuição do Livro Didático a todos os alunos e professores da EJA. Na segunda etapa (20h) a formação volta-se para o referencial curricular da EJA e competências e habilidades. E na última etapa (40h) explora-se o planejamento, avaliação e gestão da sala de aula, trabalhando com elementos do cotidiano pedagógico que influenciam e refletem na prática do professor em sala de aula, como o planejamento, avaliação, a sequência didática e a rotina pedagógica do professor e do aluno.

No quadro das atividades, no entanto, o projeto não deixa claro de que forma ocorreu o processo de formação, a princípio diz que seria produzida uma pauta para a Formação em Metodologia da Educação de Jovens e Adultos nas escolas da EJA, momento em que formadores e formandos, pontuariam aspectos relevantes que precisavam ser trabalhados na formação. Posteriormente o quadro de atividades indica a leitura de um texto para produção de duas laudas sobre o texto lido, mas nem diz de quem é a autoria do referido texto e nem a perspectiva que trata. As últimas atividades seriam à distância, momento em que o multiplicador propõe formação com os grupos de professores de sua escola, e em seguida prepara relatório para avaliação da comissão da SUPEJA.

Após essa formação, não houve mais iniciativas governamentais direcionadas à formação de professores da EJA, as atividades foram suspensas por tempo indeterminado. Além dessa situação lamentável, a EJA fundamental e Médio sofreu uma redução no número de escolas, pois muitas delas passaram a funcionar como escola de tempo-integral.

5.2 A formação docente na perspectiva emancipadora

Na abordagem feita até o tópico anterior, é possível notar que a formação docente é um processo decorre de um processo educativo que se inicia na Universidade e que se aperfeiçoa no exercício da docência. A articulação entre teoria e prática é percebida como essencial na formação do professor, pois é a partir dela que esse profissional constrói sua percepção sobre suas práxis e se coloca como mediador entre um dado conhecimento e seu receptor, isto é, o aluno.

Quando se trata do professor de Língua Portuguesa, consequentemente de Literatura, a formação inicial e continuada deste docente requer um cuidado ainda maior, pois ele será para o aluno uma referência de leitor, pois pressupõe-se que tal professor seja um leitor experiente, com um vasto repertório de leituras acumuladas. Por isso, neste tópico, passa-se a discorrer sobre o papel do professor de literatura como mediador e formador de leitores.

Não há como discutir a formação do aluno/leitor a partir de práticas de letramento literário, sem antes trilhar por bases teóricas que compreendam o papel do professor de Língua Portuguesa, como profissional responsável pela mediação, aproximação e interação, do aluno com o universo das obras literárias. Nesse sentido, buscou-se dialogar com autores que, nos estudos sobre a prática docente, têm destacado a importância de uma formação continuada voltadas para o desenvolvimento de uma educação emancipadora, bem como compreendem o professor como mediador de leitura e formador de leitores. Desse modo, a princípio utiliza-se do aporte de Freire (1996), no diz respeito à pedagogia emancipadora, que compreende o professor como sujeito capaz de fomentar, por meio de sua prática, uma transformação sócio-política de si mesmo e do alunado. Além disso, utiliza-se dos estudos de Michèle Petit (2008) no que concerne à concepção do professor, enquanto mediador nas práticas de leitura.

Paulo Freire (1996)⁸⁷, tendo como princípios norteadores a “inconclusão do ser humano”, o engajamento político e o compromisso ético, tece argumentos “sobre a prática

⁸⁷ No contexto de inserção de Freire na educação do Brasil, a educação passava a ser reclamada como direito e enxergada como um processo ao mesmo tempo político e pedagógico de formação da consciência sobre sua realidade. Essa educação deveria possibilitar ao povo conhecer o contexto histórico dos dilemas que diretamente o afetam e, munido de um repertório conceitual, formular respostas políticas a partir de seus próprios questionamentos. A educação, nesse sentido, torna-se um instrumento essencial no processo de transformação da sociedade por ser possível através dela politizar o indivíduo, permitindo-lhe apropriar-se da realidade, inserir-se nela, tornar-se sujeito de sua própria história e atuar consciente no mundo. A educação envolve um processo de desvelamento da realidade que de acordo com Freire evidencia uma de suas tarefas essenciais que é a conscientização, ou seja, é o processo educativo que permite um vislumbre de uma proposta de mudança social através da decodificação do mundo e da inserção nele. Os princípios norteadores da pedagogia freiriana contribuí das discussões sobre o papel do professor mediador de leituras, tendo este a função de orientar, animar as inteligências, incentivar a aprendizagem e o pensamento. O que implica não dar respostas prontas, mas possibilitar o confronto de idéias; um ir além do achismo, da opinião pessoal; um acompanhar e gerir da aprendizagem do aluno

educativo-progressista em favor da autonomia do ser educando”. Para Freire (1996) a prática docente requer:

“Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (Freire, 1996, p.14).

Freire (1996), com base em seu pressuposto, no qual o educar constitui-se numa ação reflexiva e dialógica, que se articula como possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade, concebe que a formação docente se constrói a partir da concepção de que a relação educador-educando é dialógica e a construção do conhecimento se faz de forma mútua e horizontal.

A concepção de educação preconizada por Freire (1996) contraria um modelo de educação escolar cujas concepções e práticas pedagógicas está alicerçada em preceitos advindos da ideologia burguesa, da lógica de mercado e da formação profissional. Modelo educacional este que se preocupa prioritariamente com a formação “conteudista” do educando, com vistas à formação profissional para atender a interesses mercadológicos de uma economia capitalista neoliberal. Nesta concepção o aluno é visto como sujeito passivo e receptor de conteúdos, pois o método utilizado desconsidera a realidade pessoal, social e histórica do aluno, enquanto sujeito social. Para Freire (1996) este modelo educacional promove o que ele chamou de “educação bancária”, um sistema semelhante ao da transação bancária, na qual o cliente acumula valores ao longo da vida. No caso da escola, o bom aluno é aquele que armazena os conteúdos repassados pelo professor, e que nas atividades e nos testes consegue transpor como mais exatidão os conteúdos/informações memorizados em vez de construção de conhecimento.

A crítica de Freire (1996) sobre esse modelo educacional recai, sobretudo, na ausência de autonomia do professor e do aluno, uma vez que a “educação bancária” legitima a ordem opressiva ditada pelas classes hegemônicas, já que tolhe o pensamento livre e autônomo do sujeito e com isso inviabiliza a construção da consciência crítica, única forma de o ser humano assumir-se como sujeito histórico transformador das realidades opressoras. Bem como explica o próprio educador:

“Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem

ajudando-o na construção autônoma de sua aprendizagem; atitude possibilitada através de uma postura de mestre emancipador. (Gadotti, Moacir, 1996, p. 31)

de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.” (Freire, 2001, p. 33)

A proposta freireana contrapõe-se a esse sistema opressor, entendendo a educação como uma ação emancipadora, libertadora, por isso mesmo, engajada politicamente, e comprometida com o social e humanitário, contra a opressão e a dominação, que impossibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico e da participação social consciente, mantendo os sujeitos sob a ditadura da ignorância político-social.

A educação libertadora defendida por Freire (2002), parte do conceito de educação como condicionamento ético, no que chama de “ética universal do ser humano”. Esse condicionamento ético concretiza-se por meio de uma educação libertadora, uma vez que possibilita condições dos sujeitos envolvidos no processo educacional – no caso educador e educando – de se reconhecerem como sujeitos de sua própria história e como sujeitos responsáveis pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sob a óptica da educação emancipadora, o papel do professor não se reduz a transmissor de conteúdos, como é característico da educação bancária. Nela o docente é mediador do processo educativo, numa dialogicidade, na qual o ato educativo dinamiza o processo e a relação de ensino e aprendizagem, ativando a reflexão e a criatividade, o compartilhamento de experiências, ressignificando todo o processo de aquisição do conhecimento. Nessa perspectiva, a formação docente implica conceber a práxis como uma ação refletida e reflexionada na teoria. Mas não qualquer práxis, mas a práxis comprometida eticamente com os que vivem à margem da sociedade e que precisam ser motivados, preparados para compreender e ler o mundo à sua volta. Alcançar tal propósito, no entanto, requer que o espaço escolar se torne um lugar que favoreça a educação emancipadora, repense condutas, conceitos e práticas ultrapassadas e que por vezes impedem uma transformação de fato significativa.

Segundo Freire (2001), não há como propor uma educação que promova a autonomia sem levar em consideração a prática pedagógica na cotidianidade do exercício educativo. Por isso, é de fundamental importância que a formação inicial e continuada oportunize ao docente uma reflexão constante sobre o seu fazer pedagógico e sobre seu compromisso, enquanto educador e agente de transformação social.

Na proposta político-pedagógica de Paulo Freire durante sua gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), o educador deu grande ênfase à formação docente em caráter permanente. Nas palavras do autor:

“[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir”. (Freire, 2001, p. 80).

Para Freire, a formação permanente parte do princípio de que o formador e o formando são seres incompletos, condição esta que os movem em busca do desconhecido, fazendo-os ser capazes de (re) escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime. Nas palavras do autor:

“A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí”. (Freire, 1993, p. 22-23).

A formação permanente dos educadores, na gestão Paulo Freire, foi diversificada apresentando várias modalidades, dentre elas os “grupos de formação”, que tinha como objetivo garantir o princípio da ação-reflexão-ação, ou seja, para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. (Freire, 2001, p. 42-44)

Nesse sentido, a reflexão é despertada pela curiosidade acerca da prática docente, na qual diz que a curiosidade inicial é ingênua, mas ao longo do processo e do exercício constante, essa curiosidade sofre modificação e vai se transformando em crítica. Desse modo, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa.

As formações (inicial e continuada) precisam valorizar o cotidiano pedagógico e as práticas de ensino, pois tais aspectos podem despertar nos professores, a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais, sobre a forma que se percebem enquanto profissionais, buscando avaliar a articulação que fazem entre o profissional e o pessoal, sua evolução ao longo da sua carreira, e assim, possam construir sua identidade através dessas experiências. Assim como destaca Nóvoa (1995).

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência”. (Nóvoa, 1995, p.25).

As experiências vão sendo acumuladas ao longo da atuação docente, ela não nasce com o diploma de graduação, ao contrário é a partir desse ponto que começa o percurso do ser professor, e é ao longo da vivência com a profissão, de seu saber prático que o licenciado se torna professor. O *ser professor*, portanto, não é algo que acontece de repente, é um processo que inicia na formação acadêmica e que só se concretiza na troca de experiência/vivência cotidiana do professor com seus alunos (Tardif, 2002, p. 39).

Na prática de mediação de leituras é, fundamental *a priori*, conhecer que tipo de leitor o professor é, os livros que costuma ler e as escolhas que faz ao iniciar ou indicar uma leitura. Tal descoberta é essencial, pois em sala de aula o mediador precisa transmitir a leitura de maneira prazerosa, encantando o participante que ali está, para que dessa forma ele sinta interesse em ler o que lhe é oferecido. As palavras de Michèle Petit (2008, p. 160) reafirmam esta assertiva: “Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor”.

Com base nesse entendimento, cabe ao mediador ser o elo entre os novos leitores do texto escolhido, tendo em mente que a literatura é um território livre, no qual cada leitor vai tecer suas redes de interpretação. Michèle Petit (2008) afirma ainda que:

“Ao compartilhar a leitura, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita-se abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal.” (Michèle Petit, 2008, p. 43)

Ao longo das práticas pedagógicas, cada professor vai adotando sua própria maneira de conduzir a leitura de um texto literário com seus alunos. Uns com mais desenvoltura e intimidade com determinada obra literária, expressam opiniões e fazem comentários sobre o comportamento de personagens ou sobre outras questões, por sua vez, outros restringem-se à leitura e à aplicação de atividades interpretativas sugeridas pelo LD e, que geralmente são respondidas pelos alunos em troca de uma pontuação. Diante de procedimentos tão distintos, cabe uma reflexão acerca da formação continuada dos professores de LP, sobretudo quando se trata, da formação de professores da EJA, que lidam com um público leitor inexperiente e com uma história escolar marcada por descontinuidades.

Diante das colocações, fica evidente a necessidade de se repensar a formação docente como uma prática inacabada, que precisa ser alimentada constantemente no exercício da sala de aula, além das burocracias de preenchimento de fichas, entre outros tantos afins. Todavia, é

preciso, certamente, que a formação continuada seja vista como uma etapa inerente a prática docente, visando à melhoria do ensino e o rompimento de uma visão de mundo estagnada. Porque, ser professor, é muito mais que ser apenas um profissional do ensino, mas é também ser especialista em realização política.

Nessa perspectiva e com base em todo aporte teórico elucidado, o projeto apresenta no tópico seguinte as bases metodológicas da investigação com intuito de apresentar, por meio de abordagem dialógica, os procedimentos que demarcarão a trajetória desse estudo.

5.3 O professor mediador: identidade em construção

No âmbito dos estudos sobre letramento literário, o papel do professor de literatura, enquanto mediador e formador de leitores, tem fomentado muitas pesquisas e debates no meio acadêmico, sobretudo quando se trata do seu manejo com o texto e de suas estratégias para aproximar o aluno do universo das obras literárias.

Contudo, para compreender esta práxis é fundamental perceber que nela estão ancoradas representações sociais e pedagógicas, que algo longo da constituição dessa carreira, construíram identidades docentes, condicionadas de sobremaneira por fatores externos (políticos, sociais, históricos e econômicos) que escapam a natureza do *ser* professor. Desse modo, é necessário que esse percurso tenha como ponto de partida a concepção identitária que marcou e que ainda marca o profissional que ora é tido o sábio – que constrói o conhecimento, ora como uma espécie de ponte – transmissor de conhecimento, ou ora como intérprete e aplicador e ora, por fim como um mediador.

Assim, alicerçado nos estudos de Freire (1996); Vigotski (1991); Geraldi (2010) e tendo como os documentos oficiais que apontam as diretrizes para a formação docente, buscou-se conhecer o professor mediador, ou seja, àquele que carrega a responsabilidade de aproximar o leitor da Educação Básica (inclui-se a EJA) do universo da arte literária.

Verifica-se que as discussões em torno da prática do professor de literatura justificam-se à medida que, sua prática com o texto literário pode provocar e instigar o gosto pela leitura, bem como pode introjectar no leitor uma imagem desabonadora do texto literário. Tais condutas estão intimamente relacionadas com a constituição histórica da identidade do professor, com a formação inicial e até mesmo com o fato desde receber ou formação continuada.

Inicia-se essa abordagem a partir da leitura do texto *A aula como acontecimento*, de João Wanderley Geraldi (2010), no qual o autor reflete sobre os modos como foi sendo construída a percepção da profissão do professor no curso das interações concretizadas na esfera escolar ao longo do tempo. Conforme delineado pelo autor, a identidade do professor vem sendo

marcada por três concepções: na primeira delas, o professor é um *sábio*; na segunda, o professor é um *transmissor* de conhecimento e na terceira, o professor *aplica* um conjunto de técnicas de controle em sala de aula. Os termos em destaque sintetizam a noção sobre a docência. A ideia do professor sábio advém de uma época em que a escola ainda não possuía a configuração que tem hoje. Assim, os grandes filósofos ou professores de filosofia reuniam discípulos para discutirem ideias, numa dialética, em que o sábio orientava a discussão, pois este era “um produtor de conhecimentos, e esse produtor de conhecimentos, porque produtor, era buscado por seguidores” (Geraldi, 2010, p. 83). Desses espaços de construção de conhecimento surgiram as *escolas de sábios*, assim como ficou conhecida a escola de Platão, por exemplo.

Esse modelo de professor, no entanto, não sobreviveu ao advento do Mercantilismo, que impulsionou a primeira grande divisão social do trabalho educativo, exigindo um novo modelo de educação, visto que havia uma grande demanda de pessoas que precisava entrar no mercado de trabalho, mas que tinham conhecimento suficiente. A solução encontrada foi habilitar pessoas que tivessem a capacidade de transmitir conhecimento e não de produzir. Assim, surge a figura do professor como transmissor, ou seja, “saber tudo que deve fazer, e este ‘tudo’ lhe é dado nas mãos pelos doutores, que preparariam o que ensinar e como ensinar” (Geraldi, 2010, p. 85). Esse tipo de concepção, talvez seja a que ainda frequentemente se encontra nas escolas do Brasil, o professor que sabe transmitir a seus alunos um dado conhecimento, mas que não necessariamente reflete sobre ele ou que tenha participada de sua construção.

Segundo Geraldi, as principais características identitárias desse profissional, nessa época consistiam em:

- “1. Ser hábil para ensinar, mesmo não sendo muito dotado;
2. sua função é comunicar (e infundir) na juventude uma erudição já preparada, e não retirada da própria mente (isto é, não precisa ser produzida por ele próprio);
3. para exercer sua função, tudo se lhe dá nas mãos: o quê e o como ensinar (uma partitura já composta).” (Geraldi, 2010, p. 85).

Retomando às duas concepções apresentadas, verifica-se que a profissão professor se situa entre ser sábio e transmissor, pois ora ele é produtor de conhecimento, ora é transmissor deste. Essa concepção está intimamente associada à própria noção de escola, pois é nesse espaço que o professor constrói e transmite conhecimento, ou seja, a identidade da profissão professor está associada à ideia de que este possui conhecimentos suficientes para ensinar um aluno. Bem como concluem Rodrigues & Rohling, (2014) que, ancoradas em Geraldi (2010) afirmam que:

“Historicamente se consolidou a visão do professor como o detentor do saber/conhecimento e a quem é dada a tarefa de transmitir aos educandos os conhecimentos produzidos na cultura. Essa forma de conceber o professor está ancorada na tradição escolar e incide na própria constituição do sujeito

professor. Em outras palavras, a identidade do professor se confunde com a tradição escolar.” (Rodrigues & Rohling, 2014, p.416)

No que se refere à terceira identidade apontada por Geraldi (2010), o mesmo diz que esta advém também das mudanças ocorridas no cenário econômico e social, com relação à divisão de trabalho, referindo-se às mudanças ocorridas em decorrência da segunda revolução Industrial. O professor [...] já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula (Geraldi, 2010, p. 86).

Essa realidade criou uma identidade para o professor, agora este passa a ser concebido como aquele que aplica de forma técnica/didática um conhecimento previamente organizado e sistematizado por uma indústria do saber, cujo detentor/transmissor do conhecimento deixa de ser o professor e passa a ser o autor do livro didático. Nesse processo cabe ao professor “distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve ‘fixação’ do conteúdo” (Geraldi, 2010, p. 87).

As identidades apresentadas por Geraldi (2010), apesar de terem sido construídas num dado contexto histórico, elas ainda marcam a relação entre professores e o conhecimento. É possível identificar até hoje professores sábios, transmissores e aplicadores, pois tais concepções estão ancoradas na forma como cada profissional encara a docência e maneja o saber. Por isso, não ficaram cristalizadas no tempo, ao contrário, somam-se a novas demandas e moldam-se a elas. Assim, somada a essas identidades surge mais recentemente, em âmbito escolar, a concepção de professor mediador – a mais nova identidade docente.

Para entender o surgimento dessa nova identidade docente é necessário retornar aos anos de 1970 e começo dos anos 1980, momento em que no Brasil, o debate em torno da gestão democrática na educação, suas ideias e propostas fizeram emergir um movimento pela democratização da educação brasileira, reforçando ainda mais a resistência ao modelo educacional instituído pelo golpe militar de 1964.

Havia uma urgência de um discurso pedagógico que reagisse aos modelos educacionais baseados na transmissão de conhecimento, considerados na época como ultrapassados e tradicionais, pois iam de encontro a própria concepção de uma educação democrática.

É nesse cenário que emerge o discurso da pedagogia crítica de Paulo Freire, com a publicação do livro *A pedagogia do oprimido*, em 1970. Nesta obra, Freire considera que o caminho pedagógico deve centrar-se no indivíduo, seja este uma pessoa ou uma coletividade. Trata-se de uma pedagogia que tem por fim a recuperação do indivíduo como ser humano consciente de si, de sua capacidade e de sua força transformadora da realidade. A educação

libertadora de Freire opõe-se à ideia do professor autoritário, cujo discurso “bancário”, monológico, minimizador e limitador impede a interação professor-aluno (a) em sala de aula. Segundo Freire (1996, p. 66)

“O professor de desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência.” (Freire, 1996, p. 66)

O pensamento freireano coaduna com algumas proposições advindas de estudos linguísticos que na época lançaram novas perspectivas acerca do ensino da língua materna, sustentadas na noção de que nas salas de aula o ensino da língua portuguesa era baseado em práticas que segundo S. H. Rodrigues (2008)

[...] a leitura de fragmentos de textos, em práticas descontextualizadas e sem sentido de produção de textos e o conteúdo gramatical (ausência de finalidade, excesso de teoria gramatical e adequação do conhecimento advindo da gramática tradicional) (S. H. Rodrigues, 2008, p. 170)

As críticas ao ensino de língua portuguesa voltavam-se, não só para a metodologia de ensino, mas também para as finalidades e conteúdos, que em geral, priorizavam o ensino da gramática normativa e da norma culta, dando pouca ou nenhuma atenção aos fatos sociais da língua. Desse cenário, emerge os estudos do psicólogo Lev Semionovich Vigotski que influenciaram de sobremaneira a psicologia da educação. (R. H. Rodrigues, 2008, p. 170)

Vigotski (1991) desenvolveu importantes estudos que envolvem a relação entre o pensamento e a linguagem. Em sua elaboração teórica, destaca-se a abordagem sobre mediação, que, conforme conceito formulado, constitui-se nas relações entre o intersubjetivo e o intrassubjetivo e é a base para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Para Vigotski (1991) construir conhecimento decorre de uma ação partilhada, que implica num processo de mediação entre sujeitos, no qual, segundo Rodrigues & Rohling (2014)

“Nesse processo, o mediador é a linguagem, via signo, uma vez que a mediação é uma atividade simbólica que se dá por meio da interação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente. Assim, a mediação é um processo que nasce na relação de alteridade entre sujeitos sócio e historicamente situados, o que significa dizer que esse conceito vigotskiano tem uma dimensão eminentemente política e ideológica.” (Rodrigues & Rohling, 2014, p. 418)

Tal conceituação aproxima-se da noção de educação proposta por Freire, segundo o qual a educação constitui-se como um ato dialógico, por isso pressupõe uma razão dialógica

comunicativa, na qual o ato de conhecer e de pensar estariam diretamente relacionados. O conhecimento, nesse sentido, seria um ato histórico, lógico, gnosiológico, enfim dialógico. Vigotski (1991), de modo semelhante, ao localizar a linguagem como principal elemento mediador no processo educacional, aponta o diálogo na ação pedagógica como ponto central no processo educacional. Bem como conclui:

“A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (...). As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.” (Vygotsky, 1991, p. 131-132)

Com base nesse discurso teórico, a identidade do professor mediador começou a ser delineada e foi se construindo por um discurso que o contrapõe ao da identidade do professor como transmissor de conhecimentos, ou seja, aquele considerado ultrapassado, tradicional. Essa noção calcada numa reinterpretação do conceito de mediação simbólica de orientação vigotskiana, que foi assimilada pelos documentos oficiais de ensino no Brasil. (Rodrigues & Rohling, 2014)

Assim, o discurso do professor mediador constituiu-se no contradiscurso ao discurso do professor como transmissor de conhecimentos (considerado tradicional) e numa reinterpretação da noção de mediação simbólica de orientação vigotskiana, que foi assimilada pelos documentos oficiais de ensino, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, no qual a referência ao *professor mediador* é utilizada em vários trechos do documento, como por exemplo

“[...] valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como *mediadores* do conhecimento socialmente produzido [...]” (BRASIL, 1998, p. 11, grifo nosso).

“A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como *mediador*.” (BRASIL, 1998, p. 81, grifo nosso).

Conforme é possível notar, na concepção do documento, o papel do professor seria o de mediar a aprendizagem, estando, portanto, entre o conhecimento e o aluno. Este entendimento se afasta da concepção proposta por Vigotski (1991), já que para este teórico a noção de mediação é mais ampla tendo um “caráter ontológico e ideológico, o que tem implicações nas relações intersubjetivas que envolvem a linguagem e a interação entre sujeitos socio e historicamente constituídos.” (Rodrigues & Rohling, 2014, p.419).

Segundo Vigotski (1991) a aprendizagem deriva de uma interação, fundada na origem social da consciência, na qual a linguagem é o elemento essencial desse processo. Nesse sentido, a consciência seria dialeticamente constituída na relação do sujeito com o outro e com o mundo, ela é construída no contato social e historicamente originada. A mediação, portanto, segundo a proposição de Vigotski (1991) prevê uma relação entre sujeitos historicamente situados, cada um com sua carga de experiências: “o professor, alguém mais experiente e constituído pelo seu horizonte valorativo, e os alunos, também constituídos por horizontes valorativos próprios. Há, antes de tudo, um encontro/confronto de axiologias, construídas nas relações de alteridade.” (Rodrigues & Rohling, 2014, p. 420).

Nas reflexões de Rodrigues & Rohling, (2014) os mesmos indicam que apesar dos PCN's imprimirem uma noção de professor mediador, com base na perspectiva vigotskiana, sobretudo pelo desejo de construírem um discurso que proponha uma nova identidade docente, afastada da concepção de professor como transmissor, o documento acaba desviando o sentido de mediação semiótica de Vigotski, e centrando-a numa abordagem metodológica e procedimental, cujo foco é imprimir um novo sentido para a função do professor.

Segundo Kleiman (2006, p. 80)⁸⁸ o desvio conceitual da teoria de mediação semiótica proposta por Vigotski é justificável, pois na esfera escolar os discursos teóricos ganham novos sentidos, assim a noção de professor como mediador remete à metáfora espacial – *aquele que está no meio*, ou seja, aquele que assume um papel de intermediador, assim como explica a autora.

“[...] vivemos em mundos em que os especialistas falam somente com outros especialistas. E o conceito de mediação foi adquirindo outros sentidos no uso cotidiano: o sentido do mediador seria aquele que exerce um papel intermediário entre dois interessados numa negociação, naquele que arbitra. Por isso eu prefiro a imagem do professor como agente de letramento que, como todo agente social, mobiliza o grupo para um objetivo comum num trabalho que tem dimensões políticas importantes.” Kleiman (2006, p. 80-81)

Essa noção está impressa em documentos oficiais do sistema educativo no Brasil, com a intenção de reformularem um novo perfil do professor, buscando construir para este uma nova identidade.

A constituição dessa nova identidade está intimamente relacionada com o perfil de profissional que o sistema educacional desejava, por isso, desde as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica às As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras* – (DCN-Letras) verifica-se um discurso alicerçado na formação de um

⁸⁸ Nesse texto, a pesquisadora discute as diferenças entre professor mediador e professor como agente de letramento.

profissional condizente com os novos pensamentos teóricos acerca da construção da identidade do professor mediador, contrapondo uma formação técnica que perdurou durante muito tempo no sistema educacional brasileiro.

De acordo com Diniz Pereira (1999, p. 112), a criação das antigas faculdades de filosofia, lá pelos anos 30, já havia a preocupação com a regulamentação do preparo de professores para a escola secundária. Elas constituíram-se segundo a fórmula 3+1, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Bem como destaca o referido autor.

“Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na Literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula.” (Diniz Pereira, 1999, p. 112)

Esse modelo de formação 3+1, no entanto, passou a receber inúmeras críticas, visto a racionalidade técnica imposta aos currículos de formação, na qual a teoria e a prática eram concebidas separadamente. Nos anos da Ditadura Militar- 1945 a 1970 – passou a sofrer influências da tendência liberal tecnicista, cuja ideologia, segundo Luckesi (2005)

“[...] era/é formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista.” (Luckesi, 2005, p.55)

Nesse período imperava a identidade do professor transmissor e, também aplicador – àquele que seguia à risca as orientações advindas dos materiais escolares, bem como das orientações de seus superiores – Esse modelo perdurou durante décadas no Brasil, e só passou a ser repensado após a ditadura, ou seja, por volta dos anos de 1970. Passando a ser considerado inadequado frente às teorias pedagógicas e psicológicas que impulsionavam mudanças no sistema educacional, e nas práxis docentes, pois segundo Luckesi, (2005)

“[...] a ideologia que orientava a educação da época, sendo liberal, reafirmava a manutenção do capitalismo e não considerava as influências do contexto sociopolítico econômico na vida das pessoas, difundindo os valores de um darwinismo social⁸⁹. Nesse prisma, o sistema escolar continuou seletivo e excludente.” (Luckesi, 2005, p 39)

⁸⁹ O termo darwinismo social é aqui utilizado como uma associação ao darwinismo de Darwin (1809 - 1882), cuja doutrina da evolução biológica é “fundada em dois princípios: 1. a existência das condições ambientais, e das quais algumas, pela lei da probabilidade, seriam biologicamente vantajosas; 2. a seleção natural graças à qual sobreviveram, na luta pela vida, os indivíduos em que se manifestassem as variações orgânicas

Ainda segundo Luckesi (2005), nos anos 1970 o governo sancionou a Lei 5692/71 que previu que para atuar no ensino Fundamental ou Médio o professor precisaria ter formação nos cursos de Licenciatura curta, com duração de 3 anos ou plena, com 4 anos de duração. Essa medida fez crescer nas Universidades um movimento em prol de uma formação docente mais significativa. Esse movimento se fortaleceu nos anos 1980, com o desejo da reformulação do Curso de Pedagogia e licenciatura, que adotou o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003, p. 68 e 79). Vale ressaltar, que esse período foi fortemente marcado pelo pensamento progressista, advindo da Pedagogia libertadora de Paulo Freire, que mesmo ainda sob resquícios da opressão da ditadura militar, iniciava uma ruptura com o modelo tecnicista de docência.

Com o fim do regime militar, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação começa a ser delineada, mas somente 1996, ela finalmente é sancionada como hoje é conhecida LDB 9394/96. O movimento de mobilização dos educadores no Brasil, acreditava que a nova LDB equacionasse o problema da formação docente, mas infelizmente a referida Lei não atendeu às expectativas. (Saviani, 2009)

Somente em 19 de fevereiro de 2002 é que foi aprovada a Resolução que instituiu a *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*⁹⁰ (DCN's). Segundo Gonçalves e Carvalho (2017) as DCN's estão sistematizadas em três eixos: formação inicial; formação continuada e valorização dos professores. As autoras argumentam que tal organização:

“[...] foi um grande ganho para o campo educacional, pois pela primeira vez a formação continuada passou a ser pensada em uma diretriz e a valorização dos professores que foi pautada pelo Plano Nacional de Educação ganhou visibilidade em uma diretriz. Ao trazer esses dois temas, consideramos que o CNE apresentou uma inovação que apresentou um ganho político para o campo da Educação.” (Gonçalves e Carvalho, 2017, p. 132)

Dentre os princípios que regem esse documento, buscou-se destacar àqueles que estimulam a autonomia, valorizam as habilidades e competência do aluno dentro e fora da universidade, os que indicam como necessário o fortalecimento da articulação entre a teoria e a prática e os que visam a melhoria na integração entre os diferentes conhecimentos:

“- Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a *superar os desafios* de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

mais favoráveis”.(Abbagnano, 1962, p. 216). A seleção se dá, dessa forma, de maneira natural e vencem os melhores.

⁹⁰ Diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de fevereiro de 2002, e, no dia seguinte, foi também aprovada a Resolução que institui a duração e a carga horária desses cursos. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

- Estimular práticas de estudos independentes, visando a uma *progressiva autonomia* do aluno;
 - *Encorajar* o aproveitamento do conhecimento, das *habilidades* e das *competências adquiridas fora do ambiente escolar*, julgadas relevantes para a área de formação do aluno;
 - Fortalecer a *articulação da teoria com a prática*;
 - Valorizar os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária. ”
- (BRASIL/MEC/CNE/CES, 2002, p.32, grifo nosso).

A partir desses princípios, observa-se o notório esforço de superar paradigmas no que se refere à organização curricular por disciplinas, propondo, assim, uma maior integração entre elas e, consequentemente entre os conhecimentos. Nessa nova proposta amplia-se a concepção sobre as disciplinas, já que essas passam a dialogar com outras atividades acadêmicas, voltadas para a prática. Esse contexto de ensino gera novos espaços de aprendizagem e o professor, antes concebido como um mero técnico, passa também a ocupar a função de orientador e mediador de um dado conhecimento.

Vale observar, conforme destacado nos itens do documento, a utilização de termos como *progressiva autonomia*, *encorajar*, *articulação entre teoria e prática*, que dão ainda mais sentido a necessidade de uma formação, em que o futuro professor tenha uma postura profissional mais autônoma, com uma percepção mais ampla sobre a apreensão do conhecimento e de sua articulação com *habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar* – seria esta, pois, a formação/construção da identidade do professor mediador.

Voltando o olhar especificamente para o curso de Letras, em 03 de abril de 2001, no Brasil, é aprovado Parecer CNE/CES nº 492/2001 - *As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras* – (DCN-Letras) documento este que define que “a área de Letras, abrigada nas Ciências Humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas”. Desse modo, segundo o referido documento, os cursos de Graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- “- Facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
 - Criem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
 - *Deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno*;
 - Promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além da articulação direta com a Pós-Graduação;
 - *Propiciem o exercício da autonomia universitária*, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. ”
- (BRASIL/MEC/CNE/CES, 2001, p.31 - grifos nosso).

Conforme os itens apresentados, cabe aos profissionais em Letras ter domínio do uso da língua ou das línguas em seus diversos aspectos, ou seja, estrutura, funcionamento e

manifestações culturais, ademais de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente – os termos em destaque ratificam tal assertiva. O profissional também ter capacidade de refletir criticamente sobre temas e questões relativos aos conhecimentos linguísticos e literários. (Lage, 2010, p.95)

Os princípios que norteiam as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras* apontam para as competências necessárias para a formação do professor desta área. Dentre essas competências, ressalta-se àquelas fundamentais para a formação do professor de Literatura, visto ser esta a disciplina que move o presente estudo. De acordo com o documento, os alunos devem ter:

“- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações literárias, que fundamentam sua formação profissional;
-Percepção de diferentes contextos interculturais;
-Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
-Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio;
-Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.” (BRASIL/MEC/CNE/CES, 2001, p.37).

Conforme os itens descritos, as Diretrizes para cursos de Letras destacam que:

“[...] os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais, ressaltando que, no caso das licenciaturas, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a Educação Básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. O documento alerta, ainda, que os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.” (Lage, 2010, p.95)

Em ambos os documentos expostos, verifica-se que há uma preocupação em formar leitores especializados, aptos a formar novos leitores. Um profissional que em sua prática na educação básica será um mediador de conhecimentos, reconhecendo-se e reconhecendo seu aluno, como sujeitos construídos e situados socialmente e historicamente, tendo identidade e visão do mundo. Nesse sentido, buscará atuar orientando-o em seu processo de aprendizagem, para que este, amplie seus horizontes de expectativa e sua percepção sobre o que lê.

5.4 Professor mediador na EJA

A tarefa de formar leitores ainda não tem sido executada com eficiência, fato esse comprovado nos resultados de exames nacionais e internacionais que deflagram o baixo nível de

proficiência dos jovens leitores no Brasil. Essa realidade é ainda mais perversa quando se trata dos alunos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, que, em geral, é formada por um público em situação de inclusão, que precisa ter um ensino que preencha a lacuna deixada por uma vida escolar fragmentada e, por vezes, desinteressante.

Segundo Benvenuti (2012) o ensino na EJA deve pautar-se na flexibilidade, tanto de currículo, quanto de tempo e espaço, de forma a atender às funções reparadora, qualificadora e equalizadora, previstas para os alunos jovens, adultos e idosos dessa modalidade, através de uma proposta pedagógica baseada na pedagogia emancipadora, do diálogo, que compreenda a necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para enfrentar as transformações do mundo atual.

A grande questão, portanto, não está apenas no que propõe os documentos, mas no distanciamento que há entre a formação idealizada nos documentos e a formação que de fato o acadêmico em Letras recebe. Na cidade de São Luís do Maranhão, por exemplo, o curso de Letras licenciatura é oferecido por pelo menos 4 (quatro) Instituições de Ensino Superior, em todas elas a duração do curso é em torno de 3 (três) a 4 (quatro) anos, incluindo o período de estágio, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. Em apenas uma das quatro grades curriculares analisadas, verificou-se a oferta de estágio na educação especial, mas em nenhuma delas é exigido o estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos.

A ausência desse contato leva para a sala de aula da EJA professores despreparados para atuarem com esse público. Desse modo, cabe aos órgãos competentes oferecerem a esse docente uma formação continuada significativa que some com os conhecimentos prévios do professor e que o motivem a construir estratégias significativas durante sua prática.

Para minimizar essa defasagem, a formação continuada ao longo da carreira profissional pode contribuir para os docentes dessa modalidade de ensino, na troca de experiências com seus pares, uma ação mais eficiente, levando-os na direção de um trabalho pedagógico preparado a enfrentar a diversidade cultural de seus alunos e, por consequência, melhorar o desenvolvimento destes. É necessário compreender e respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos alunos, valorizando a sua bagagem histórica, pois de acordo com Arbach (2001)

“Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a elas recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional.”
(Arbach, 2001, p.22)

Assim, para que o professor da EJA possa contribuir como uma aprendizagem mais significativa, ele precisa estar preparado para atender seus alunos em suas especificidades. Para tanto, é função do educador, buscar formas de intervenção e transformação da realidade,

problematizando-a, através de uma relação de diálogo constante com o educando. Durante sua prática deve-se despertar uma nova relação com a experiência vivida. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno, direcioná-lo como indivíduo no contexto social, com seus problemas, seus medos, suas necessidades, valorizando seu saber, sua cultura, sua oralidade, seus desejos, seus sonhos. Bem como destaca Zabala (1998)

“É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.” (Zabala, 1998, p.29)

Conforme os requisitos preconizados no Parecer CNE/CNB 11/2000, a prática pedagógica do professor influencia diretamente no aprendizado do aluno, por isso, independentemente de políticas públicas e de programas instituídos pelos órgãos competentes o professor deve preocupar-se se seus alunos estão tendo uma aprendizagem significativa para sua vida, fazendo-os avançar e a se reconhecerem como seres pensantes e capazes de questionar e transformar o mundo a sua volta.

“Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. ” (BRASIL/ MEC/PARECER/CNE/CONEB, 2000, p 56)

Soma-se a esses requisitos o papel do professor de provocar e estimular o diálogo e a participação dos alunos em atividades que proponham a elaboração de pensamento crítico e a discussão de assuntos de interesse deles.

A formação do professor da EJA precisa ser uma soma de aprendizados que se originam na academia e que se estendem durante toda sua atuação como docente, sendo esta uma preparação constante para aprender a resgatar valores, autoestima e saberes de seus alunos. Por isso, a formação do educador da EJA Precisa ser diferenciada, especializada e mais bem definida nos Planos Estaduais de Educação. Nessa perspectiva, vale citar Piconez (1995) ao criticar a falta de formação especializada na EJA:

“A maioria dos estudos sobre Educação de Adultos tem colocado, entre suas prioridades, a necessidade de formação de professores para educação tão peculiar. A inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, seja em nível de 2º ou 3º graus, tem sido colocada com frequência. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta nos últimos anos que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo ou da educação de jovens e adultos, tratada, muitas vezes, como matéria espúria,

com seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidades ou como tarefa de perspectiva assistencialista ou filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania. ” (Piconez, 1995, p.37)

Praticar a mediação, ser um professor formador de leitores, como se vê, constitui-se em uma tarefa, que por vezes, ocorre somente por vontade política e consciência social dos próprios professores de forma isolada, mas que não alcançam uma dimensão institucional, da qual a escola faz parte. Condições igualitárias de formação e capacitação profissional são imprescindíveis para a atuação de professores como mediadores.

Desse modo, as formações precisam valorizar o cotidiano pedagógico e as práticas de ensino, pois tais aspectos podem despertar nos professores, a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais, sobre a forma que se percebem enquanto profissionais, buscando avaliar a articulação que fazem entre o profissional e o pessoal, sua evolução ao longo da sua carreira, e assim, possam construir sua identidade através dessas experiências. Assim como destaca Nóvoa (1995).

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. ” (Nóvoa, 1995, p.25).

As experiências vão sendo acumuladas ao longo da atuação docente, ela não nasce com o diploma de graduação, ao contrário é a partir desse ponto que começa o percurso do ser professor, e é ao longo da vivência com a profissão, de seu saber prático que o licenciado, se torna professor. O *ser professor*, portanto, não é algo que acontece de repente, é um processo que inicia na formação acadêmica e que só se concretiza na troca de experiência/vivência cotidiana do professor com seus alunos (Tardif, 2002, p. 39).

Nesse sentido, fica evidente a necessidade de se repensar a formação docente, com vistas a uma ampliação da percepção e da identidade do professor como mediador, sendo a formação, portanto, uma prática inacabada, que precisa ser alimentada constantemente no exercício da sala de aula, além das burocracias de preenchimento de fichas, entre outros tantos afins. Todavia, é preciso, certamente, que a formação continuada seja vista como uma etapa inerente a prática docente, visando o rompimento de uma visão de mundo estagnada e, consequentemente a melhoria do ensino da linguagem, capaz de possibilitar aos alunos da Educação Básica, mais especificamente os alunos da EJA, exercerem sua cidadania de forma plena e democrática.

5.4.1 Formação continuada na EJA: O projeto da SUPEJA

Dessa forma, em 1998 a EJA Ensino Médio chegava nas escolas estaduais do Maranhão. Na época, a rede já oferecia o Ensino Médio no turno noturno, mas só na modalidade regular. As escolas passaram por um processo de adequação dos setores administrativo, técnico-pedagógico e do corpo docente, dentre as quais se destaca: a redução do ensino regular, para a implantação das turmas EJA; remanejamento de supervisor técnico-pedagógico e dos professores do ensino médio regular para a EJA. (SUPEJA/MA, 2018)

Segundo informações da Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA), na Assessoria de Formação Inicial e Continuada e na Superintendência de Estatística, ambas da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA), concedidas à esta pesquisa em forma de entrevista,

De acordo com pesquisa realizada na Secretaria de Educação do Maranhão, nos cursos Presenciais e semipresenciais oferecidos para a EJA são obedecidas as determinações previstas na Resolução nº 144/06 (CEE) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio propostas pelo MEC, assim como outros documentos oficiais, tendo como público-alvo, jovens com 18 anos, adultos, idosos e Portadores de Necessidades Especiais.

6. O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo delinear a abordagem metodológica usada para a construção desta investigação. Tendo como ponto de partida os estudos metodológicos sobre pesquisa, buscou-se, nesta investigação, de caráter qualitativo, aperfeiçoar a percepção e a sensibilidade imprescindíveis para ampliar os horizontes de compreensão acerca do objeto de estudo, dos procedimentos e dos métodos que contribuíram para o desenvolvimento de suas etapas.

6.1. Problemática

A célebre frase de Monteiro Lobato “*Um país se faz com homens e livros*” metaforicamente alerta para o fato de que a educação, a leitura e o conhecimento são a chave para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente de uma nação. Esse entendimento tem alimentado, ao longo dos anos, práticas governamentais e políticas públicas, voltadas para a melhoria da qualidade da educação. Contudo, conforme os índices apresentados, em 2018, pelo PISA – O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes⁹¹, em parceria com INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira e a OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o Brasil continua estagnado com relação a proficiência em Leitura. Esses dados revelam que 50% dos estudantes possuem o pior nível de leitura, e somente 0,2 % dos estudantes brasileiros, na faixa etária de 15 anos, possuem nível máximo de proficiência. (PISA/2008)

Diante dessa realidade, buscou-se olhar para a escola, compreendendo-a como agência de letramento (Kleiman, 2012), cuja constituição é caracterizada por elementos intrínsecos à sua natureza. Assim, falar sobre a leitura na escola é essencialmente tratar de práticas leitoras que envolvem professores e alunos, bem como os mecanismos, materiais e suportes com os quais eles desenvolvem tais práticas. Nesse sentido, verificou-se que, no âmbito escolar, nenhum outro recurso é mais utilizado do que o livro didático. Por isso mesmo, o livro tem sido objeto de muitas pesquisas que, como esta, visam analisar sua eficácia na formação do leitor.

A problemática desse estudo, portanto, centra-se na identificação de que forma ocorre o processo de mediação do texto literário contido no livro didático com vistas ao letramento literário na EJA. Assim, objetiva-se analisar as abordagens utilizadas pelo professor da EJA nas aulas de leitura literária e sua eficácia. Esse recorte provocou a necessidade de discussão e análise dos aspectos inerentes à modalidade de ensino em estudo. Para isso, buscou-se, a partir de levantamento bibliográfico e documental, conhecer primeiramente a realidade da EJA no

⁹¹ Tradução: PISA - Programme for International Student Assessment

Brasil e no Maranhão; o letramento literário em turmas da EJA; a formação do professor, como mediador; e o lugar dado ao texto literário no LD em sala de aula da EJA.

Para analisar de que forma o texto literário é apresentado pelo livro didático, utilizou-se como metodologia uma análise de conteúdo, baseada em uma técnica de pesquisa necessária para responder a indagação que sustenta este estudo. Assim, elegeu-se os estudos de Bardin (2007) e sua técnica de análise de conteúdo que trata de “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. (Bardin, 2007, p. 19). Conforme a autora, essa técnica de análise é formada por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). Na terceira fase, sobre os aspectos interpretativos, aplicou-se uma abordagem recepcional, cuja análise baseou-se em princípios oriundos da Estética da recepção a saber: os horizontes de expectativa do leitor, a distância estética e a lógica da pergunta e da resposta.

Nessa perspectiva, o estudo desenvolvido focou-se nos elementos primordiais no processo de ensino e aprendizagem da leitura, ao buscar, por meio do campo artístico literário, (re) significar o uso do livro didático como material de leitura literária. Para isso, partiu-se do princípio metodológico das práticas de letramento e, como aporte teórico, a Estética da Recepção, baseado nos pressupostos, de Hans Robert Jauss e Iser (1994). A escolha de Jauss e Iser justificou-se por contribuírem nas discussões em torno das práticas de letramento literário, uma vez que estas superam às noções ultrapassadas de algumas correntes literárias, em que o leitor era desconsiderado no processo de construção dos sentidos do texto.

O livro didático analisado nesta pesquisa está destinado aos alunos de 1ª e 2ª etapas da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de um volume que agrega todas as áreas da linguagem (Língua Portuguesa, Arte e Língua Estrangeira) e que tem como foco as necessidades de aprendizagem específicas desse público-alvo. Ao partir-se desse entendimento, aponta-se no tópico seguinte a questão central que motivou o desenvolvimento desta investigação.

6.2. Pergunta de Partida e as questões norteadoras

Segundo Tuckman (2005), a pergunta de partida direciona a recolha de informações, devendo ser clara e exequível. De acordo com Sousa e Batista (2011), ela constitui, sob a forma de interrogação explícita, a questão central que se deseja ver respondida, no decorrer da investigação. Por tudo isto, recorda-se a questão que norteia esse estudo:

- A prática docente aliada ao uso livro didático, como fonte de leitura literária, promovem letramento literário dos alunos do EJA?

Para responder essa pergunta traçou-se a seguir os procedimentos metodológicos que desenham a trajetória pela qual essa investigação visa trilhar.

6.3. Objetivos do estudo

Geral

- Investigar a abordagem dos textos literários existentes no livro didático e o processo de mediação docente desse recurso na EJA, e com base nos resultados obtidos apresentar intervenção didático-pedagógica, para a leitura do texto literário, tendo como foco central o leitor.

Objetivos Específicos

- Identificar a concepção de literatura nas atividades organizadas no livro didático;
- Analisar a proposta metodológica e os objetivos das unidades do livro didático;
- Verificar as práticas de mediação do texto literário com base nas leituras e atividades propostas pelo LD;
- Traçar o perfil do professor de Língua Portuguesa (LP) da EJA I e II;
- Traçar o perfil do aluno da EJA I– Ensino Médio- turno noturno, do Centro de Ensino “Cidade de São Luís”
- Identificar e as práticas de leitura e de letramento literário em sala de aula.

6.4. As bases metodológicas da investigação

Na reconstrução do objeto estudado trilhou-se por teorias que coadunassem em sua natureza discursiva com a concepção de educação emancipadora de Freire (1985). Assim, encontrou-se na teoria de mediação de Vigotski (1991), sob uma perspectiva escolar, o ponto inicial para analisar e discutir o papel do professor, como mediador de leituras. Nesse mesmo enfoque, adentrou-se nos estudos sobre letramento literário, a partir das contribuições de Ângela Kleiman (2012); Magda Soares (2012); Heath (1982) Tfouni (2010) e Juçara Benvenuti (2012), por evidenciarem a importância da literatura em âmbito escolar e das práticas de letramento literário para o desenvolvimento humano e pleno exercício da cidadania. Em consonância com esses paradigmas analisou-se o livro didático sob a perspectiva da recepção, buscando verificar o lugar do leitor nas atividades de leitura literária propostos pelo LD da EJA.

Na análise do Livro Didático recorreu-se a elaboração de um roteiro de análise (ver Apêndice I) para nortear este estudo. Nesse roteiro foram considerados os aspectos físicos e os organizacionais do LD. Desse modo, buscou-se analisar os aspectos editoriais e gráficos, tais

como: capa, dimensão, fonte, diagramação, imagens, cor, título, folha de rosto, ficha técnica, apresentação e sumário. Ao longo do estudo, considerou-se imprescindível verificar o atendimento aos critérios do Edital do PNLD EJA, no qual o LD em análise foi submetido e, assim, atentar para a apreensão de sentidos que podem ser justificados a partir dessa aproximação.

Para compreender a concepção de Literatura presente no livro didático foi indispensável um estudo sobre o que é e qual a melhor maneira de utilizá-la. De acordo com Neitzel e Carvalho (2014, p. 175) “[...] a literatura é arte e como tal existe sem a necessidade de possuir uma utilidade, pois é criada para produzir uma sensação estética, a fruição”. Em geral podemos dizer que literatura é a arte da palavra e sua utilização no livro dependerá da concepção de literatura dos autores. Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, à concepção de literatura frutiva que está ligada à concepção de literatura como objeto estético. Parafraseando Barthes o texto de fruição é aquele que estremece as bases históricas, psicológicas e culturais do leitor colocando-o em “estado de perda”. (Barthers, 1987, p.22). Para além disso, buscou-se compreender o processo de constituição do texto literário a partir da noção recepcional, na qual o leitor deve ser considerado como elemento primordial.

Nos tópicos seguintes expõem-se as etapas metodológicas, nas quais este estudo se estruturou.

6.4.1. Os procedimentos da investigação

Atendendo à diversidade metodológica, procuramos selecionar procedimentos técnicos de coleta de dados, capazes de captar uma realidade contextual complexa. Assim, do ponto de vista prático, realizou-se na pesquisa:

Análise de documentação indireta, que envolveu a pesquisa documental: Legislações (LDB, PCNs, PNE, PEE, dentre outros); análise dos planos governamentais sobre a EJA e do Índice de Analfabetismo Funcional (Inaf), Censos, matérias publicadas em jornais e internet; vídeos; fotografias, plataforma AVA, plano de ensino, projetos, currículo, etc. e de pesquisa bibliográfica para levantamento teórico das categorias de análise: Educação de Jovens e Adultos; formação do docente da EJA; o Livro Didático na formação do leitor; a Estética da Recepção; letramento literário, entre outros, por meio de fichamento, leituras de livros, textos, artigos de periódicos e dados disponibilizados em jornais e meios eletrônicos.

O Livro Didático analisado trata-se do livro *Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos*, Neide Aparecida de Almeida... [et al] 1.ed. lançado em 2013 pela editora Global, da coleção Viver, Aprender, distribuído em todas as

escolas públicas do Brasil, nos anos de 2014, 2015 e 2016 pelo Ministério da Educação, por meio do PNLD EJA.

Partindo da ideia de que o livro didático deve auxiliar os jovens e adultos na busca pela ampliação de seus conhecimentos, por mais qualificação profissional e por um diálogo constante com o mundo vivido. Cabe ao livro didático, portanto, atentar para as seguintes questões: Quais as expectativas desse público com relação à leitura literária? De que forma as atividades de leitura literária podem favorecer reflexões sobre as práticas sociais? O contacto com o universo literário e com as questões socioculturais suscitadas por ele, podem promover o letramento e a cidadania?

Para verificar de que forma o LD responde a essas questões, realizou-se, inicialmente, a leitura e análise do Edital PNLD EJA/2012, no qual este LD, em análise, foi selecionado, posteriormente iniciou-se análise criteriosa do Manual do educador referente a esse material. Na sequência, foi feita a organização do material, objetivando o mapeamento dos textos a partir da identificação e da categorização das tipologias textuais mais recorrentes e somente depois selecionou-se e classificou-se os textos literários, por gênero. No momento subsequente, analisou-se os objetivos do seu uso, a partir de subcategorias desenvolvidas nesse estudo com base nas teses da Estética da Recepção de Jauss (1994) e na concepção de leitor implícito desenvolvida por Iser (1994), conforme já explicitado.

Para fazer as análises, realizou-se registro organizado em roteiro sistematizado de leitura e análise, que foi nomeado como Roteiro de análise do Livro Didático (ver apêndice VIII). A composição textual assumiu a forma descritiva e o foco principal foi investigar o uso dos textos literários nas obras e atentar para as orientações previstas no Edital PNLD EJA/2012 sobre os princípios e critérios para a avaliação de obras didática.

Dentre os procedimentos estão ainda, a análise dos dados obtidos por meio da aplicação de entrevista e questionário com professores e alunos, organização e sistematização dessas informações em tabelas e quadros.

6.4.2 O Método de abordagem

O método de abordagem constitui-se em um conjunto de regras básicas para desenvolver uma experiência a fim de produzir um novo conhecimento, proporciona, assim, as bases lógicas da pesquisa. Neste estudo, foi selecionado o método indutivo, que segundo Diniz e Silva (2008) prevê que pela indução experimental o pesquisador pode chegar a uma lei geral por meio da observação de certos casos particulares sobre o objeto (fenômeno/fato) observado.

De acordo com Chibeni (2006, p.54) esse método é realizado em três etapas: “observação dos fenômenos; descoberta da relação entre eles e generalização da relação”. Assim, as conclusões obtidas através da indução correspondem a uma verdade não obtida nas premissas consideradas. A hipótese é baseada em observações para atingir o conhecimento científico, permitindo, desse modo, a adoção de técnicas de coleta de dados capazes de medir os fenômenos sociais.

Além do método indutivo, utilizou-se também o método dialético, visto que, este

“[...] se propõe a penetrar no mundo dos fenômenos por meio de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade. Entende a realidade social como totalidade, que se constitui na categoria fundamental para aproximação do real.” (Diniz e Silva, 2008, p.15)

A escolha por esses métodos, portanto, favoreceram inferências e interpretações advindas, não só do contexto educacional pesquisado, mas também de outras dimensões da realidade, como por exemplo, da dimensão social, política, cultural etc., tendo como finalidade a transformação das relações sociais (Amado, 2014).

6.4.3 O Método de procedimento

O método de procedimento eleito para esta investigação foi o estudo de caso, pois segundo Yin (2005, p. 32), este método é considerado “como um estudo empírico, que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”. Além disso, vale destacar que uma das principais características do estudo de caso enfatizam a interpretação em contexto procurando captar “a complexidade de um sistema, institucional ou pessoal, na sua atividade” (Stake, 2009, p. 11) e tem por objetivo “(...) a compreensão integral, descritiva e interpretativa, estruturante e polissêmica, do objeto de estudo, numa perspectiva de desocultação e de descoberta” (Coimbra & Martins, 2013, p. 32).

Ainda sobre essa abordagem investigativa, vale destacar que as técnicas de coleta de dados utilizadas no estudo de caso se identificam com as técnicas do trabalho de campo da sociologia e antropologia. Porém, a metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações de documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo.

Por fim, Morgado (2016, p. 57) pontua que o estudo de caso como uma estratégia de investigação “é muito útil ao processo de avaliação da escola uma vez que permite produzir informação pertinente quer para compreender o funcionamento da escola quer para fundamentar decisões que concorram para melhorar a sua prestação educativa”. Tais pensamentos assinalam o

percurso desse estudo que dizem respeito às discussões sobre formação do leitor a partir do letramento literário e as práticas de mediação do professor nas salas de aula da EJA.

Quanto aos níveis da pesquisa, segundo Triviños (2013) o estudo de caso tem como base investigativa as dimensões exploratória e descritiva, já que o método “pretende descrever com exatidão os fatos ou fenômenos de determinada realidade” (Triviños, 2013, p.110).

Morgado (2016) diz que tais dimensões são definidas em duas categorias tipológicas:

“Descritivo – porque uma parte significativa do processo se baseia na recolha e descrição de distintos aspectos que conformam o contexto em que se realiza a investigação; Exploratório – porque os estudos de natureza exploratória têm como objetivo principal a familiarização com determinado fenômeno/assunto específico, ainda pouco conhecido ou explorado permitindo descobrir novas ideias e desocultar as relações estabelecidas entre os elementos que o integram, com vista a um aprofundamento do mesmo”. (Morgado, 2016, p.62)

As pesquisas descritivas e exploratórias são comumente utilizadas por pesquisadores da educação e sociais, visando compreender a atuação prática dos profissionais dessas áreas. De acordo com Gil (2012) as pesquisas exploratórias envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. As pesquisas descritivas, por sua vez, têm como uma das principais características o fato de apresentar técnicas padronizadas de coleta de dados. Na presente pesquisa, a utilização dessas pesquisas é totalmente pertinente, já que favorece a análise das práticas dos professores da EJA em ato de mediação.

Quanto à forma de abordagem, a presente investigação trata-se de uma abordagem qualitativa de um estudo de caso, mas que agrega instrumentos e técnicas qualitativas e quantitativas. Justifica-se a escolha pela pesquisa qualitativa por esta “trabalhar com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (Minayo, 2009, p. 21). Esta abordagem pode proporcionar uma análise aprofundada de concepções e práticas, na área educacional, favorecendo uma percepção mais ampla e pormenorizada sobre o cotidiano escolar. Desse modo, poderá revelar as percepções subjetivas dos sujeitos de pesquisa, a observar e a analisar, a partir do conhecimento teórico do investigador, sistematizado na revisão da literatura, pois as técnicas utilizadas privilegiam a captação das representações subjetivas dos sujeitos, num contexto de relações.

Já no que se refere à utilização da pesquisa quantitativa, vale citar Günther (2006, p 207) ao considerar que “idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa.” Martinelli (1999, p. 29) também comunga desse pensamento, ao dizer

que “a relação entre pesquisa quantitativa e qualitativa não é de oposição, mas de complementariedade e de articulação”. De acordo com a autora, o uso de uma ou outra metodologia, ou de ambas, depende essencialmente da opção do pesquisador em função da natureza e dos objetivos da pesquisa. A busca de dados quantitativos, conforme a visão da autora, está relacionada com a própria vivência do pesquisador e os objetivos que pretende alcançar e demonstrar em sua pesquisa.

Com relação as fontes e os instrumentos de coleta de dados, sem dúvida, são elementos imprescindíveis no processo de investigação, pois destes depende a qualidade e eficácia da pesquisa. Desse modo, é fundamental que o pesquisador tenha “uma noção clara da importância de estabelecer uma relação de cooperação com os participantes do estudo” (Morgado, 2016, p.71). Desse modo, buscando atender à diversidade de instrumentos envolvidos nesta pesquisa, foram selecionados procedimentos técnicos de coleta de dados, que captam uma realidade contextual complexa que a seguir se explicita.

Para identificar a seleção textual, foi feito levantamento de todos os textos – literários e não literários – presentes nos volumes da coleção Viver, Aprender de Língua e Códigos – Ensino Médio do componente curricular de Língua Portuguesa, voltado para a EJA. Nesse ponto, diante da expressiva quantidade de tipos de textos presente nos livros, surgiu um questionamento: Afinal, o que deveria ser considerado como texto? Dionísio (2000, p. 107) utiliza em sua pesquisa a seguinte definição: “texto será sempre, (...), uma designação reservada ao objeto que nos manuais é um objeto citado, parcial ou integralmente, deslocado da sua fonte de origem”.

Para quantificar os dados, durante o levantamento dos textos, adotou-se tal definição e considerou-se todos aqueles textos que fossem apresentados para a leitura dos alunos. Quantificar esses textos foi fundamental para verificar o lugar que a literatura está ocupando no livro didático de língua portuguesa em relação aos outros gêneros textuais. Assim, foi produzido um “instrumento” para a coleta de dados⁹², ou seja, para o registro das seguintes informações: Etapa, unidade, capítulos, gênero textual e autor. Os dados obtidos foram agrupados e quantificados em forma de gráfico. Posteriormente, a análise voltou-se apenas para os textos literários, momento em que se produziu quadro demonstrativo com as seguintes informações:

⁹² Também se utilizou para a coleta de dados as Diretrizes Curriculares/SEDUC -MA, O Guia do PNLD EJA, e o Manual do educador do LD em análise e a Base de Dados da Pesquisa Integrada – O livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Produção, perfil e circulação (PNLD/2004 - 1ª a 4ª séries) – subsidiada pelo CNPq e coordenada pelos professores Dra Roxane Rojo (IEL –UNICAMP), Dr. Antônio Augusto Gomes Batista (CEALE-UFMG) e Dra Elizabeth Marcuschi (UFPE).

capítulo, gênero literário e autor. Assim, foi possível verificar o gênero literário mais recorrente do LD e identificar os gêneros que os alunos da EJA têm acesso.

6.5 Análise documental

A análise documental se caracteriza pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 45). Assim, durante a realização de uma pesquisa é de suma importância a natureza dos documentos que se usou como referência, bem como os objetivos e finalidades da própria investigação, expressos no caráter mais exploratório ou mais confirmatório da investigação (Morgado, 2016).

Na investigação qualitativa a análise documental “[...] é desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam e inclui geralmente o corpus da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico.” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 11). No estudo em questão foram utilizados: Documentos oficiais da legislação brasileira voltadas para o sistema educacional, tais como: LDB, PCNs, PNE, PEE, PNLD EJA, dentre outros.); Planos governamentais sobre a EJA; Anuário estatístico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Índice de Analfabetismo Funcional (Inaf), Censos. Utilizou-se também de documentos não oficiais como: relatórios de estágio supervisionado (estagiários UEMA), matérias publicadas em jornais e internet; plano de ensino, projetos, currículo etc.

6.6 Observação participante: notas de campo e complexidade da narrativa

A observação será do tipo participante, visto que esta “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.” (Neto, 2004, p.59). Desse modo, pesquisador e pesquisado interagem mutuamente, isso porque a observação não é neutra, visto que todo sujeito tem suas motivações políticas, história pessoal, conceitos pré-formados. Todos têm hipóteses e fazem a interpretação daquilo que se vivencia na observação, de acordo com as preferências teóricas e as vivências anteriores. Ainda segundo o autor: A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (Neto, 2004, p.60).

No estudo pretendido a fase de observação tem como objetivo conhecer e analisar o desempenho dos docentes em suas práticas de leitura literária em sala de aula. Essa ação será dividida em duas etapas: a parte descritiva e a reflexiva.

A parte descritiva voltar-se-á para à descrição de aspectos relacionados à prática docente, isto é, a metodologia de ensino do professor, a didática de leitura utilizada no trabalho com o texto literário, a relação professor-aluno, a forma como ocorre o processo ensino-aprendizagem. A obtenção dessas informações possibilitará a descrição dos eventos de letramento realizados em sala de aula e a partir deles realizar a parte reflexiva, no qual analisou-se a aproximação ou afastamento entre o discurso registrado nas entrevistas, questionários e nos planos de aula com a realidade constatada nas observações.

Na observação descritiva como bem nos aponta o próprio nome, haverá a oportunidade de uma descrição dos sujeitos envolvidos (professores e alunos), tendo em vista suas ações, bem como do espaço a ser analisado, levando em conta a estrutura física. Bem como explicita Lüdke; André, 1986) a parte descritiva, detalha-se o campo de observação, registrando: “Descrição dos sujeitos; Reconstrução de diálogos; Descrição de locais; Descrição de eventos especiais; Descrição das atividades e ainda Os comportamentos do observador” (Lüdke; André, 1986, p.30-31).

Já a parte reflexiva, ainda segunda as referidas autoras incluem “Reflexões analíticas; Reflexões metodológicas; os Dilemas éticos e conflitos; as Mudanças na perspectiva do observador; bem como os Esclarecimentos necessários” (Ludke; André, 1986, p.31). Essa parte, portanto, diz respeito aos atributos conferidos ao pesquisador, envolvendo suas observações pessoais acerca do fenômeno em compreensão.

6.6.1 Inquérito por entrevista

Os instrumentos usados para a coleta de informações, sobre o tema proposto, foram o inquérito por entrevista padronizada a professores. A entrevista foi uma das opções metodológicas selecionadas, pois configura-se como “técnica utilizada para recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (Morgado, 2016 p. 72). A escolha por este instrumento está no fato deste ser, conforme salienta Oliveira (2007, p.58), um “excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador e entrevistado e a obtenção de descrição detalhada.

Vale destacar que, a entrevista eleita para a coleta das informações foi do tipo padronizada ou estruturada, que segundo Marconi e Lakatos (2007) realiza-se de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas. O entrevistador

segue um roteiro estabelecido previamente, as perguntas feitas são predeterminadas, no entanto, podem sofrer variações ou influências dos participantes.

Assim, é imprescindível que:

“Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações é um jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade” (Cruz Neto, 2002, p. 55).

Nesse sentido, utilizou-se a entrevista como uma técnica de coleta de dados, compreendendo-a como uma forma de interação social, cujo processo é construído por meio de diálogo, no qual uma das partes procura coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (Gil, 2012)

Segundo Cruz Neto (2002) a entrevista, como instrumento de coleta de dados, vai muito além da captação de informações, ela alcança, níveis importantes na esfera discursiva (linguagem verbal e seus significados). Apesar de a entrevista ser do tipo estruturada, as questões foram abertas, previamente elaboradas (Apêndice II) – buscou-se deixar o entrevistado, no caso os professores, à vontade, numa abordagem livre, com total liberdade para se expressarem sobre o tema abordado. (Triviños, 2013).

Na presente pesquisa foram entrevistados todos os professores de Língua Portuguesa que atuam na EJA I, turno noturno, no ano letivo de 2018 e 2019, totalizando 10 (dez) professores. Neste inquérito, buscou-se captar as concepções dos entrevistados sobre seus interesses e hábitos culturais e sobre sua atuação em sala de aula. As entrevistas ocorreram nos dias 09, 10 e 11 de novembro de 2018 e, posteriormente nos dias 23, 24 e 25 de maio de 2019, na ocasião foram aplicados também os questionários (Apêndice III) juntos aos alunos (as) da EJA do Centro de Ensino “Cidade de São Luís”, na cidade de São Luís/Ma.

Antes de dar início às entrevistas foram apresentados aos entrevistados os motivos para a escolha do objeto de estudo, o objetivo do estudo e o porquê da escolha pelo Centro de Ensino “Cidade de São Luís” para desenvolvimento da investigação. No primeiro encontro foi entregue e lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice IV e V), bem como foi solicitada a assinatura de todos os entrevistados /as (professores/as). Após esse momento, entregou-se a ficha informativa (Anexo 1) para os professores preencherem com seus dados pessoais. Da mesma forma assegurados os cuidados éticos na preservação dos dados, com a devida proteção das identidades e respeito no tocante ao consentimento dos registros escritos e áudios.

Desse modo, buscou-se manter o anonimato das identidades dos entrevistados, para, assim garantir a privacidade dos/as voluntários/as. Para isso foram utilizados pseudônimos, para

figurarem os dois grupos: os professores da EJA I (Docente) de D1, D2, D3, D4 e D5 preservando expressões de uso regional dos/as entrevistados/as.

De outro modo, utilizou-se também na documentação direta a observação direta extensiva, através de inquérito por questionário que foi aplicado com os professores (as) e alunos (as). De acordo com Gil (2012), é uma técnica, que ao submeter às pessoas às questões, estas podem fornecer “informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (p.121). Em relação à forma das questões, estas serão do tipo abertas e fechadas, e versarão sobre fatos (sexo, idade, naturalidade, estado civil, etc.), comportamento (influência da educação familiar), atitudes (escola, leitura e formação); comportamentos (quanto às práticas de leitura literária a que vem sendo exposto em sua vida escolar).

Nessa perspectiva, a pesquisa tende ao procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens contidas nos discursos dos (as) professores (as) a respeito das práticas pedagógicas na perspectiva do letramento literário. Triviños (2013)

6.6.2 Análise de conteúdo

Esta etapa da investigação é uma das mais relevantes, pois dela decorre os resultados do tratamento das informações. Por isso, nesta pesquisa, na Análise do Conteúdo (AC) manteve-se a dedicação que fora empregada na sua fase inicial. Essa atitude frente a uma realidade complexa é fundamental, pois segundo Chizzotti (2013)

“(...) uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica”. (Chizzotti, 2013, p.19)

A Análise de Conteúdo (AC), como método de análise, volta-se para o estudo das motivações, percepções, atitudes e valores, sendo definida por Bardin (2011, p. 48) como “conjunto de técnicas de análise que, devidamente aplicadas, as mensagens verbais, tem por finalidade obter indicadores, quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção”.

Para desvendar o conteúdo subjacente nas mensagens contidas nas falas dos/as professores/as, e respostas dos/as alunos/as nos questionários, foram seguidas as etapas básicas essenciais à realização de uma análise de conteúdo.

Para analisar de que forma o texto literário é apresentado pelo livro didático, utilizou-se como metodologia uma análise de conteúdo, baseada em uma técnica de pesquisa necessária para responder a indagação que sustenta este estudo. Assim, elegeu-se os estudos de Bardin e

sua técnica de análise de conteúdo que trata de “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. (Bardin, 2007, p. 19). Conforme a autora, essa técnica de análise é formada por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). Na terceira fase, sobre os aspectos interpretativos, aplicou-se uma abordagem recepcional, cuja análise baseou-se em princípios oriundos da Estética da recepção a saber: os horizontes de expectativa do leitor, a distância estética e a lógica da pergunta e da resposta.

Inicialmente considerou-se a pré-análise, momento da organização do material, ou seja, das técnicas de organização de informações. Assim, nessa etapa realizou-se: leitura geral do material, que Bardin denomina “flutuante”; em seguida a leitura dos “os objetivos gerais da pesquisa, as hipóteses amplas da mesma e o corpus da investigação, com especificação do campo no qual os pesquisadores devem fixar sua atenção” (Triviños, 2013, p. 161). Na sequência, inicia-se a leitura e análise do corpus documental, no qual a investigação precisa manter o rigor na análise e cumprir a regra da exaustividade, relativamente ao material produzido no percurso do estudo, considerando, entre outros, dados obtidos por meio de entrevistas e observação de situações, os quais devem ser analisados na sua totalidade (Morgado, 2016; Bardin, 2011).

Na segunda etapa realizou-se a descrição analítica, momento em que os documentos que constituem o corpus foram examinados de forma minuciosa, com vistas a sua seleção e organização, conforme os procedimentos de codificação, classificação e categorização, que de acordo com Chizzoti (2013)

“O critério fundamental da análise de conteúdo é o fragmento singular do texto: a palavra, termo ou lexema, considerando-os como a menor textual e, como tal, passível de se analisar a frequência com que aparecem no texto, a fim de se estabelecer correlações significativas entre as unidades e extrair conteúdo relevante da mensagem”. (Chizzoti, 2013, p.117)

Na terceira e última etapa, é o momento de desvelar os sentidos e significados mais latentes presentes no conteúdo, pois não basta uma interpretação do documento em si, mas os significados intrínsecos às falas e às respostas dos entrevistados, por exemplo. Nesse sentido, esta investigação utilizou procedimentos sistemáticos de análise de conteúdo, no que concerne às mensagens dos/as professores/as, sobre:

- Percepção sobre a importância da leitura;
- Percepções acerca do livro didático como suporte de leitura literária;
- Concepção sobre o papel do professor/mediador de leituras;
- Suas concepções sobre letramento literário;
- Suas práticas como formador de leitores;

As informações obtidas foram analisadas e confrontadas com aspectos verificados na fase de observação das aulas, bem como do plano de aula do professor entrevistado.

6.6.3 Inquérito por questionário

A coleta de dados valeu-se também da aplicação de questionários com alunos (as). Esta etapa foi realizada por meio de dois instrumentos: a ficha informativa (Anexo 2) e o questionário (Anexo 2), não identificada, preenchida pelos pesquisados. O instrumento apresenta itens explícitos e diretos para facilitar a compreensão e o preenchimento, sem a ajuda do pesquisador. A ficha informativa solicita informações, dados pessoais dos pesquisados como sexo, idade, naturalidade, estado civil, carga horária semanal, tempo de magistério e titulação acadêmica. O objetivo desse instrumento foi captar informações sobre hábitos e interesses dos alunos com relação à leitura literária, bem como seus hábitos de leitura em âmbito escolar.

6.7 Contextualização e sujeitos da escola

A pesquisa centrou-se inicialmente nos Centros de Ensino Médio que oferecem a modalidade EJA, no turno noturno, na cidade de São Luís. Assim, foi escolhido o Polo V, por apresentar a maior quantidade de alunos matriculados, pois em 2016 quando esta pesquisa foi iniciada no referido polo haviam 6 (seis) escolas e um total de 780 alunos. No entanto, 4 (quatro) dessas escolas deixaram de oferecer a EJA, pois passaram a ser escolas de tempo integral.

Diante disso, restaram apenas duas escolas, o Centro de Ensino “Cidade de São Luís” e o Centro de Ensino “Barjonas Lobão”. A princípio considerou-se as duas escolas como campo de pesquisa, no entanto, em 2019 o CE “Barjonas Lobão” teve uma redução expressiva no número de turmas, visto que se iniciava a implantação do tempo integral na escola, mantendo no turno noturno apenas as turmas da EJA que precisavam finalizar a segunda etapa. Nessas circunstâncias, esta pesquisa centrou-se no CE “Cidade de São Luís” escola que em 2019 passou a ter 12 (doze) turmas, 2 (duas) de EJA Ensino Fundamental, 2 (duas) Ensino Médio Regular, 5 (cinco) de EJA I, 3 (quatro) de EJA II Ensino Médio.

A pesquisa, portanto, centrou-se na referida escola e nesse ponto apresenta-se um breve histórico do CE Cidade de São Luís, com intuito de reconstruir o percurso que esta escola fez desde sua fundação até a inserção da Educação de Jovens e Adultos.

O Centro de Ensino “Cidade de São Luís” foi fundado em 10 de outubro de 1972, na gestão do então governador Pedro Neiva de Santana, porém era mantido pelo governo

4incorporou a Secretaria de Aplicações Tecnológicas e o Serviço de Radiodifusão Educativa – SRE, ao qual estava vinculada a Rádio MEC e alterou sua sigla de FCBTVE para FUNTEVÊ.

Em 1990, de acordo com o disposto na Lei nº 8.029⁹³ publicada em 14 de abril de 1990, a FUNTEVÊ passou a denominar-se Fundação Roquette Pinto – FRP. A partir de 1993 a FRP e suas emissoras, enfrentaram uma séria crise econômica, resultando no declínio de sua programação e numa diminuição significativa do apoio técnico e financeiro que prestavam a outras emissoras, do mesmo segmento. Em 1995, com a mudança no governo Federal, a FRP foi transferida do âmbito do MEC para a Secretaria de Estado de Comunicação do Governo – SECOM, sendo extinta em 1997.

No Maranhão, após a extinção da FUNTEVÊ, a Secretaria de Educação do Estado assumiu a administração dos Centros Educacionais do Maranhão. Dentre estes centros estava o Centro Educacional do Maranhão – CEMA BR/40, que na época só oferecia o antigo ginásio, que compreendia a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, mas ainda mantinha o Sistema de Televisão Educativo, pela rede de transmissão – TVE. Este CEMA atingiu a posição de 2ª maior escola, nesse sistema de ensino no Maranhão, em número de matrículas.

Após muitas mudanças de origem física, estrutural e funcional, a partir de 1986 a escola passou a ser denominada Unidade Escolar “Cidade de São Luís”, oferecendo ainda somente o Ensino Fundamental, pelo sistema TVE. A escola, nesse contexto, atendia além dos bairros da Cohab, Cohatrac e Forquilha, abrange seu atendimento por várias outras comunidades periféricas como: João de Deus, São Bernardo, Cruzeiro do Anil, Maiobão, Maiobinha, Angelim, Anil, Cidade Operária, Parque Vitória, dentre outras.

Em 1996, a escola passou a oferecer o Avanço Escolar (em duas etapas) no Ensino Fundamental, nos 3 (três) turnos. O programa ficou em vigor até 2003 e tinha como objetivo atender aos alunos com defasagem idade-série, oportunizando aos mesmos concluírem o ensino fundamental em tempo hábil para entrar no Ensino Médio, em idade regular.

A partir de 1998 implantou-se o Ensino Médio regular no turno matutino e vespertino, reduzindo algumas turmas do Ensino Fundamental regular, mas manteve-se as turmas do Avanço escolar para o Ensino Fundamental. O Ensino Médio noturno só passou a ser oferecido um ano depois, em 1999, com 15 turmas de 1ª a 3ª série. Com a inclusão do Ensino Médio a escola passou a se chamar Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio “Cidade de São Luís”

⁹³ Maiores informações in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8029cons.htm, Acedido em 20/06 2018.

No ano de 2001 o Estado implementou o projeto Tele Ensino nas escolas da Rede que funcionavam no turno noturno. O projeto tinha como propósito acelerar a conclusão do Ensino Médio em 2 anos, para resolver a distorção idade série, no entanto, o referido projeto não obteve o resultado esperado, sendo extinto no ano seguinte.

Em 2002 ocorreu uma grande expansão na Rede Estadual de Ensino, prolongando-se até 2004, período em que a Escola foi contemplada com professores concursados, suprimindo, assim, a carência em diversas disciplinas. Em 2006, as escolas de Ensino Médio passaram a ser chamadas de Centro de Ensino, sendo assim, o Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio “Cidade de São Luís” ganhou um novo nome – Centro de Ensino “Cidade de São Luís” que vigora até os dias atuais.

A Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental chegou na escola em 2003, e em 2008 recebe a EJA Médio, somente do turno noturno.

Do ano letivo de 2010 a 2012 a Escola aderiu ao Programa Mais Educação e Ensino Médio Inovador, que oferecia educação integral com aulas de reforço escolar em Português, Matemática e Inglês no contra turno, além de oficinas com aula de judô, capoeira, dança e flauta. Devido aos resultados alcançados, a Escola foi representar o Estado do Maranhão em Brasília como escola que se destacou no programa de educação integral.

O Ensino Médio Inovador além da educação integral, trouxe outros benefícios para a comunidade escolar como: melhores condições de trabalho com aquisições de recursos pedagógicos e melhorias no ambiente escolar com salas climatizadas e todas as demais dependências. O PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola também trouxe melhorias para a comunidade, favorecendo a formação continuada de docentes e corpo administrativa, aquisição de recursos didáticos pedagógicos, criação de salas de recursos para alunos com baixa visão e par alunos com déficit de aprendizagem, adequação de acesso aos espaços, como: construção de rampas e banheiros para pessoas com necessidades especiais.

No ano letivo de 2015, o Centro de Ensino “Cidade de São Luís” deixou de oferecer o Ensino Fundamental, passando a oferecer Ensino Médio na educação Regular e na Educação de Jovens e Adultos I e II do ensino médio e I e II do EJA fundamental. A escola na ocasião possuía 54 salas de aula, distribuídas em 20 turmas no turno matutino, 18 turmas no turno vespertino e 16 turmas no noturno. Com essas características a escola passou a ser considerada de grande porte, sendo uma das maiores do município de São Luís, tanto em questão do espaço físico, quanto aos números de docentes, servidores e alunos.

Atualmente, o corpo administrativo e o corpo docente da escola somam um total de 222 servidores, distribuídos, conforme dados obtidos no PPP – Projeto Político Pedagógico (2016) da seguinte forma:

Quadro 15 - Distribuição do corpo docente por área

ÁREA	Nº DE PROFESSORES
Linguagem códigos e suas tecnologias	60
Matemática e suas tecnologias	23
Ciências da Natureza e suas tecnologias	37
Ciências Humanas e suas tecnologias	36
TOTAL	156

Fonte: PPP/ 2016 – CE “Cidade de São Luís”

Quadro 16 - Distribuição por departamento

FUNÇÃO	Nº DE SERVIDORES
Diretor geral	01
Diretor adjunto	02
Supervisores	06
Apoio Pedagógico	06
Secretária	01
Bibliotecária	05
Orientadora Educacional	01
TOTAL	22

Fonte: PPP/ 2016 – CE “Cidade de São Luís”

Quadro 17 - Distribuição de funcionários em outros ambientes

AMBIENTE	Nº DE FUNCIONÁRIOS
Sala de arquivo	04
Laboratório de Física e Química	03
Biblioteca	05
Sala de vídeo	03
Secretaria	20
Laboratório de informática	04
Cantina	02
Serviços gerais	02
Recepção	01
TOTAL	44

Fonte: PPP/ 2016 – CE “Cidade de São Luís”

Quadro 18 - Distribuição de alunos por etapa de ensino e série

TURNO	ETAPA	SÉRIE	Nº DE ALUNOS
Matutino	Ensino Médio	1 ^a	243
Matutino	Ensino Médio	2 ^a	232
Matutino	Ensino Médio	3 ^a	218
Vespertino	Ensino Médio	1 ^a	112
Vespertino	Ensino Médio	2 ^a	111
Vespertino	Ensino Médio	3 ^a	96
Noturno	Ensino Médio	1 ^a	-
Noturno	Ensino Médio	2 ^a	-
Noturno	Ensino Médio	3 ^a	73
Noturno	Ensino Médio	EJA I	204
Noturno	Ensino Médio	EJA II	217
Noturno	Ensino Fundamental	EJA I	22
Noturno	Ensino Fundamental	EJA II	28
TOTAL			1.384

Fonte: PPP/ 2016 – CE “Cidade de São Luís”

O Centro de Ensino “Cidade de São Luís” tem se utilizado a metodologia de projetos como forma de facilitar o processo ensino aprendizagem, fato que vem sendo reconhecido e premiado. Em 2015, foi premiada no Projeto Lei Maria da Penha, promovido pela Promotoria da Mulher em parceria com a SEDUC. Os alunos obtiveram o primeiro lugar na produção de vídeos, e primeiro e terceiro lugar na produção de melhor frase.

Ao longo do ano letivo são trabalhados três projetos, instituídos no PPP da escola, são eles: Meio ambiente, Consciência Negra e Doenças sexualmente transmissíveis. Tais projetos envolvem a participam de toda a comunidade escolar e os alunos são estimulados a produzirem atividades leitura, escrita, dramatização e produção de matérias de divulgação sobre o tema abordado.

A escola também tem sido parceira das Universidades Estadual do Maranhão e da Universidade Federal do Maranhão, recebendo de maneira acolhedora os estagiários e pesquisadores dos cursos de licenciatura, dentre eles, o curso de Letras em suas três habilitações, Português, Inglês e Espanhol. Além disso, nos últimos anos a escola tem sido corpus de pesquisa de projetos desenvolvidos por seus docentes, e fomentados por órgão de apoio à pesquisa, no caso da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

Dentre estes projetos estão: LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR: as adaptações em cena, (Edital FAPEMA nº 09/2015 PROCENCIA – PROGRAMA MARANHÃO FAZ CIÊNCIA); CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: “Entra na roda e vem ler” (Edital FAPEMA nº 06/2017 – GERAÇÃO

CIÊNCIA) e O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o papel do mediador na prática da leitura de adaptações literárias (Edital FAPEMA Nº 40/2015 UNIVERSAL) projetos nos quais a pesquisadora deste estudo foi a proponente e coordenadora, conforme comprovado em termos de outorga, anexados a esta tese.

Todos estes projetos foram desenvolvidos no CE “Cidade de São Luís” com o objetivo de melhorar os índices de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa, visto que a escola, conforme resultados do Prova Brasil⁹⁴ realizada em 2013, e divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, por meio dos resultados obtidos no Censo Escolar, aplicado com alunos do 9º ano – etapa final do Ensino Fundamental, apontaram via Ideb, que dos 254 alunos matriculados, 208 fizeram a prova, e deste percentual, 23,55% obteve nível 0 em proficiência de Língua Portuguesa, pois apresentaram habilidades de leitura em nível insatisfatório, bem como informa o Prova Brasil em cada nível da avaliação.

“Nível 0 Desempenho menor que 200 A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.” (Prova Brasil, 2013)⁹⁵

Os demais foram nivelados da seguinte forma: 13,36% ficou em nível 1, 22,42% em nível 2, 15,1% em nível 3, 14,64% em nível 4, 8,41% em nível 5, 1,72% em nível 6, 0,79% em nível 7 e 0% em nível 8. Esse resultado deu à escola um Ideb de 240,14 em proficiência em Língua Portuguesa, que de acordo com a tabela geral, significa que a escola obteve nível 2.

A escola alcançou a nota de 4,0 apesar de ter crescido em relação aos anos anteriores – 2011 – 3,9; 2009- 3,4; 2007- 3,7, não atingiu a meta Estadual que era de 4,5. Nos anos seguintes, 2015 e 2017, a escola passou a participar do Prova Brasil na modalidade Ensino Médio, pois o Ensino Fundamental fora extinto no ano de 2013. A nota do Prova Brasil obtida em 2015 pelos alunos do Ensino Médio Regular e EJA não estão disponíveis no site do Ideb. E a de 2017, a escola não pontuou, por conta da quantidade insuficiente de alunos que participaram do mesmo. Os dados apresentados seguem em anexo neste relatório.

⁹⁴ Os resultados do Prova Brasil 2017 podem ser consultados In: <http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/> . Acedido em: 21/07/2018

⁹⁵ Dados obtidos na direção da escola que disponibilizou os resultados divulgados no site do Prova Brasil. O material disponibilizado segue em anexo neste relatório.

7. O LIVRO DIDÁTICO E O TEXTO LITERÁRIO: O leitor e o ato de recepção.

Toda pesquisa tem seu percurso e independentemente de como ela se constitui, certamente não resulta de uma tarefa simples, nem linear. Nessa trajetória, é necessário retomar conceitos e fazer reflexões, com vistas a concretização de um caminho norteado pela questão de partida e dos objetivos que se desejou alcançar.

Neste ponto da pesquisa é fulcral a visão da investigadora, que tomada pelo referencial eleito, constrói este capítulo apresentando resultados e discussões a partir das seguintes categorias de análise:

1- Análise do livro didático: organização (elementos para textuais), gêneros literários presentes e atividades de leitura literária.

Esta categoria teve como objetivo verificar: a organização do livro, com referência às indicações do Edital PNLD EJA, às orientações dos PCNs e o Manual do educador para a aprendizagem de Língua Portuguesa; os gêneros literários que aparecem com maior frequência no livro didático; e a maneira que estes gêneros literários são apresentados no livro didático; quantas e que tipos de atividades os livros didáticos trazem em relação aos gêneros literários expostos.

2 - Análise descritiva da prática de Mediação docente, no que se refere à leitura e às atividades de leitura literária aplicadas nas turmas 100, 101, 102, 103, 104 e 105 da EJA I;

Durante a análise da mediação serão utilizados trechos das entrevistas a professores e respectiva análise de conteúdo ou dos questionários a alunos da escola referida anteriormente, como documento auxiliar na construção da análise e do discurso da pesquisadora.

3 - Aplicação de proposta de intervenção didático-pedagógica, com base nos pressupostos da Estética da Recepção, na concepção de leitor implícito, na noção de letramento crítico e educação como instrumento transformador.

Vale destacar, que a intervenção aconteceu nas turmas 104 e 105 da EJA I, turmas que foram escolhidas por conta do baixo rendimento dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, conforme diagnóstico apresentado pela supervisão pedagógica do CE “Cidade de São Luís”. Assim, relata-se, integrando as diversas vertentes e privilegiando o ponto de vista da observação participante, as práticas de mediação do texto literário em sala de aula, permeadas pelos resultados de notas de campo oriundo de questionário e entrevistas com os sujeitos investigados.

Por fim, apresenta-se quadros comparativos do rendimento dos alunos em leitura literária, por meio das notas iniciais, das respostas em atividades (coletadas no período da observação) e do resultado dos questionários aplicados, com atividades finais e resultado de teste de leitura aplicada em todas as turmas da EJA e quadro final de rendimento das turmas em Língua Portuguesa.

7.1. Coleção Viver, aprender: o Livro Didático de Língua Portuguesa da EJA – Ensino Médio

Foi selecionado para análise nesta pesquisa o primeiro livro didático aprovado pelo PLND EJA destinado aos alunos da EJA I, Ensino Médio, analisando Livro Didático e o Manual do Educador, no que se refere às orientações propostas para as leituras literárias e suas respectivas atividades. O livro escolhido trata-se da Coleção Viver, Aprender da Global Editora voltada para a área de Linguagem e Códigos. Além desse critério, buscou-se o livro didático que fosse usado nas escolas públicas do Polo V da cidade de São Luís. Assim, o livro selecionado foi:

Quadro 19 - Livro didático selecionado para análise

COLEÇÃO	EDITORA	ANO	AUTOR (ES) (AS)	REGISTRO DO MEC
Viver, Aprender Linguagem e códigos Ensino Médio	Global Edital	2013	Clara Aparecida Batista Ribeiro Haddad Isabel Cristina Martelli Cabral Jorgelina Tallei Lílian Lisete Garcia da Silva Márcia Lygia Ribeiro de Souza Casarin Márcia Regina da Silva Maria Terezinha Teles Guerra Neide Aparecida de Almeida Sueli Aparecida Romaniw	Código PNLD EJA 00034C6641 Tipo L
Ficha Técnica Coleção: Viver, Aprender - Ensino Médio Edição: 2ª edição Formato: 20,5 x 28 cm 608 páginas 4 X 1 Cores Peso: 1290 quilos ISBN: 978-85-260-1868-6 Código de Barras: 9788526018686				

Fonte: Dados coletados pela autora

Contempla-se o LD da EJA I nesta pesquisa, porque proporciona uma análise do momento privilegiado de como esse material colabora na formação desses leitores. A análise também tem como intenção mostrar novos caminhos que estão sendo percorridos nas atividades de leitura ligadas à literatura.

Logo na apresentação do Livro Didático da área de códigos e linguagens da EJA Ensino Médio diz: “(...) disponibilizamos uma coleção elaborada particularmente para jovens e adultos

que iniciam ou retomam seus estudos formais, primando pelo foco nas necessidades de aprendizagem específicas desse público-alvo. ” (Haddad, et al. 2013 grifo nosso)

Mais adiante é dito que o livro em questão não é mais dividido por disciplinas, mas por área de conhecimento, sendo o volume de códigos e linguagens composto por três disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Arte. Para cada uma dessas disciplinas há um tema orientador da produção dos capítulos relacionados à área e às disciplinas: *Linguagens para comunicação, Visões e A caminho da modernidade*, para os capítulos de Arte e Língua Portuguesa, e *Língua estrangeiras no Brasil, Abrindo caminhos pelo Mundo e Culturas na globalização*, para os capítulos de Língua Estrangeira Moderna. (Almeida, et al, 2013 grifo nosso).

Essa nova composição atende às orientações do PNLD EJA⁹⁶ e dialoga com o formato utilizado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde sua primeira edição. Desse modo, a coleção vencedora apresenta uma proposta diferenciada de tudo que havia no mercado editorial na época, pois não se tratava de uma adaptação, mas sim um livro pensado especialmente para o aluno adulto.

O desenvolvimento desse material foi o resultado de uma parceria entre a ONG Ação Educativa e a Global Editora, que inicialmente produzia livros voltados para Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a abertura do Edital PNLD EJA/2013 a Ação Educativa estendeu sua oferta à EJA Ensino Médio. Vale ressaltar que a referida ONG já atuava na produção de livros didáticos voltados para alfabetização de Jovens e Adultos, desde o início dos anos de 1990, momento em que o Brasil retomava o exercício da democracia e manifestava o desejo e a necessidade de investir na Educação de Jovens e Adultos. Portanto, já compreendia que a EJA independentemente do nível de ensino, precisava de um material mais próximo dos interesses de seu público. Por isso, a coleção, ainda na apresentação do livro, diz que a “expectativa é que o volume seja capaz de auxiliar jovens e adultos na busca pela ampliação de seus conhecimentos, por mais qualificação profissional e, também por um diálogo constante com o mundo vivido. ” (Almeida, et al, 2013).

As autoras expressam ainda o desejo de que o material apresentado seja significativo para os estudantes, “tornando possível abrir portas para a construção de um olhar novo sobre o mundo em que vivemos, no qual nos colocamos como cidadãos, sujeitos ativos capazes de intervir em sua realidade. ” (Almeida, et al, 2013).

⁹⁶ Programa ao qual submeteu a proposta e que conseguiu aprovação de 100% de seus volumes, isto é, a Editora Global foi responsável pela oferta dos volumes de todas as áreas de conhecimento.

O discurso que permeia a apresentação do livro advém de um olhar pedagógico freiriano, cuja vertente compreende o aluno como sujeito ativo e autônomo capaz de intervir em sua realidade. A educação e o conhecimento são, nesse processo, a mola propulsora que transformam as vidas de jovens e adultos em situação de exclusão.

O próprio formato do livro, seus elementos paratextuais, como a capa, a apresentação do sumário e o título dado às etapas e às unidades mostram a intenção do livro em aproximar conteúdos linguísticos e artísticos que fazem parte do currículo escolar e que ao mesmo tempo agregam valores humanos, sociais, culturais e históricos para o fortalecimento da cidadania e da identidade do (a) aluno (a) da EJA.

Diante disso, considerou-se relevante apresentar, mesmo que de forma breve, as simbologias, as representações e a construção das linguagens usadas nos elementos paratextuais, com vistas a promover a aproximação do leitor com o livro didático.

7.1.1 Elementos paratextuais

A leitura dos elementos paratextuais permite que o leitor tenha uma espécie de guia sobre um texto. Por exemplo, a dedicatória de um autor expressa a principal ideia de um romance. A leitura da contracapa, que apresenta um breve resumo do livro, é um elemento-chave para o leitor decidir se vai ler ou não o livro.

As informações para textuais, que parecem à primeira vista irrelevantes, possuem o número de edição, o ano de publicação, o nome do tradutor, a cidade que foi impressa, entre outras. Embora esses dados pareçam secundários, eles têm sua importância, pois cada um traz uma contribuição ao conteúdo textual.

Inicia-se esta abordagem analisando a capa, “elemento que surge como consequência directa do objecto de que faz parte: o livro.” (Carvalho, 2008). Desse modo, centrou-se a análise sobre a imagem que estampa a capa do livro didático de linguagem e códigos da EJA Ensino Médio, ou seja, a foto da Escadaria Selarón, localizada na cidade do Rio de Janeiro. A escadaria de 215 degraus, idealizada pelo artista plástico chileno Jorge Selarón (1947-2013), começou a ser produzida em 1990. O efeito estético do mosaico chama atenção dos visitantes, por isso o local acabou tornando-se um dos pontos turísticos mais visitados da cidade carioca.

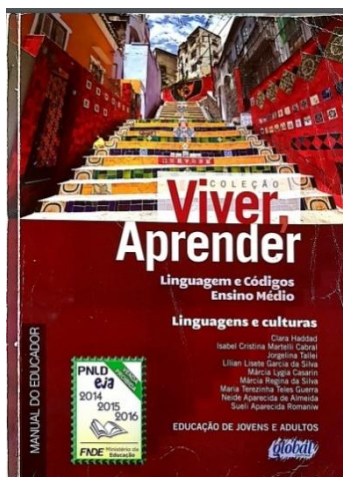


Figura 13 - Capa do livro didático EJA – Ensino Médio PNLD 2014⁹⁷

A escolha pela imagem, no entanto, não está somente no fato deste ser um ponto turístico, mas pela metáfora que representa o trabalho de um artista que metamorfoseou um espaço e o transformou em símbolo de perseverança e determinação. O criador da obra tinha o hábito de tempos em tempos alterar os azulejos dispostos. Alguns azulejos eram, assim, retirados, para dar lugar a outros, transformando o trabalho em uma peça colaborativa e interativa, em constante mutação, nunca finalizada. Argumento que o artista usava para pedir ajuda “Compre uma pintura minha, que eu preciso concluir a obra” (Folha de São Paulo, 2014)⁹⁸

A Escadaria foi composta também por azulejos vindos de vários lugares do mundo. Sellarón recebia doações, a obra a céu aberto não recebeu auxílio de qualquer lei de incentivo à cultura, não recebeu ajuda de mecenas e nem contou com nenhuma verba pública ou de empresas privadas. (Folha de São Paulo, 2014)

A intenção de Sellarón era transformar àquele espaço e com isso oportunizar aos moradores da região usufruir do turismo que a obra de arte iria gerar. Infelizmente o artista não viveu o suficiente para ver seu sonho realizado. Em janeiro de 2013, o corpo de Sellarón foi encontrado carbonizado sobre a própria obra. (Folha de São Paulo, 2014)

Segundo Carvalho (2008) “os capistas, na sua maioria, favorecem uma percepção simbólica e interpretativa da capa, a relação que esta estabelece com o conteúdo do livro e a ligação que cria entre livro e leitor.” A Escadaria, portanto, representa a realização de um ideal, o resultado de um esforço individual e coletivo, no qual o artista emoldurou seu projeto de vida. Sellarón caracterizou sua obra como mutável e inacabada, assim como é a própria condição humana. Nenhuma outra capa da coleção Viver, Aprender tem tanta força representativa quanto

⁹⁷ Fonte: <https://globaleditora.com.br/>

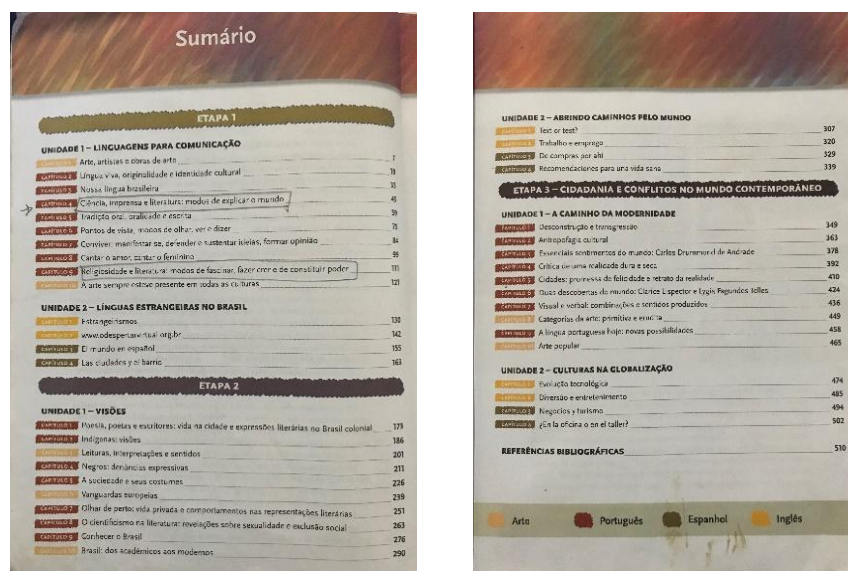
⁹⁸ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2014/06/1466233-se-essa-rua-fosse-de-selaron.shtml>
Recuperado em: 15 de Jan 2020

ao de linguagens e códigos. Subir degraus pode ser entendido metaforicamente como avançar etapas, numa ação que move o sujeito a ir até onde deseja chegar.

Com relação aos elementos que compõem a capa, tem-se o nome da coleção em letras em destaque, em seguida o nome da área de conhecimento e o nível de ensino, logo depois o subtítulo *Linguagens e Culturas*, seguido dos nomes dos autores e por último o nome da modalidade de ensino.

Na folha de rosto seguem as mesmas informações, com acréscimo de um mini currículo das autoras, a grande maioria delas professoras da educação básica. Depois vem a apresentação, texto no qual as autoras apresentam os objetivos, a composição e a concepção língua, linguagem, arte e cultura.

O sumário certamente é o elemento paratextual que mais inovou, ganhando nova configuração, apresenta legenda em cores, que indicam a área do conhecimento



Sumário	
ETAPA 1	
UNIDADE 1 – LINGUAGENS PARA COMUNICAÇÃO	
Arte, artes e o cinema de arte	7
Língua viva, originalidade e identidade cultural	19
Nossa língua brasileira	45
Ciência, imprensa e literatura: modos de explicar o mundo	79
Tradição oral: oralidade e escrita	99
Portos de vista: modos de olhar, ver e dizer	111
Correio: manifestações de crenças e costumes literários, formas opinadas	121
Cartas ao amor: cartas de amor e erotismo	139
Religiosidade e literatura: modos de fascinar, fazer crer e de constituir poder	142
A arte sempre esteve presente em todas as culturas	155
UNIDADE 2 – LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL	
Itinerários nomades	159
Novos espaços e novos tempos	163
El mundo en español	165
Las ciudades y el barrio	167
ETAPA 2	
UNIDADE 1 – VISÕES	
Flora, poesia e escritores: vida na cidade e expressões literárias no Brasil colonial	173
Indígenas: visões	186
Culturas, interpretações e sentidos	201
Negritude: literaturas expressivas	211
A sociedade e seus costumes	226
Vanguardas tropicais	239
Olhar de perto: vida privada e comportamentos nas representações literárias	251
O idealismo na literatura: reflexões sobre sexualidade e exclusão social	263
Conhecer o Brasil	276
Brasil: dos acadêmicos aos modernos	290
ETAPA 3	
UNIDADE 1 – ABRINDO CAMINHOS PELO MUNDO	
Arte e arte?	307
Trabalho e emprego	320
De compras por ali	329
Recomendações para uma vida sória	339
ETAPA 3 – CIDADANIA E CONFLITOS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	
UNIDADE 1 – A CAMINHO DA MODERNIDADE	
Desoculturação e transgressão	349
Antropologia cultural	363
Eventuais sentimentos do mundo: Carlos Drummond de Andrade	378
Crítica à uma maliciosa dura e seca	392
Cidades promissoras de felicidade e retorno da realidade	410
Quase descobertas do mundo: Clóvis Lacerda e Jorge Figueiredo Joles	424
Visual e verbal: comunicação e serviços produtivos	436
Categorias de arte: primitiva e erasmiana	449
A língua portuguesa hoje: novas possibilidades	458
Arte popular	465
UNIDADE 2 – CULTURAS NA GLOBALIZAÇÃO	
Futuro tecnológico	474
Diversão e entretenimento	485
Funções e falamos	494
Quem é o dono do tal? ou de qual?	502
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	510

Figura 14 - Sumário do livro didático EJA – Ensino Médio PNLD 2014⁹⁹

Conforme é possível observar, as cores orientam os leitores (professores e alunos), usuários do livro, a identificar as disciplinas. A cor mostarda refere-se à disciplina de Arte, vinho à Língua Portuguesa, o verde à Língua Espanhola e laranja Inglês. Essa estratégia pode ter sido utilizada por conta do caráter interdisciplinar do livro, pois como não há indicação explícita da disciplina, a ausência de uma legenda dificultaria a identificação da área de conhecimento. O livro se divide em três etapas, cada etapa composta por duas unidades e estas, por sua vez, se subdividem em capítulos.

⁹⁹ Fonte: <https://globaleditora.com.br/>

A forma como são nomeados os tópicos do sumário é outra estratégia que chama atenção. As unidades e capítulos receberam nomes que semanticamente se referem a um dado conteúdo, ou seja, estão dentro da mesma cadeia semântica, mas, ao mesmo tempo, abarcam e ampliam os sentidos para outras dimensões. Como exemplo disso, pode-se citar a Unidade 1 – *A caminho da Modernidade*, que faz parte da Etapa 3 – *Cidadania e conflitos no mundo contemporâneo*. Essa Unidade é composta por 10 capítulos, com conteúdos de Língua Portuguesa e de Arte. O título do Capítulo 1 *Desconstrução e transgressão* remete à atmosfera do Modernismo, momento marcado pela negação aos modelos tradicionais e, consequentemente pela efervescência de novas ideias e novos valores artísticos e estéticos.

Todos os títulos dos capítulos mantêm com o título da Unidade uma relação de pertinência, uma conexão semântica que possibilita uma leitura mais ampla sobre o conteúdo a ser trabalhado, o que leva os leitores a compreenderem o que significou a Escola literária modernista, sem necessariamente ter que decorar características de tal escola.

O discurso presente em todos os paratextos (da capa ao sumário) apontam uma concepção de língua como uma construção social, histórica que se atualiza permanentemente. A linguagem é, por sua vez, considerada produto das relações sociais, da interação entre diversos interlocutores, o que equivale a dizer que o ensino de Língua Portuguesa e dos demais componentes da área de linguagens não é considerado como fim, mas como uma condição para que o sujeito possa atuar de forma efetiva na sociedade em que vive. (Almeida, et al, 2013)

A concepção de literatura, enquanto expressão artística e linguística, dialoga com a noção de historicidade do gênero em questão e de seus leitores, a partir de uma visão dialógica, na qual o literário não é definido sob uma lógica pragmática, mas como uma construção humana, diacrônica e mutável, não por sua natureza artística, mas pela forma como é recebida e interpretada pelo leitor ao longo do tempo.

Verifica-se ainda, que o discurso, é permeado por uma noção de que os estudantes da EJA, além de serem sujeitos que buscam qualificação escolar e profissional, são cidadãos e participantes ativos nas situações comunicacionais da vida contemporânea. Por isso mesmo na Apresentação do livro as autoras afirmam que “os estudos propostos se baseiam na qualidade, na legitimidade e na singularidade das experiências de leitura e produção necessárias para que o estudante se desenvolva e se aproprie das diversas possibilidades que a língua oferece.” (Almeida, et al, 2013)

A partir dos elementos para textuais apresentados já é possível notar que o ensino de língua apresenta uma concepção baseada numa perspectiva sociointeracionista, na qual é na relação com o interlocutor que o texto ganha sentido. Nessa perspectiva, compreende que

“ensinar leitura e ensinar produção de textos passam então a envolver, necessariamente, o ensino de estratégias de abordagem, compreensão e construção de textos, essenciais para a eficácia do discurso.” (Rangel, 2001, p. 13). Assim, uma renovada perspectiva retórica – ou simplesmente discursiva – abriu-se para o ensino da língua materna, dando ao conceito de texto, novas dimensões e determinações. No tópico seguinte, aborda-se a organização e funcionamento do Manual do professor, dando destaque às orientações com relação ao uso do texto literário e da aplicação das atividades.

7.1.2 O Manual do Educador: organização e funcionamento do LD

Cada Manual do educador é organizado e propõe uma metodologia específica, sobretudo quando é elaborado para atender critérios estabelecidos previamente. Dessa forma, apresenta-se o Manual da Coleção Viver, Aprender, do volume de Linguagem e Códigos EJA ensino médio, com intuito de apresentar de que forma ele se organiza para servir como material auxiliador da prática docente.

Antes, porém de iniciar as considerações sobre esse material, vale destacar o item 3.10. do Edital de convocação do PNLD EJA nº 02/2012 – CGPLI que adverte:

O manual do educador não pode ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento. Deve oferecer também discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do educador. (MEC/PNLD EJA, 2012, p.6)

O Livro Didático é estruturado em três grandes etapas, cada uma delas agrupa conhecimentos conforme seu foco temático. De acordo com o Manual “Em cada uma das unidades estão presentes conteúdos das disciplinas, organizadas por áreas de conhecimento em uma perspectiva que possibilite um diálogo interdisciplinar entre os temas propostos.” (Haddad, 2013, p.5)

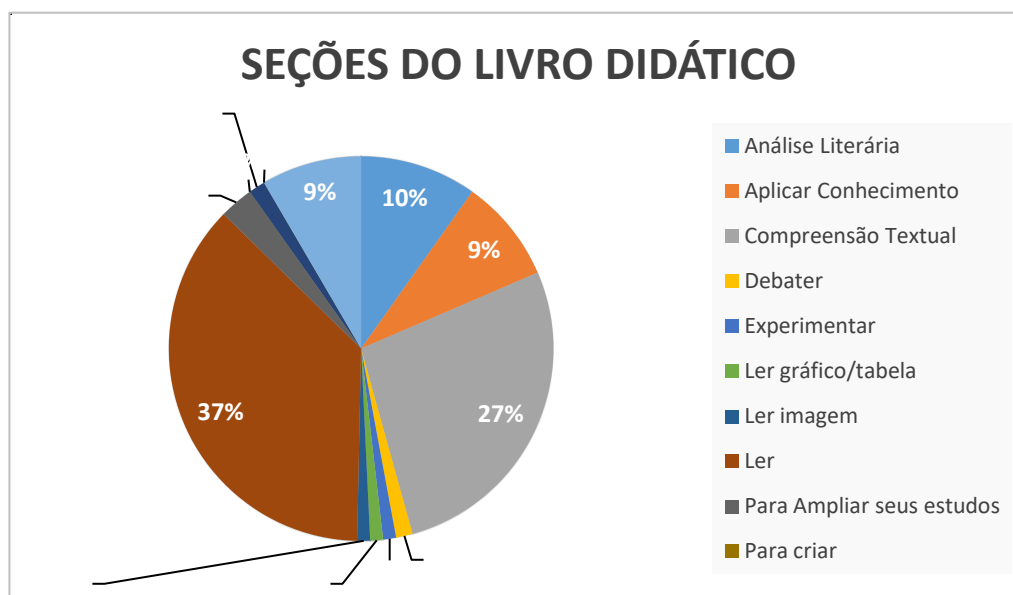
Desse sentido, os capítulos do LD estão divididos em seções que têm como finalidade organizar e tipificar as atividades de acordo com a proposta de aprendizagem. Essa estratégia facilita e permite ao professor ter maior flexibilidade no uso do LD, considerando a dinâmica de sua aula, seu tempo disponível e as necessidades dos estudantes.

Com essa organização o LD se coloca como um dos muitos recursos que estão à serviço da prática docente, pois ao retirar a rigidez característica dos LDs, estruturados geralmente por conteúdos que mantém entre si uma relação de subordinação, permite ao professor agregar outros recursos para ampliar, reforçar ou revisar os conteúdos, ou utilizar somente o que achar

necessário do LD, buscando de uma forma ou de outra dar mais sentido ao processo de ensino-aprendizagem.

Conforme o Manual do educador, cada seção do volume de Linguagem e Códigos apresenta uma determinada finalidade, que deve ser levada em consideração pelo professor em seu trabalho com o LD. A seguir apresenta-se todas as seções contidas no LD e, posteriormente analisa-se somente as seções predominantes no estudo do texto literário.

Gráfico 2 - Seções contidas no livro didático, conforme manual do educador



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

A seção *Ler* é a mais variada, ocupando 52% das atividades propostas pelo componente de língua portuguesa. Vale esclarecer que esta seção engloba todos os gêneros que não aparecem na legenda, voltados para a leitura de textos escritos. Nessa seção o livro apresenta, em cada capítulo, textos literários e não-literários que dialogam por sua natureza temática. Desse modo, podem aparecer, num mesmo capítulo, poemas, charges ou uma canção. Como suporte para essas leituras, são utilizados glossários, notas e informações adicionais para auxiliarem o aluno durante o processo de leitura, pois segundo o Manual do educador. (Haddad, 2013)

“A programação de leitura de um material didático deve ter como principal objetivo contribuir para a formação do leitor, o que implica não apenas o contato com textos, mas seu estudo sistemático, bem como das diferentes habilidades exigidas pelos diferentes tipos e gêneros discursivos. Dada a natureza diversa dos textos, é importante considerar os eixos literário e o não-literário.” (Haddad, 2013, p. 9)

Nesse sentido, o leitor não deve apenas extrair informações contidas no texto, mas fazer inferências, associações com seu conhecimento de mundo, tendo em vista

que o sentido do texto não está nas palavras somente, mas na interação entre leitor/texto/autor. De acordo com Geraldi (2006, p. 91), “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor ausente, que se dá pela sua palavra escrita”. De acordo com os PCNs:

“A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.” (Brasil, 1998, p.69)

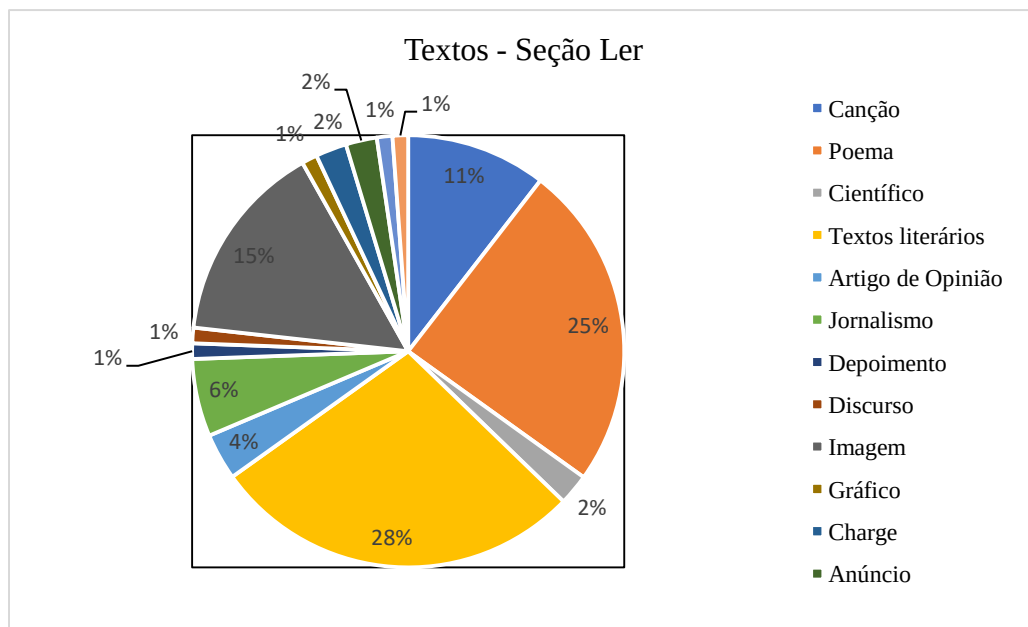
Após as leituras previstas no capítulo, são indicadas leituras complementares na seção intitulada *Para ampliar seus estudos*, seção que geralmente encerra o capítulo. No capítulo 2, usado como exemplo, após a seção de *Análise literária* sobre o fragmento do romance *Macunaíma* é indicada a leitura de lendas brasileiras e disponibilizado o site para busca. Nessa seção são indicados também outros suportes e conteúdos para ampliar o conhecimento sobre o tema trabalhado nas seções de leituras, tais como livros, sites, vídeos educacionais e filmes. Além dessa seção, há ainda a seção de *aplicar conhecimentos* e a seção *Pesquisar*, a primeira é voltada para aplicação de atividade com questões múltipla escolha e discursiva, baseada no modelo do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio, contendo questões de edições anteriores, que envolvem tanto literários como não literários. A segunda é menos explorada nos capítulos e diz respeito às atividades extraclasse, na qual o aluno realiza uma pesquisa sobre um assunto orientado pelo professor e depois compartilha de forma escrita ou oral, em seminários, exposições e similares.

A próxima seção descrita no Manual é a de *Refletir*, trata-se de um momento voltado para a reflexão. Essa seção aparece tanto antes da seção de leitura. Nessa seção são indicados procedimentos metodológicos para suscitar a participação do grupo e as atividades orais.

A última seção apresentada no Manual é *Produzir texto*, que segundo a descrição apresentada no Manual, diz respeito ao momento em que o aluno já tem conhecimentos prévios suficientes sobre o tipo de texto que irá produzir, isto é, conhece as características linguísticas e/ou literárias capazes de lhe dar subsídios para a produção de sua escrita. Antes, porém, de chegar a essa etapa é imprescindível que o estudante tenha condições de fazer uso adequado da língua e que nesse processo seja orientado por seu professor a seguir todas as etapas até concluir sua produção.

Na seção *Ler*, como foi dito, há indicações de leitura de textos literários e não-literários. Diante disso, considerou-se relevante quantificar a presença desses textos e, assim verificar de que forma estão distribuídos.

Gráfico 3 - Textos literários e não-literários contidos no livro didático



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Os dados mostram que a seção *Ler textos literários* ocupa 28,57% dos capítulos, nas três etapas do componente Língua Portuguesa. Na referida seção a leitura literária recai sobre fragmentos de romance, contos e crônica. O texto poético, apesar de ser um tipo de texto literário, é trabalhado em outra seção chamada *Ler poema*, que como é possível notar no gráfico, ocupa 25% das atividades de leitura. Somando as duas seções tem-se um total de 53,57%, isto é, mais da metade das atividades de leitura dos capítulos de Língua Portuguesa envolvem o texto literário.

A seguir apresenta-se quadro com as seções mais recorrentes no componente de língua portuguesa, que aparecem nas atividades que envolvem a leitura do texto literário.

Quadro 20 - Síntese de função de cada seção proposta pelo LD analisado

Seção	Descrição
Análise literária	Destaque a recursos compositivos, expressivos, estilísticos etc. empregados pelos autores dos textos lidos, observando-se a colaboração de tais recursos na produção de sentidos do texto. No processo de observação e análise de tais recursos, lança-se mão de conhecimentos referentes à teoria literária, a serem recuperados do repertório dos estudantes e ampliados/sistematizados ou apresentados a eles.
Compreensão textual	Orientação de leitura realizada por meio de questões diversificadas (levantamento de suposições de leitura e confirmações, localização de informações no texto, estabelecimento de relações, comparações, realização de inferências etc.) a serem respondidas individualmente e/ou discutidas em pequenos grupos ou no grupo-classe e, posteriormente, socializadas. Trata-se de uma sequência de atividades que pretende realizar uma mediação entre texto e leitor no processo de produção de sentidos possíveis daquilo que é lido.
Debater	Proposta de diálogo entre o grupo-classe para desenvolver ideias e argumentos com base em um tema de estudo. Todo debate exige uma preparação prévia com base os assuntos estudados, que podem ser enriquecidos com novas pesquisas realizadas pelos estudantes. Trata-se de uma importante estratégia para tornar os estudantes parte efetiva de aprendizagem por meio do diálogo e da construção coletiva.
Para ampliar seus estudos	Seção presente no final de vários capítulos com indicação de livros, sites, vídeos educacionais e filmes sobre a tema estudado no capítulo.

Fonte: (Haddad, 2013, p. 7)

Nas descrições apresentadas evidencia-se uma metodologia na qual a abordagem no ensino da língua é vista como instrumento de interação, investigação, interpretação, reflexão e construção, norteadas pelos três eixos articuladores: cultura, trabalho e tempo.

Nessa concepção, leva-se em consideração a realidade do educando, valorizando sua bagagem de conhecimentos e respeitando suas necessidades e características individuais, na certeza de que o adulto aprende melhor e desenvolve maior autonomia e responsabilidade quando se vê envolvido no processo ensino-aprendizagem.

Além das seções descritas, a obra contém a seção Orientação para o trabalho, inserida quando um assunto permite fazer referência a uma possível profissão. Essa tendência surgiu devido às inovações tecnológicas ocorridas desde o início do século XX e que provocaram mudanças na qualificação profissional, cada vez mais o trabalhador precisava se modernizar para executar novas tarefas, ligadas à manipulação de computadores e ao desenvolvimento de

conhecimentos sobre informática. A internet atingiu proporções irreversíveis, forçando os trabalhadores a se adequarem ao mundo contemporâneo. Sobre essa seção o Manual diz:

“A seção Orientação para o trabalho apresenta ao estudante da EJA novas possibilidades de atuação profissional, tendo em conta o domínio de determinados conhecimentos da área de estudo. Esta seção não tem uma posição fixa nem propõe uma atividade específica, mas em geral, tem alguma relação com o assunto estudado em um capítulo.” (Haddad, 2013, p. 8)

A descrição sugere que sejam feitas leituras com os estudantes e, eventualmente, proponham-se pesquisas de aprofundamento acerca de profissões, conforme o interesse dos alunos.

As indicações previstas nas seções são retomadas nas orientações didáticas de cada capítulo, momento em que o Manual se dirige ao professor apresentando procedimentos metodológicos para auxiliá-lo no desenvolvimento de todas as etapas de leitura e atividade propostas pelos capítulos. Dessa maneira, as seções apresentadas no quadro reaparecem no capítulo, quando necessárias, alternando procedimentos e se adequando ao tipo de trabalho que se deseja alcançar com o texto.

A seção Análise literária descrita no quadro acima, diz que o objetivo desta seção é destacar a linguagem própria da literatura, sua expressividade e suas possibilidades interpretativas. Nesse sentido, o Manual propõe que a análise seja o resultado da experiência estética do aluno, permeada é claro, pela mediação do professor, que na condução do processo, promove a observação e análise dos recursos utilizados na linguagem literária. Na descrição, observa-se a preocupação em fazer dessa atividade um momento para ampliar o repertório do aluno, dando a ele a possibilidade de romper conceitos ultrapassados. (Soares, 2012)

Para exemplificar esta dinâmica apresenta-se a organização metodológica sugerida para o desenvolvimento didático do capítulo 2, intitulado Língua viva, originalidade e identidade cultural, no que diz respeito à leitura e às atividades literárias.

Antes da leitura e atividade voltada para o literário, o capítulo propõe a leitura de imagem (I), seguida pela leitura e audição de uma canção (II) e logo depois a leitura de um poema (III). As atividades propostas trazem questões para suscitar a seção de debates – por isso geralmente são iniciadas com expressões do tipo, *Em sua opinião* e finalizam com *Justifique*. Todas essas atividades de leitura seguem uma progressão sobre o tema abordado, ou seja, a língua portuguesa. Ao final das leituras o LD inicia a seção Compreensão textual I, na qual são retomadas as leituras (I, II e III) para que o aluno responda questões a partir de informações que deve abstrair dos textos lidos. Nessa seção, o Manual dá ao professor as respostas para orientar e servir de parâmetro na resolução da atividade.

Após esse momento, o capítulo indica a leitura de textos científicos sobre o mesmo tema e logo depois aplica a segunda seção de *Compreensão textual II*. Segundo o Manual o propósito da atividade é o de fazer os alunos (re) conhecerem palavras que usam em seu cotidiano, que originaram do tupi ou da África e que ainda são usadas no português brasileiro. Experimentar um pouco mais dessas palavras e ter a surpresa em conhecê-las favorece a valorização da língua e fortalece a identidade linguística e cultura do aluno. “O objetivo dessa seção é levar os alunos a identificarem a mistura do português com as línguas indígenas (representadas pela “selva”) e com as línguas africanas (representadas pelo “oceano” que atravessaram).” (Haddad, 2013, p. 19)

O texto literário é trabalhado na última seção, chamada *Compreensão textual III* – No capítulo 2, por exemplo, é utilizado um fragmento de *Macunaíma*, romance de Mário de Andrade. Na atividade, as questões priorizam a busca por informações. O aluno deve retomar à leitura e localizar a resposta adequada para respondê-las. Segundo Manual a abordagem requer um exercício maior do na Compreensão I e II, pois o professor precisa estimular seus alunos “a formularem hipóteses de explicações, fundamentando-as nas características físicas e comportamentais do personagem” (*Macunaíma*). (Haddad, 2013, p. 20)

O leitor, no seu contato com o texto e na sua compreensão do mesmo, recebe uma orientação, inconsciente, oriunda de suas vivências e experiências em uma determinada cultura. É essencial que ele ative seus conhecimentos prévios sobre o assunto para que possa produzir as inferências necessárias durante a leitura.

Os conhecimentos de mundo que cada um traz são essenciais nas atividades de compreensão textual. Os textos sempre estão contextualizados numa determinada cultura, situação, momento histórico, campo ideológico, crença etc., portanto, numa situação de uso concreto da língua é muito difícil encontrar a explicitude completa nos textos, sendo sempre possível uma nova descoberta. Segundo Rojo (2002)

(...) previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso esta sincronidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter inferencial (Rojo, 2002, p.5).

No processo de interpretação do texto, ressalta-se que entre as seções de *Análise literária* e a de *Compreensão textual* há um distanciamento quanto à natureza da linguagem, enquanto na primeira seção o interesse recai no desvelamento do estético e artístico expressos na linguagem, a compreensão textual volta-se para a localização de informações contidas no texto. Mesmo solicitando um posicionamento diferente do leitor, ambas as atividades oferecem ao

leitor a experiência de ler um texto que subverte a ordem comum, pois se estabeleci numa esfera, na qual as vezes a palavra escrita não dar conta de seus significados.

Antes de iniciar as referidas seções, o LD utiliza-se de texto motivador para introduzir um tema. As primeiras discussões sobre a temática são estimuladas por esse texto, que pode ser visual ou escrito. A seção que promove esse diálogo, é chamado *Debater*, seção recorrente em quase todos os capítulos e tem como objetivo levar o aluno a identificar o tema proposto no capítulo e, assim prepará-lo para interpretações mais complexas.

As seções descritas se alternam nos capítulos, dependendo da temática e do tipo de texto trabalhado. Com relação ao texto literário as seções mais recorrentes foram as apresentadas no quadro. Verificou-se que as seções se centram no desenvolvimento da leitura, da oralidade e da compreensão textual, etapas que segundo Rojo (2000) voltam-se para formação de leitores capazes de fazer uma leitura compreensiva responsiva e ativa. Sendo assim, no campo da formação de leitor não se trata apenas de ensinar o aluno a reconhecer, localizar e copiar os significados ou partes dos textos, essas não podem ser consideradas atividades de compreensão e, sim, de “copiação”. Não devem ser inculcadas nos alunos atitudes de uma compreensão passiva que se caracteriza apenas pela percepção do signo como objeto-sinal.

Compreender de que forma o LD propõe a leitura do texto literário será o assunto discutido no próximo tópico, momento em que, a análise centra-se nas atividades de leitura, tendo como base teórica, o Manual do educador, o PNLD EJA, as orientações da BNCC e o conceito e os fundamentos sobre letramento.

7.2 O PNLD EJA e a leitura literária no Livro Didático

Após análise dos elementos para textuais, inicia-se a abordagem da concepção do livro didático sobre o ensino de língua portuguesa e de leitura a partir dos gêneros literários, tendo como parâmetro as orientações dos PNDL EJA, Os PNCs e do próprio Manual do educador do LD. Desse modo, buscou-se verificar de que forma o Livro Didático se articula para que o aluno da EJA, ao concluir o ensino médio, seja capaz de:

Considerar a língua portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir;

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionado textos – contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção – recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideia e escolhas);
- Confortar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;

- Compreender e usar a língua portuguesa como língua moderna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (Brasil, 2002, p.142-144)

Os objetivos traçados pelos PCNs pressupõem que o material didático voltado para formação de alunos da EJA deva considerar as peculiaridades do público em questão: seu histórico de vida e de escolaridade; experiência profissional e seus interesses com relação à continuação de seus estudos. Nesse sentido, tanto os PNCs quanto o PNLD EJA indicam como principal objeto de ensino e aprendizagem de língua materna as práticas de leitura e escrita. Isto é, o ensino de língua portuguesa não é mais considerado como um fim, mas como uma condição para que o sujeito possa atuar de forma efetiva em sociedade. Para o Manual do educador do LD, em análise, “Pensar o ensino-aprendizagem da língua em contexto de letramento implica a adoção de uma concepção discursiva, dialógica de língua e linguagem. (Haddad, et al, 2013, p.9)

Desta maneira, o LD se estrutura a partir de um discurso comprometido com uma formação voltada para a cidadania, entendendo que a seleção de conceitos e procedimentos vão além das questões pragmáticas, encerradas no currículo, devem antes favorecer o exercício da cidadania e o desenvolvimento de habilidades e competências que preparem os jovens e adultos para viver em sociedade. Por isso, segundo o Manual do educador (2013), o LD buscou articular os conteúdos curriculares às práticas sociais, com vistas a, por meio de letramento, ampliar a percepção de mundo desse aluno e favorecer sua atuação como cidadão crítico e participativo.

Desse modo, os conteúdos curriculares voltados para essa modalidade, conforme as indicações das Diretrizes Curriculares da Secretaria Estadual de Educação, em virtude do diferencial desses alunos, fazem-se necessária uma metodologia mais dinâmica, que proponha um envolvimento teórico e prático com base nos estudos andragógicos. Considerar a heterogeneidade desse público, seus interesses, identidades, preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola, habilidades, toda sua vivência, torna-se de suma importância para a organização do trabalho didático. (SEDUC, 2015)

Nessa perspectiva, a língua é concebida como uma construção histórica, social, e por isso mesmo, mutável e dinâmica. A linguagem, por sua vez, é entendida como produto das relações sociais, da interação entre os mais diversos interlocutores. Desse modo, o ensino não pode ter, conforme destaca Haddad et al (2013), como ponto de partida.

“Uma lista de conteúdos e conceitos supostamente ditos como necessários, mas a qualidade, a legitimidade e a singularidade das experiências de leitura e produção necessárias para que o estudante se aproprie das diversas possibilidades que a língua oferece e utilize-as de acordo com as múltiplas exigências dos diferentes contextos em que ele atua.” (Haddad et al, 2013, p. 8)

O Livro Didático em análise apresenta uma quantidade expressiva de gêneros textuais e literários, tanto no componente curricular de Língua Portuguesa quanto nos demais. O texto

assume-se como unidade principal de mobilização para reflexão, discussão e produção de conhecimentos e de desenvolvimento da competência leitora. Dessa forma, oferece textos que propiciam uma boa experiência de leitura, contribuindo para a formação do leitor proficientes, especialmente do leitor literário.

Quanto ao espaço que o texto literário deve ocupar no livro didático também não existe nenhum acordo. Segundo Fernandes (2011, p.3) “os textos selecionados para um livro didático devem configurar uma pluralidade de discursos, coerente com a diversidade linguística própria do contexto cultural dos alunos.” Portanto, textos literários devem ser entremeados com os de outra natureza, como textos de jornal, cartas, revistas, textos técnicos, letras de música e textos recolhidos da tradição oral, entre outros.

Nesse sentido, o LD deve considerar “os novos objetos didáticos do ensino da língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes ‘gramáticas’ de uma mesma língua etc.” (Rangel, 2011, p.13) Por isso, o próprio Manual do educador diz que o material didático destinado aos alunos e professores da EJA Ensino Médio devem considerar:

- a leitura, considerando dois grandes eixos: o literário e o não literário;
- a produção de textos orais e escritos, sobretudo dos expositivos e dos argumentativos, sejam da esfera mais acadêmica ou das diferentes esferas relacionadas ao universo do trabalho;
- os conhecimentos linguísticos vinculados às práticas de leitura e de escrita. (Haddad et al, 2013, p. 3)

Com base nessas recomendações, fica claro que o livro didático precisa oferecer uma variedade de textos literários e não-literários, acompanhados de atividades sistematizadas que forneçam ao aluno meios para que este desenvolva habilidades necessárias para ler, reconhecer, compreender os diferentes tipos e gêneros discursivos.

Em levantamento realizado, verificou-se que no LD analisado, o texto é elemento central em todos os capítulos. As autoras incluíram diversos gêneros, tais como: anúncios publicitários, charges, quadrinhos, reportagens, notícias, manuais de instrução, manchetes, etc. Observou-se ainda que os textos literários estão em desvantagem, com relação aos não-literários. Conforme se verifica no gráfico a seguir.

Gráfico 4 - Comparação entre texto literário e não-literário contidos no LD



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Apesar do caráter interdisciplinar do livro didático, o gênero literário se concentra quase que exclusivamente no componente de Língua Portuguesa, apenas 1 (um) conto aparece no Capítulo 3 do componente Língua Espanhola. O componente de Língua Portuguesa ocupa 55% do Livro Didático. Esse percentual indica uma preocupação dos autores em dar ênfase ao processo de leitura literária e de ampliação do repertório dos alunos, fornecendo a eles a possibilidade de ter acesso a textos canônicos e também a textos mais contemporâneos de autores menos renomados.

Pode-se afirmar, diante desse quadro, que aos alunos é dada a oportunidade de ler textos literários representativos, de autores consagrados em nossa sociedade. Aspecto positivo se considerarmos que muitos alunos da educação pública brasileira só têm acesso à literatura através do livro didático de língua portuguesa. Assim, mesmo que “pouco demandadas e pouco ofertadas socialmente, mas valorizadas culturalmente como componente essencial de formação” (Soares, 2004, p. 108). O texto literário é imprescindível para o ensino de português e constitui um dos critérios de avaliação do PNLD.

Para verificar tal ocorrência, a seguir apresenta-se, conforme já fora dito, um quadro demonstrativo com os tipos de gêneros literários presentes em cada etapa do livro didático. A intenção é verificar a que textos os alunos são mais expostos e depois analisar de que forma esses textos são explorados nas atividades voltadas aos seus leitores.

Quadro 21 - Resumo dos gêneros literários contidos no LD – Etapa 1

ETAPA 1			
UNIDADE 1 – LINGUAGENS PARA COMUNICAÇÃO			
CAPÍTULO	TÍTULO DO CAPÍTULO	GÊNERO	AUTOR
2	Língua viva, originalidade e identidade cultural	Poesia	Olavo Bilac
		Romance (fragmento)	Mário de Andrade
3	Nossa língua brasileira	Romance (fragmento)	Graciliano Ramos
		Poesia	Patativa do Assaré
		Romance	Paulo Lins
		Poesia	Severino de Andrade Silva
4	Ciência, imprensa e literatura: modos de explicar o mundo	Poesia	Regis Bonvicino
		Poesia	Carlos Drummond de Andrade
5	Tradição Oral	Conto	Luís da Câmara Cascudo
		Adaptação literária	Cecília Casas Sófocles
7	Conviver: manifestar-se defender e sustentar ideias, formar opinião	Conto	Machado de Assis
8	Cantar o amor, cantar o feminino	Poesia	Afonso Fernandes
		Poesia	Luís de Camões
		Poesia	Vinícius de Moraes
9	Religiosidade e literatura: modos de fascinar, fazer, crer e constituir poder	Teatro	Gil Vicente
		Teatro	José de Alencar

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Quadro 22 - Resumo dos gêneros literários contidos no LD – Etapa 2

ETAPA 2			
UNIDADE 1 – VISÕES			
CAPÍTULO	TÍTULO DO CAPÍTULO	GÊNERO	AUTOR
1	Poesia, poetas e escritores: vida na cidade e expressões literárias no Brasil colonial	Poesia	Gregório de Matos
		Sermão	Padre Antônio Vieira

		Poesia	Tomás Antônio Gonzaga
		Poesia	Claudio Manuel da Costa
2	Indígenas: visões	Poesia	Marcos Valle e Paulo Sérgio Valle
		Romance	José de Alencar
		Poesia	Gonçalves Dias
4	Negros: denúncias expressivas	Poesia	Castro Alves
		Romance	Bernardo Guimarães
5	A sociedade e seus costumes	Romance	José de Alencar
		Romance	Manuel Antônio de Almeida
7	Olhar de perto: vida privada e comportamentos nas representações literários	Romance	Eça de Queiroz
		Romance	Machado de Assis
		Romance	Émile Zola
8	Triste Fim de Policarpo Quaresma	Romance	Aluísio Azevedo
9	Conhecer o Brasil	Romance	Euclides da Cunha

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Quadro 23 - Resumo dos gêneros literários contidos no LD – Etapa 3

ETAPA 3 – CIDADANIA E CONFLITOS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO			
UNIDADE 1 – A CAMINHO DA MODERNIDADE			
CAPÍTULO	TÍTULO DO CAPÍTULO	GÊNERO	AUTOR
1	Desconstrução e transgressão	Poesia	Mário de Andrade
		Poesia	Oswald de Andrade
		Poesia	Gonçalves Dias
2	Antropofagia Cultural	Poesia	Oswaldo de Andrade
		Poesia (Atividade ENEM)	Carlos Drummond de Andrade
3	Essenciais sentimentos mundo: Carlos Drummond de Andrade	Poesia	Carlos Drummond de Andrade
4	Crítica de uma realidade dura e seca	Romance	Graciliano Ramos
5	Cidade: promessa de felicidade e retrato da realidade	Romance	João Guimarães Rosa
		Crônica	Ignácio de Loyola Brandão
		Poesia (Atividade ENEM)	Ferreira Gullar
6	Duas descobertas do mundo: Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles	Romance	Clarice Lispector
		Conto	Lígia Fagundes Telles

		(adaptado)	
7	Visual e verbal: combinações e sentidos produtos	Poesia	Haroldo de Campos
		Poesia	Décio Pignatari
		Poesia	José Marinho
		Poesia	Augusto Campos
		Poesia	Ferreira Gullar
		Poesia	Oswald de Andrade
9	A Língua Portuguesa hoje: novas possibilidades	Poesia	Ferreira Gullar
		Romance	José Luandino Vieira

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

A numerosa presença do texto literário no livro didático deflagra a ideia de que o material foi pensado para proporcionar ao estudante uma intensa experiência de leitura, permitindo ao mesmo, perceber as singularidades dos gêneros (poesia, conto, romance, etc.) literários, como resultado de produções artísticas advindas de um dado contexto social e histórico. (Zilberman, 1989)

Conforme apresentado no quadro, os textos literários estão presentes em todas as Etapas, somente o capítulo 6, da Etapa 1 não apresenta nenhum texto literário. O quadro mostra ainda que o gênero Poesia é o mais recorrente, seguido pelo Romance (fragmentos) e pelo Conto.

Dentre as Poemas, verificou-se que a maioria pertence a autores canônicos, tais como Olavo Bilac, Carlos Drummond de Andrade, Luís de Camões, Vinícius de Moraes, Gil Vicente, José de Anchieta, Castro Alves, Jorge de Lima, Mário de Andrade, Gonçalves Dias, Afonso Fernandes, dentre outros. Em número menor estão poemas de autores contemporâneos como Régis Bonvicino ou de poetas populares como Severino de Andrade Silva e Patativa do Assaré.

O gênero Romance é apresentado em fragmentos, entre eles estão: Macunaíma, de Mário de Andrade, Cidade de Deus, de Paulo Lins, O Primo Basílio, de Eça de Queiroz, Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis e O Cortiço, de Aluísio Azevedo, também pertencentes ao cânone literário. Os contos seguem a mesma tendência, as autoras utilizam obras mais sofisticadas, de autores renomados, como os contos O filho feito sem pecado, de Luís da Câmara Cascudo e Pai contra mãe, de Machado de Assis.

Ao priorizar os textos canônicos, as autoras atendem aos critérios definidos pelo Edital PNLD EJA/2014 que recomenda a “abordagem de textos da tradição literária brasileira e de língua portuguesa em geral, orientada para a formação do leitor de literatura e secundada por um processo de construção de conhecimentos específicos.” (PNLD EJA/2014, p.86) Além de atender às exigências do Edital, verificou-se também que a escolha parece estar voltada para a

temática presente em cada capítulo, que ora utilizam temas politicamente corretos, conferindo especial atenção para problemas de alteridade, para questões sociais e para o mundo do trabalho.

A expressiva quantidade de gêneros literários presente no LD evidencia que para as autoras, assim como na concepção do PNLD EJA, o texto literário apresenta um potencial inesgotável para ampliar o universo de significados do aluno sobre os dois níveis de realidade – seja o social, que inclui tanto a sociedade em geral, quanto o espaço particular de relações pessoais; seja o interno, constituído por suas emoções subjetivas – por isso o gênero literário ocupa lugar privilegiado na formação integral do aluno.

Segundo consta no Manual do educador “não se pode deixar também de ampliar o conceito de literatura geralmente mobilizado pelo currículo escolar, garantindo a presença das diversas manifestações muitas vezes esquecidas. ” Diz ainda que é de fundamental importância “incluir no LD produções típicas das culturas juvenis. Da mesma forma, as diversas manifestações literárias da denominada cultura popular devem ser integrantes do repertório a ser conhecido e analisado.” (Haddad et al, 2013, p.9)

O Manual indica aspectos considerados fundamentais usados na programação de literatura:

- A valorização e a ampliação do repertório e da experiência de leitura como condição para a formação do “leitor literário”;
- O desenvolvimento das habilidades e condições necessárias para perceber a singularidade de uma obra, os recursos estéticos empregados pelo autor, a particularidade do uso da linguagem. (Haddad et al, 2013, p. 9)

Percebe-se que o Manual propõe uma profunda interação texto-leitor, entendendo que a obra literária deve oferecer as condições de sua permanente reconstrução pela experiência do leitor. Esse, aliás, é o grande mistério da obra literária. Ela se apresenta como um texto que, virtualmente, carrega um número quase infinito de possibilidades de leitura. Além disso, como resultado da interação obra/leitor, a percepção de mundo se amplia consideravelmente, obrigando o sujeito a uma reavaliação constante de suas opiniões, de suas verdades, enfim, de suas crenças e ideologias.

7.3 Leitura literária: Livro didático x mediação docente

Para verificar os procedimentos voltados para a formação do leitor literário adotada nas três etapas na Coleção Viver, Aprender de Linguagem e códigos, EJA – Ensino Médio a pesquisadora analisou todas as atividades literárias propostas pelo livro didático que foram trabalhadas em sala de aula, ou seja, que passaram pelo processo de mediação. Assim, apresenta-se, inicialmente, em quadro descritivos textos literários, seus gêneros, autores e tipo de seção do

LD, somente os textos que foram trabalhados pelo professor, ou seja, que passaram por processo de mediação. Após esta exposição verificou-se a metodologia proposta pelo LD e as indicações do Manual do educador e, posteriormente a metodologia utilizada pelo professor. O estudo considerou todas as turmas da EJA I e II do Centro de Ensino “Cidade de São Luís” e contou com a colaboração de 5 (cinco) professores de língua portuguesa.

Foram observadas 60 horas-aula, sendo distribuídas da seguinte forma: Na EJA I 32h nas turmas da 100,101,102 e 28h nas turmas 103, 104 e 105 apresenta-se, a análise das atividades de leitura literária propostas pelo LD, que foram trabalhadas em sala de aula, e que, portanto, passaram por uma prática de mediação.

O quadro a seguir mostra os primeiros textos trabalhados pelos professores da EJA 1, nele apresenta-se o nome do texto, o autor, o gênero e a seção em que aparece no LD.

Quadro 24 - Etapa 1 – Capítulo 2 – Língua Viva, originalidade e identidade cultural

Texto	Autor	Gênero	Seções
Língua Portuguesa	Olavo Bilac	Poema	Compreensão textual
Macunaíma	Mário de Andrade	Romance (fragmento)	Compreensão textual Análise linguística

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Todas as atividades de leitura literária são apresentadas pela seções *Ler texto literário* ou *Ler poema*. O capítulo 2, intitulado *Língua viva originalidade e identidade cultural* inicia os estudos literários no LD focando na análise e na interpretação do texto, assim como explicita o Manual do educador ao dizer que “Iniciaremos também os estudos literários...Somente no próximo volume introduziremos a história literária, estudo que deverá crescer pouco a pouco em cada capítulo. ” (Haddad et al, 2013, p. 19)

O referido capítulo contém duas atividades de leitura literária. A primeira é sobre o poema *Língua Portuguesa*, de Olavo Bilac e o outro o fragmento do romance *Macunaíma*, de Mário de Andrade, que no tópico (7.1.2) teceu-se breves considerações, por isso aborda-se de forma mais detalhada a atividade voltada para o primeiro texto.

A atividade de leitura surge na seção *Ler poema*, como a terceira leitura da unidade, sendo antecedida pela leitura de imagem, que trata-se de uma fotografia da comissão de frente da escola de samba Mangueira, na qual os bailarinos apresentam letras que formam a palavra Mestiço. A imagem é acompanhada de atividade oral. Depois são indicadas na seção *Ler* mais dois textos: o primeiro é a letra da canção do samba-enredo da Mangueira, de 2007, intitulado *Minha pátria é minha língua, Mangueira meu grande amor. Meu samba vai ao Lácio e colhe a última flor*. Logo em seguida vem a indicação da leitura do poema *Língua Portuguesa*, de Olavo Bilac.

Iniciando a análise, o primeiro ponto a ser abordado é a escolha dos autores. Diante disso, apresenta-se o enunciado que introduz o referido capítulo, conforme verifica-se:

“Neste capítulo, você irá descobrir a origem da língua portuguesa: conhecerá algumas das batalhas de que ela participa antes que chegasse até nós, bem como as marcas desses confrontos e de encontros com outros povos, razão de suas variadas maneiras de se manifestar; saberá que há línguas que morreram e entenderá como a massa se mantém viva até hoje. Além disso, **tomará contato com os estudos literários, que irão abordar especialmente dois grandes nomes da literatura brasileira.**” (Haddad et al., 2013, p.19- grifo nosso)

Observa-se que o enunciado chama atenção dos alunos para o fato de que eles irão entrar em contato com dois grandes escritores da literatura brasileira, que no caso, trata-se de Olavo de Bilac e Mário de Andrade, centrando a informação no autor e não na obra, algo muito característico dos livros didáticos, que geralmente, preocupam-se em fornecer referências autorais, sobre o cânone literário. (Zilberman, 1989)

Como é possível notar nos enunciados *O principal poeta citado nas entrelinhas é Olavo Bilac que imortalizou um poema sobre a língua portuguesa* – (fazendo referência ao texto anterior, o samba de enredo que cita um trecho do poema de Bilac – *Fui ao Lácio e nos meus versos canto a última flor*). Após o enunciado da leitura, o livro disponibiliza um texto biográfico sobre o autor do poema, no qual é descrito como *um dos poetas mais lidos e apreciados do Brasil... É considerado o maior representante do movimento parnasiano no Brasil*, descrições que exaltam a figura do autor e anunciam ao leitor que este não diante de qualquer texto, mas de um texto de consolidado valor estético.

No enunciado da seção de leitura do poema é dito: Leia-o pelo menos duas vezes antes de consultar glossário. O poema aparece logo em seguida, com título em negrito e os versos em duas cores, preto e vermelho. A cor vermelha é usada para os termos, cujo significado é explicado no glossário.

Os dois textos, a canção (samba-enredo) e o poema, são aproximados e trabalhados em atividade proposta na seção *Compreensão textual*, como se verifica a seguir:

Seção: Compreensão Textual

Você deve ter achado difícil compreender o poema de Bilac, mas, a partir dele, você entenderá muitas outras referências que são feitas à nossa língua. Para ampliar um pouco mais a sua compreensão, responda às questões a seguir, comparando o poema ao samba-enredo.

1. O que o título revela sobre o poema?
2. Apenas uma palavra do poema nos faz ter certeza de que se está falando da língua portuguesa. Qual é ela?
3. Explique com suas palavras o que entendeu sobre o modo como o poeta vê a língua portuguesa e o que sente por ela.

4. A primeira estrofe do poema é bastante difícil de entender. Veja o que a autora Lygia Fagundes Telles disse a esse respeito quando tomou contato com o poema na juventude:

[...] Fiquei pensando, mas o poeta disse sepultura?! O tal de Lácio eu não sabia onde ficava mais de sepultura eu entendia bem, disse eu entendia, repensei baixando o olhar para a terra. Se escrevia (e já escrevia) pequenos contos nessa língua, quer dizer que era a sepultura que esperava por esses meus escritos?

Fui falar com meu pai: [...] olha aí, pai, o poeta escreveu com todas as letras, nossa língua é sepultura mesmo, tudo o que a gente fizer vai pra debaixo da terra, desaparece.

Calmamente ele pousou o cigarro no cinzeiro ao lado. Pegou os óculos. O soneto é muito bonito, disse me encarando com severidade. Feio é isso, filha, isso de querer renegar a própria língua. Se você chegar a escrever bem, não precisa ser em italiano ou espanhol ou alemão, você ficará na nossa língua mesmo, está me compreendendo?

(Fonte: Telles, Lygia Fagundes. Durante aquele estranho chá: perdidos e achados. Rio de Janeiro: Rocco, 2002, p. 109-111.)

a) Não saber o que era “o tal de Lácio” impossibilitou a compreensão do poema pela menina-escritora? Justifique.

b) Que preocupação a mensagem do poema trouxe a ela?

c) O que o pai queria ensinar à menina quando disse “Feio é isso, filha, isso de querer renegar a própria língua”?

5. Observe os versos, a seguir e responda: os componentes do samba-enredo e o poeta têm a mesma opinião quanto à disseminação da língua. Justifique.

(I)	(II)
Fui ao Lácio e nos meus versos canto a última flor Que espalhou por vários continentes Um manancial de amor	Última flor do Lácio, inculta e bela, És, a um tempo, esplendor e sepultura

6. Leia os versos seguintes e compare-os. O samba-enredo expressa a mesma opinião do poema de Bilac quanto à ternura e docilidade da língua? Justifique.

(I)	(II)
Amo-te assim, desconhecida e obscura Tuba de alto clangor, lira singela, Que tens o tom e o silvo da procela, E o arrollo da saudade e da ternura!	Quem sou eu Tenho a mais bela maneira de expressar Sou Mangueira, uma poesia singular Fui ao Lácio e nos meus versos canto a última flor Que espalhou por vários continentes Um manancial de amor.

7. A que pode estar se referindo o poema quando diz que nossa língua tem “o aroma de virgem selvas e de oceano largo”?

Nas questões propostas, o texto literário é usado para ampliar a percepção do aluno sobre a temática abordada no capítulo, ou seja, a língua portuguesa. Desse modo, os textos vão mantendo entre si uma certa relação de subordinação, na qual a temática vai progressivamente sendo ampliada. Essa metodologia é explicitada no Manual do educador: “Ao analisar pequenos trechos ou expressões, buscando-lhes o significado, é esperado que os alunos cheguem a conclusões parciais que, reunidos ao final do estudo, permitirão uma compreensão global sobre a obra, a interpretação.” (Haddad et al., 2013, p. 19)

Para tanto, ainda de acordo com as orientações do Manual, durante a mediação dessa leitura, o professor deve retomar conteúdos, fazer associações com outras áreas do

conhecimento, usar exemplos, oportunizar informações relevantes ao aluno, conduzindo-o a uma compreensão textual mais significativa e capaz de prepará-lo para responder às atividades de forma autônoma. (Haddad et al., 2013, p. 18)

No caso da atividade em análise, é sugerido ao professor que retome conteúdos didáticos sobre a expansão e queda do Império Romano na Antiguidade; a dominação árabe na península Ibérica na Idade Média e a expansão marítimo-comercial no Renascimento. Além disso, é imprescindível que durante a mediação, o professor leve em consideração as observações e orientações do aluno, pois no processo de leitura e inferências o estudante aciona seus conhecimentos prévios sobre o assunto e lança hipóteses que o ajudarão a interpretar os sentidos do texto. (Haddad et al., 2013) Afinal, é preciso considerar que todo sujeito é letrado em algo, isto é, possui habilidades para desenvolver certas atividades, no entanto, não é totalmente letrado em todas as situações, por isso mesmo a mediação baseada no diálogo entre os leitores favorece o letramento. (Barton e Hamilton, 2000)

Além disso, é nesse capítulo que o LD introduz conteúdos específicos do ensino de literatura, abordando na página 31 observações baseadas na análise, reflexão e interpretação do texto literário. Assim, o LD retoma a leitura de *Macunaíma* e propõem atividade de interpretação do texto com base em exercício de busca de significados, capazes de desvendar partes do texto, que na primeira leitura podem ter ficado enigmáticas. A atividade fixa-se em *Macunaíma*, solicitando que o leitor realize a descrição física e psicológica do personagem, tendo que analisar o comportamento de *Macunaíma* menino: quanto às diversões infantis; quanto a trabalhar; quanto a conseguir dinheiro; quanto à sexualidade e por fim quanto à religiosidade. As outras questões propostas também se voltam ao desvelamento da narrativa. E logo em seguida é aplicada atividade na seção *Análise literária*, composta por três questões:

Análise literária

1. Um herói negro e indígena, muitas palavras emprestadas da língua indígena, um pajé denominado Rei Nagô: o que se pode entender quanto ao principal tema que será abordado nessa história?
2. Em muitas narrativas, o herói reúne os valores cultivados e apreciados por sua sociedade de origem. Essa afirmação se aplica ao que você leu sobre o herói *Macunaíma*? Justifique.
3. Que interpretação você daria para o título *Macunaíma*: o herói sem nenhum caráter?

Por fim, é sugerida na seção *Produção textual* que o aluno rememore uma lenda e escreva-a em seu caderno e depois compartilhe com os colegas da turma. Para ampliar ainda mais o conhecimento do aluno sobre lendas, o LD faz, no fim do capítulo, a indicação de um site, onde o aluno poderá encontrar diversas lendas brasileiras.

A sequência didática proposta pelo LD e as orientações previstas no Manual focam-se no leitor e sua experiência diante do texto literário, facilitando o contato, por meio de estratégias que vão desde o trabalho com o vocabulário, até o efeito de sentido que constrói no contexto em que aparece. No capítulo são trabalhados conteúdos como Expressão literária e preservação linguístico-cultural e abordagem do texto literário: trechos em observação (análise, reflexão e interpretação), tais conteúdos introduzem procedimentos importantes para o estudo/leitura do texto literário. No entanto, as atividades não acionam o saber prévio do aluno e que impede a identificação dos horizontes de expectativas desses leitores, sobre a obra, o autor e a temática abordada no texto lido.

7.3.1 Os sujeitos e os processos de mediação – EJA I

Inicia-se, neste ponto, a análise da mediação dessa atividade apresentando, a priori, quadro demonstrativo da etapa de ensino da EJA, a identificação da turma, o número de alunos matriculados, o número de alunos presentes, números de alunos com o livro didático e a identificação do docente da turma, que nesse estudo, foi nomeado como D1, D2, D3... Posteriormente descreve-se como ocorreu a mediação em cada uma das turmas, apresentando gráfico quantitativo com intuito de verificar o rendimento dos alunos em cada questão da atividade.

Os dados apresentados foram coletados durante a fase da observação participante, que segundo Neto (2004) “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.” (Neto, 2004, p.59).

Para sintetizar esse primeiro momento apresenta-se quadro contendo informações sobre as turmas observadas.

Quadro 25 - Turmas da EJA I observadas

Etapa	Turma	Data da aula	Horários	Nº de alunos	Nº de alunos presentes	Nº de alunos com LD	Docente
EJA I	100	05/03	2	32	22	15	D1
EJA I	101	05/03	1	35	23	17	D1
EJA I	102	05/03	1	35	23	18	D1
EJA I	103	07/03	2	32	25	12	D1
EJA I	104	06/03	1	35	27	13	D2
EJA I	105	06/03	2	35	26	11	D2

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Ano - 2019

Os dados obtidos revelam que as turmas tinham um número satisfatório de alunos matriculados, no entanto, a frequência desse dia foi baixa em todas as salas de aula, bem como o número de alunos que levavam o livro didático para a escola.

Para descrever as ações de mediação de forma mais concisa e didática apresenta-se quadro resumo e depois texto descritivo sobre os resultados obtidos na fase de observação.

Quadro 26 - Resumo de aula observada

Docente	D1 e D2
Turma	100, 101, 102 e 103
Seção leitura	Ler poemas
Seção atividade	Compreensão textual
Gênero	Poema
Questões	7 questões

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

A mediação da leitura, nesse primeiro momento, centrou-se na explicação do vocabulário, na estrutura do poema (quantidade de versos, estrofes e característica soneto) e na leitura da biografia de Olavo Bilac, momento em que o D1 localizou o autor na historiografia literária e fez comentários sobre o parnasianismo, movimento literário, no qual o autor foi o expoente.

Como somente 15 alunos haviam levado o livro didático, o docente solicitou que os alunos se agrupassem em duplas. Ao longo da aula alguns alunos saíam e entravam na sala, outros copiavam as questões no caderno e outros tentavam responder. Quase no fim do horário de aula o D1 perguntou aos alunos se já haviam encerrado a atividade, mas a maioria respondeu que não. Então o D1 disse que assim que terminassem, que eles destacassem a folha do caderno e a entregassem a ele. Nas turmas 101 o D1 só ministrou um horário de aula, tempo que só foi suficiente para a leitura do poema e início da atividade. Ao final dos horários o D1 disponibilizou as atividades dos alunos da turma 100 para a pesquisadora, que as corrigiu e elaborou demonstrativos contendo a quantidade de acertos nas respostas dos alunos, em cada uma das questões da atividade. No total foram recebidas e corrigidas apenas 12 (doze) atividades.

Quadro 27 - Acertos da atividade de Compreensão textual turma 100

1ª questão	2ª questão	3ª questão	4ª questão	5ª questão	6ª questão	7ª questão
12	5	8	0	6	4	3

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Com base nos resultados, verifica-se que as questões tiveram, para os alunos níveis de dificuldade distintos. A primeira questão, que tinha como comando: *O que o título revela sobre o*

poema? foi acertada por todos. A segunda, cujo comando era: *Apenas uma palavra do poema nos faz ter certeza de que se está falando da língua portuguesa. Qual é ela?* foi acertada apenas por menos da metade dos alunos, no entanto, assim como a primeira, tratava-se de uma questão, cuja resposta era de fácil localização e dedução, mas 3 (três) alunos responderam incorretamente e 4 (quatro) deixaram a questão em branco. A terceira questão dizia: *Explique com suas palavras o que entendeu sobre o modo como o poeta vê a língua portuguesa e o que sente por ela.* Apesar da corretora ter levado em consideração a orientação do Manual que diz: “não há problema se os alunos manifestarem uma compreensão superficial do poema” (p.19) as respostas de 4 (quatro) alunos foram totalmente incoerentes. A quarta questão mostra o fragmento do texto lido e três questionamentos que apresentam nível de dificuldade médio, necessitando inferências mais complexas, e não foi respondida por nenhum aluno. A quinta questão trazia fragmentos da canção e do poema, e o comando dizia assim: *Os componentes do samba-enredo e o poeta têm a mesma opinião quanto à disseminação da língua. Justifique*, mas somente a metade dos alunos conseguiu formular uma resposta coerente. A sexta questão apesar de ter relação com a quinta, 6 (alunos) deixaram em branco. A 7ª e última questão: *A que pode estar se referindo o poema quando diz que nossa língua tem “o aroma de virgem selvas e de oceano largo”?* apresenta apenas 3 (três) acertos. A questão exige a apreensão de sentidos de um dos versos do poema, no qual se esperava que o aluno reconhecesse na linguagem figurada os povos que originaram a língua portuguesa.

Nas turmas 102 e 103, o D2 iniciou sua aula distribuindo fragmento de um texto que abordava a origem da língua portuguesa. Após a leitura em voz alta e acompanhada pelos alunos, na turma 102, o D2 solicitou que todos fizessem a leitura do poema *Língua Portuguesa*. A leitura seguiu a orientação da questão e pediu aos alunos que lessem mais uma vez. Ao fim da segunda leitura, o D2 perguntou aos alunos o que acharam, apenas dois alunos se manifestaram, o primeiro disse que não havia entendido nada e o outro disse que parecia um texto muito antigo. O D2 respondeu que de fato o texto era antigo e de difícil compreensão. Então perguntou aos alunos, o que fez eles terem essa dificuldade e os dois responderam que era por causa da linguagem. D2 então mostrou o glossário e começou a dar a definição dos termos do poema que estavam em vermelho. Assim que finalizou, leu o quadro biográfico sobre Bilac, depois iniciou a leitura do enunciado da atividade. Como a turma era numerosa e poucos haviam levado o LD, o D2 realizou a atividade em equipe (2 ou 3 alunos). A atividade foi iniciada, contudo não foi finalizada na turma 103.

Na turma 104 o procedimento do D3 foi basicamente o mesmo, a diferença foi que os alunos finalizaram a atividade proposta e depois entregaram ao D3, que gentilmente repassou

para a pesquisadora fazer a correção e verificar o rendimento dos alunos. 11 (onze) alunos entregaram a atividade.

Quadro 28 - Acertos da atividade de Compreensão textual turma 104

1ª questão	2ª questão	3ª questão	4ª questão	5ª questão	6ª questão	7ª questão
11	9	9	2	4	1	4

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Os resultados evidenciam que tanto os alunos da turma 100, quanto da 104 apresentaram mais dificuldade nas questões 4,5, 6 e 7, ou seja, questões que envolviam diretamente a linguagem literária, exigindo interpretação dos sentidos metafóricos e figurativos do texto. Tal dificuldade pode ser também resultado de uma mediação pouco significativa e desfocada da percepção do literário, pois conforme observação, os docentes centraram seu discurso em questões superficiais, oferecendo aos alunos condições mínimas para realizarem a análise. Como, então, pedir aos alunos que falem sobre o que o título da poesia lhes sugere, sem contextualizá-los no ato específico do autor de uma produção? A conversa depois de ler é uma ação fundamental entre leitores. O D1 e o D2 poderiam ter explorado os sentidos do texto, por meio de perguntas como: que impressões tiveram sobre o poema? Segundo o texto como eram os leitores dessa época? Houve alguma coisa que surpreendeu? Por quê?

No entanto, essa conversa precisa ser pensada e sistematizada como conteúdo didático, procedimento que ainda parece distante da escola. Como então formar leitores críticos? Segundo Kleiman (2002) “se o aluno perceber como a estrutura linguística dá suporte ao pensamento e às intenções do autor, ele conseguirá ler criticamente: se ele apenas souber como classificar partes dessa estrutura, a conscientização linguística crítica é impossível.” (Kleiman, 2002, p. 94).

Na terceira atividade de leitura observada, trabalhada nas turmas da EJA I, o livro propõe, no capítulo 3 – intitulado *Nossa língua brasileira*, a ampliação da temática sobre a língua. Para tanto, o capítulo indica, na seção *Ler textos literários*, a leitura dos seguintes textos:

Quadro 29 - Etapa 1 – Capítulo 3 – Nossa língua brasileira

Texto	Autor	Gênero	Seções
Infância	Graciliano Ramos	Romance (fragmento)	Compreensão textual
Melhores poemas	Patativa do Assaré	Poema (fragmento)	Compreensão textual Análise linguística
Cidade de Deus	Paulo Lins	Romance (fragmento)	Compreensão textual Análise linguística

Fonte: Dados organizados pela autora

A seção apresenta os textos com o seguinte enunciado: *Para começar, você vai ler três fragmentos de textos. Fique atento à linguagem utilizada.* (Haddad et al., 2013, p. 33 – grifo nosso)

Texto 1

[...] Apareceu uma dificuldade, insolúvel durante meses. Como adquirir livros? No fim da história do lenhador, dos fugitivos e dos lobos havia um pequeno catálogo. Cinco, seis tostões o volume. Tencionei comprar alguns, mas José Batista me informou que aquilo era preço de Lisboa, em moeda forte. E Lisboa ficava longe. Invoquei, num desespero, o socorro de Emília. Eu precisava ler, não os compêndios escolares, insossos, mas aventuras, justiça, amor, vinganças, coisas até então desconhecidas. Em falta disso, agarrava-me a jornais e almanaques, decifrava as enfermidades e anedotas das folhinhas. Esses retalhos me excitavam o desejo, que se ia transformando em ideia fixa queria isolar-me, como fiz quando nos mudamos em razão de consertos na casa. Para bem dizer, os outros é que mudaram. A pretexto de ver os trabalhos, especula-me com o romance debaixo do paletó, voltava, desvia-me dos pedreiros, serventes e pintores, a esconder-me na sala. Mergulhava numa espreguiçadeira e, empoeirado, sujo de cal, sentindo o cheiro das tintas, passava horas adivinhando a narrativa, à luz que coava pelos vidros baços. Privava-me desse refúgio. E onde conseguir livros?

(Ramos, Graciliano. (1992). *Infância*. 24.ed. Rio de Janeiro: record)

Texto 2

Zé Fulô e João Moirinho
Zé Fulô:
Meu amigo João Moirinho,
Eu agora fiquei certo
Que nós já tamo bem perto
De sai do sacrifício
Eo onti uvi um comiço
De um dotô que é candidato,
Home sero e mundo isato
E ele garantiu que agora
Vai havê grande miora
Para pessoa do mato.

[...]

Zé Fulô, repare bem,
As promessa é só na hora,
Porém depois da vitória,
Promessa valô não tem
Matrata, doi e acabrunha,
Digo e tenho testemunha,
Quage todos candidato
Tem a mamparra do gato
Dá u bote e esconde a unha.

(Assaré, Patativa do. (2006). *Melhores poemas*. São Paulo: Global, p. 286e 293)

Texto 3[...]

- Então você tem cara de ser escolhedor. Gente assim não se dá bem na vida, não, sentiu?
- pra ser resposta contigo, tenho que acabar aceitando tua ideia, morou? E é o seguinte: vou te mandar uma letra invocada agora: acho que meu coração já te escolheu, morou? Quem escolhe é o otário do coração, e quando eu te vi meu relógio despertou pensando que era manhã de sol - parnasiou Cabeleira.
- Tu tá é de conversa fiada, rapá...Coração de malandro bate é na sola do pé e não desperta, não, fica sempre na moita!
- Pô, mina... já viu falar em amor à primeira vista?
- Malandro não conversa, malandro desenrola uma ideia!
-Pô, tudo que eu falo, você mete a foice!
- Malandro não fala, malandro manda uma letra!
- Vou parar de gastar meu português contigo.
- Malandro não para, malandro dá um tempo.
- Falar de amor com você é barra pesada.
- Que amor nada, rapá. Tu tá é de sete-um!
- Malandro vira otário quando ama – insistia Cabeleira.
- Tu vai acabar me convencendo...
Ficaram ali conversando até Berenice prometer que ia pensar no assunto.

(Lins, Paulo (1997). *Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 57)

No enunciado a atividade chama a atenção do leitor para que este perceba a linguagem presente em cada texto e, dessa forma, estabeleça entre eles semelhanças ou diferenças. Ou seja, claramente o texto literário entra em jogo para servir de demonstração das diferentes manifestações da linguagem, estratégia essa muito utilizada nos livros didáticos, dada a representação da cultura, da história e das línguas imbricadas na produção literária do Brasil.

Após a leitura seguem na seção Compreensão textual duas perguntas: a). Que informação você tem a respeito dos autores desses fragmentos? b). Considerando a linguagem utilizada pelos três autores, o que mais chamou sua atenção em cada um dos textos?

A primeira questão aciona os conhecimentos prévios dos alunos, a respeito dos autores dos textos lidos e a segunda centra-se na percepção sobre as diferentes linguagens apresentadas nos textos. Com relação à primeira questão, o manual do educador sugere que o professor organize e sistematize as inferências dos alunos e caso eles desconheçam os autores, recomenda que o professor leve a obra mencionada ou outra obra qualquer do autor para ilustrar. Para a segunda questão o Manual sugere que o professor participe da conversa, comentando seu ponto de vista, de forma sensata, evitando e contornando qualquer posicionamento preconceituoso com relação às linguagens presentes nos textos lidos. (Haddad et al., 2013, p.21)

Logo em seguida, é introduzido o conteúdo variações linguísticas, momento que o LD retoma os textos literários e trata sobre as características linguísticas de cada texto lido, mostrando aos alunos que as diferenças entre os textos existem por conta das variações situacionais (históricas), regionais e sociais do indivíduo, representadas nos textos. Na seção seguinte *Análise linguística* retoma-se à leitura dos três textos literários, no entanto, as questões continuam a explorar os aspectos relacionados às variações linguísticas, nenhuma questão, portanto, volta-se para a fruição literária. Vale destacar, que antes da atividade proposta na referida seção, o LD apresenta a biografia dos autores e a foto com a capa do livro de onde foram retirados os fragmentos, mas não explora nenhum desses aspectos.

Mediação

A referida atividade foi trabalhada em quase todas as turmas da EJA I, exceto as turmas 104 e 105, na qual o D3 explorou o conteúdo *variações linguísticas*, com base em outro recurso didático. Assim apresenta-se a mediação realizada pelos docentes D1 e D2.

Quadro 30 - Turmas da EJA I observadas

Etapa	Turma	Data da aula	Horários	Nº de alunos	Nº de alunos presentes	Nº de alunos com LD	Docente
EJA I	100	19/03	2	32	17	10	D1
EJA I	101	19/03	1	35	18	12	D1
EJA I	102	19/03	1	35	21	11	D2
EJA I	103	20/03	2	32	23	8	D2

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Quadro 31 - Resumo das aulas observadas – EJA I

Docente	D1 e D2
Turma	100, 101, 102 e 103
Seção leitura	Ler Romance (fragmento) Ler Poesia
Seção atividade	Compreensão textual e Análise Linguística
Gênero	Romance e Poesia
Questões	2 questões

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Nas turmas 100 e 101, o D1 utilizou o LD, pediu aos alunos que iniciassem a leitura dos três textos e, posteriormente anotassem em seus cadernos o que acharam sobre cada um deles. Após finalizar a leitura, o D1 solicitou aos alunos que lessem suas anotações e que os outros comentassem. Apenas 3 (três) alunos compartilharam suas anotações.

Aluno A – turma 100

- a) Não conheço o autor, mas assistir o filme.
b) Os textos são antigos, mostra como as pessoas falavam, nos tempos passados.
(transcrito pela pesquisadora)

Aluno B – turma 100

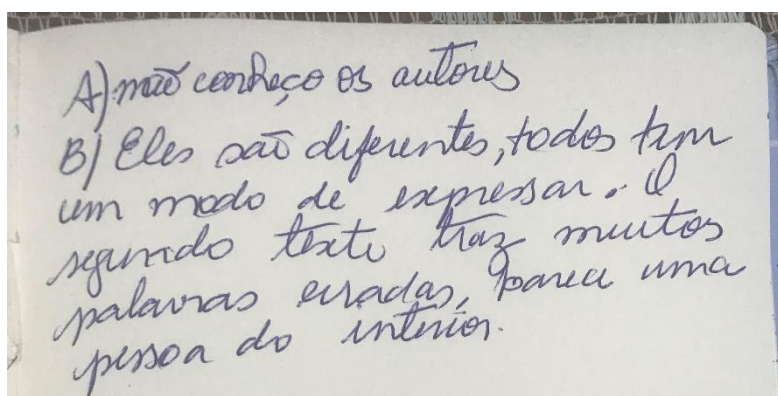


Figura 15 - Registro de atividade – turma 100
Fonte: Material coletado pela pesquisadora

Aluno C – turma 101

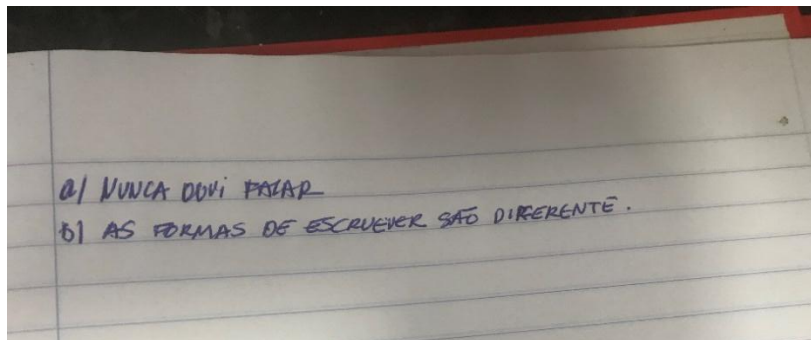


Figura 16 - Registro de atividade – turma 101
Fonte: Material coletado pela pesquisadora

Nas respostas dos alunos verifica-se que nenhum deles conhecia os autores dos textos, no entanto, o aluno A reconheceu o título do texto 3, relacionando-o à adaptação que foi feita para o cinema, disse ainda que a linguagem usada nos textos é antiga, ou seja, não a reconhece no cotidiano. O aluno B observou diferenças entre os textos, pontuando inadequações gramaticais e relacionando-as a fatores regionais. O Aluno C apenas identifica que há diferenças entre os textos, mas não explica quais.

A interação entre os alunos com o texto fica no nível de apreensão, pois o D1 apesar de solicitar e perguntar se mais alguém gostaria de fazer alguma colocação, este não retoma a leitura dos textos, ao contrário, avança deixando que o texto, que vem após a atividade, responda, esclareça e amplie a interpretação inicial do aluno.

Segundo Oliveira (2012), as leituras feitas pelo professor têm um impacto positivo na compreensão do texto, por isso recomenda que a leitura propicie o diálogo, a previsão de acontecimentos; a clarificação de sentidos; a discussão de vocabulário desconhecido e a opinião crítica dos alunos. Nesse sentido, considera-se que o processo de mediação realizado pelo D1, apesar do uso do LD como material de apoio, foi pouco significativo, pois a ausência do ponto de vista do docente, dificultou inferências importantes e necessárias no processo de construção dos sentidos do texto, já que o professor supostamente é um leitor mais experiente que deve facilitar e apoiar a compreensão da leitura, incentivando o aluno/leitor a sobrepujar as dificuldades.

Dando prosseguimento à análise passa-se a descrição das leituras propostas no capítulo 4, intitulado *Ciência, imprensa e literatura: modos de explicar o mundo*. Para tratar de assuntos como: texto jornalístico, presentes em jornais, revistas e nas diversas mídias; texto científico e a forma particular em que a linguagem literária é utilizada para dizer e explicar a realidade.

A aproximação desses temas, aguça a percepção do aluno acerca das diversas formas que pode assumir a linguagem, dependendo da intenção que se quer alcançar. Além disso, o

capítulo também tem como “intenção fazer com que o aluno se familiarize com textos da esfera jornalística, mostrando que o jornal é veículo que facilita a compreensão de assuntos por vezes muito difíceis e distantes do cidadão comum.” (Haddad et al., 2013, p. 24). No capítulo também é explorado outro gênero na esfera literária, o poema, que por meio da linguagem simbólica que o constitui, é utilizado como contraponto com a linguagem direta do texto jornalístico.

Observa-se que o capítulo se constrói com objetivo de marcar a oposição entre texto literário e não-literário e ou mesmo tempo de que forma podem manter diálogo entre si. Desse modo, trabalha-se as características particulares de cada texto e a intenção de sua produção (Haddad et al., 2013, p.24). Os textos literários presentes do capítulo são: Espaço sideral, de Régis Bonvicino, O homem; as viagens, de Carlos Drummond de Andrade.

No entanto, somente o texto o poema de Drummond foi explorado pelo D2, nas turmas 104 e 105. Desse modo, apresenta-se as estratégias e metodologias do LD e do Manual do educador e a prática da mediação docente na aplicação da leitura desse poema.

O poema de Drummond aparece na seção *Ler Poema II*, logo depois da exposição de dois textos didáticos: *Imprensa, descobertas científicas e literatura: Modos de comunicar, registrar e refletir* e *A linguagem literária: modo particular de dizer e de explicar*. O primeiro retoma os textos que foram lidos, ou seja, uma reportagem sobre *Alcântara*, dando informações históricas sobre a cidade que também passou a abrigar a antena da base espacial que serve de base para lançamento de veículos espaciais e outro sobre a *Base brasileira recebe dados da sonda Corot* e o segundo, por sua vez, auxilia o aluno a perceber que o texto literário também se apresenta como fonte de informação ampliação a percepção sobre um dado tema, tempo ou espaço. Ambos tratam do mesmo assunto, no entanto, com intenções linguísticas diferentes. Em seguida, é proposto a aplicação de atividades sobre os textos.

Após a análise linguística dos textos, o LD apresenta como contraponto aos textos jornalísticos lidos, a leitura do poema *Espaço Sideral*, de Régis Bonvicino e aplica uma atividade extensa e detalhada, na qual visa levar o aluno a reconhecer diferenças linguísticas entre os textos. E para fechar o ciclo de leituras literárias, o LD elege *O homem; as viagens*, de Drummond, poema que ainda trata do mesmo assunto, dos textos anteriores, ou seja, a conquista do espaço.

O homem, as viagens

O homem , bicho da terra tão pequeno
Chateia-se na Terra
Lugar de muita miséria e pouca diversão
Faz foguete, uma cápsula, um módulo
Toca para Lua
Desde cauteloso na Lua

O homem funde a cuca se não for a Júpiter
Proclamar justiça junto com injustiça
Repetir a fossa
Repetir o inquieto
Repetitório.

Pisa na Lua	Outros planetas restam para outras colônias.
Planta bandeira na Lua	O espaço todo vira Terra a terra.
Experimenta a Lua	O homem chega ao Sol ou dá uma volta
Coloniza a Lua	Só para terer?
Civiliza a Lua	Não vê que ele inventa
Humaniza a Lua	Roupa insidervel de viver no Sol.
Lua humanizada: tão igual à Terra.	Põe o pé e:
O homem chateia-se na Lua.	Mas que chato é o Sol, falso touro
Vamos para Marte – ordena a suas máquinas.	Espanhol domado.
Elas obedecem, o homem	Restam outros sistemas fora
Desce em Marte	do solar a colonizar.
Pisa em Marte	Ao acabarem todos
Experimenta	Só resta ao homem
Coloniza	(estará equipado?)
Civiliza	A difícilima dangerosíssima viagem
Humaniza Marte com engenho e arte.;	De si a si mesmo:
Marte humanizado, que lugar quadrado.	Pôr o pé no chão
Vamos a outra parte?	Do seu coração
Claro – diz o engenho	Experimentar
Sofisticado e dócil.	Colonizar
Vamos a Vênus.	Civilizar
O homem põe o pé em Vênus,	Humanizar
Vê o visto – é isto?	O homem
Idem	Descobrimdo em suas próprias inexploradas
Idem	entranhas
Idem.	A perene, insuspeitada alegria
	De con-viver.

ANDRADE, Carlos Drummond de. As impurezas do branco. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 27

Segundo o Manual do educador (p.24), este texto foi utilizado com a intenção de levar os alunos a exercitarem observações de outros aspectos que podem estar presentes no texto literário. No caso do poema lido os alunos “terão contato com aspectos linguísticos e estilísticos que foram empregados de forma especial pelo autor. Uso de ironia, exploração da conotação e de palavras empregadas de modo diferente do usual são a tônica desse estudo.”

Dentre os procedimentos metodológicos indicados pelo LD estão: pedir a um ou dois alunos realizem a leitura em voz alta, envolver o grupo no exercício de percepção inicial; permitir e instigar a participação oral dos alunos. Além disso, o Manual (p.25) lembra que “É esperado que, logo de início, notem que há uma crítica aos propósitos de exploração do espaço pelos seres humanos. Também é desejável que façam relações com o poema de Bonvicino. O professor pode propor que apontem semelhanças e diferenças entre os poemas. Uma outra questão é que na atividade é indicada a retomada ao boxe **Fique atento!** utilizado para explicar ao leitor como deve se portar ao ler um texto literário, sobretudo quando se trata do gênero poesia. Conforme se verifica.

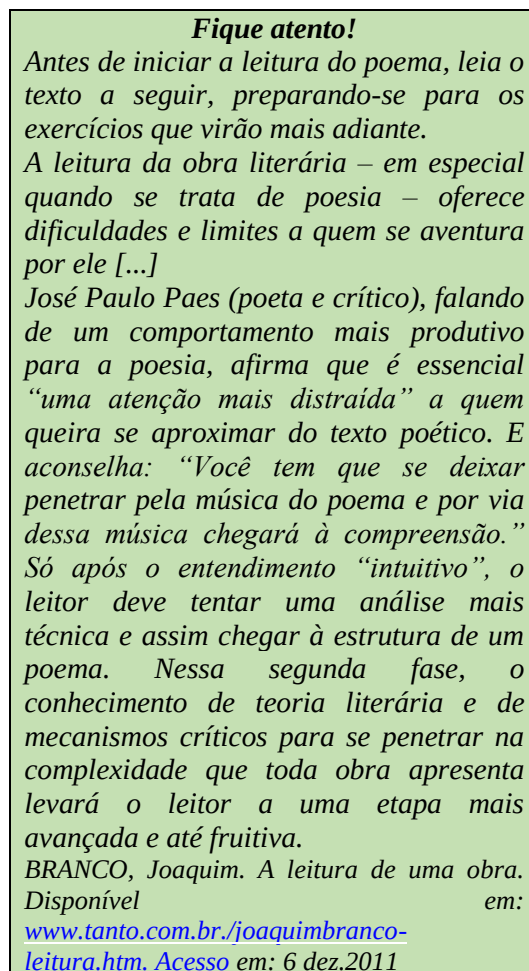


Figura 17 - Seção **Fique atento** do LD, p.48
Fonte: Haddad et al., 2013, p. 48

Como é possível notar, o boxe oferece dicas ao leitor de como realizar a leitura do poema, tendo em conta que tal gênero exige uma sensibilidade maior para a apreensão dos sentidos, contidos nas entrelinhas dos versos e na linguagem figurativa.

Após a retomada ao boxe indicado, é aplicada uma atividade com 7 (sete) questões. Conforme apresenta-se:

COMPREENSÃO TEXTUAL II

1. Seguindo as instruções do boxe ***Fique atento!*** do início deste capítulo, leia o poema pelo menos duas vezes e deixe-se “penetrar pela música” que ele oferece. Em que partes do poema você pressente melhor essa música?
2. Qual foi sua primeira impressão ao ler o poema?
3. O poeta empregou recursos que geram efeitos nas palavras e expressões. Observe alguns desses recursos, respondendo às questões a seguir em seu caderno. Para isso, releia os trechos a seguir:

Desde cauteloso na Lua
Pisa na Lua
Planta bandeirola na Lua
Experimenta a Lua
Coloniza a Lua
Civiliza a Lua
Humaniza a Lua
[...]

Desce em Marte
Pisa em Marte
Experimenta
Coloniza
Civiliza
Humaniza Marte com engenho e arte.

- a. O que a repetição de algumas dessas estruturas comunica ao leitor?
- b. O que se manteve e o que foi eliminado comparando-se a parte referente à Lua e a parte sobre Marte?
- c. Por que a palavra “cauteloso” foi eliminada no texto que se refere à Marte?
- d. Uma expressão foi incluída no trecho que se refere a Marte: que intenções podem ser depreendidas dessa inclusão?

4. Explique as soluções empregadas pelo poeta para manter a ideia de “descer, pisar, experimentar, colonizar, civilizar, humanizar” os planetas Vênus e Júpiter, sem que repetisse as mesmas palavras e expressões da estrofe anterior.

5. O poeta empregou quatro palavras de modo enigmático, discuta com seus colegas quais seriam as intenções e significados por trás do emprego dos seguintes vocábulos.

- “tever”
- “col-onizar”
- “con-viver”
- “dangerosíssima”

6. A ironia é uma forma de expressão empregada, quando indiretamente se deseja fazer alguma crítica. Basicamente, diz o contrário do que se está pensando e há intenção de que aquele que lê ou ouve perceba essa discrepância. Já a conotação é o sentido figurado que as palavras ou expressões podem adquirir em certo contexto, no qual o seu sentido literal sofre modificação, ganhando um caráter simbólico, representativo.

Nos versos a seguir, indique aqueles em que há ironia (I) e aqueles em que há conotação (C).

- () Pôr o pé no chão do seu coração.
- () Lua humanizada: tão igual à Terra.
- () O homem funde a cuca se não for a Júpiter.
- () Outros planetas restam para outras colônias.
- () Humaniza Marte com engenho e arte.
- () O Sol, falso touro espanhol domado.

7. Agora observe a imagem do astronauta na Lua e responda:

- a. Qual das ações descritas no poema ele acabara de executar e que ação ainda faltava realizar. Justifique.
- b. Que gesto o astronauta está executando na imagem? Que mensagem ele pretende passar ao adotar essa atitude?
- c. Explique a relação entre o gesto visualizado na imagem e a forma de conquista interplanetária empreendida pelos seres humanos.

As duas primeiras questões podem ser exploradas oralmente, por isso é importante que se releia o poema pelo menos duas vezes, e assim seja possível perceber a musicalidade que geralmente é presente no gênero poesia. A terceira e a quarta questões voltam-se para a palavra, para os verbos, enfim para a composição linguística e metafórica dos versos e das estrofes, provocando o leitor a perceber as intenções do autor, e retirar significados particulares que os ajudem a compreender o todo.

Na quinta questão é necessário o uso de um dicionário, para que os alunos possam pesquisar sobre prefixos, etimologia e formação de palavras, no entanto, segundo o Manual “As interpretações feitas a seguir não são fechadas: os alunos devem propor suas próprias soluções às expressões, buscando manter-lhes a coerência.” (p. 25)

A sexta questão requer que o aluno retome ao texto e identifique, nas frases, selecionadas pela atividade, se elas imprimem ironia ou são empregadas no sentido conotativo. Vale destacar, que antes do comando da questão, é apresentado um conceito de ironia para o leitor, explicando que se trata de um recurso linguístico no qual se diz “o contrário do que se está pensando e há intenção de que aquele que lê ou ouve perceba essa discrepância.” (p. 53)

A sétima questão volta-se mais para a leitura da imagem: foto icônica tirada em julho de 1969, da missão Apollo 11, tripulada pelo norte-americano Neil Armstrong, homem que chegou à Lua pela primeira vez. Somente na letra a), da questão, é que remete o leitor ao poema. Essa aproximação contribui para a ampliação da percepção do leitor.

Ao final da atividade é apresentado um texto didático sobre a distinção entre texto literário e não-literário, momento em que o livro didático explica o objetivo da utilização do poema, de Drummond, dizendo: “o propósito foi refletir sobre o ser humano e suas investidas na conquista do espaço.” A linguagem literária, presente no poema, “apresenta um modo particular de dizer. Ela emprega recursos expressivos que têm como intenção chamar a atenção para as próprias palavras e para a construção original que se fez delas, no intuito de transmitir a mensagem.” (Haddad et al., 2013, p. 54)

É importante destacar ainda que segundo o Manual do educador, a abordagem do texto literário teve como intuito valorizar os autores nacionais e “mostrar o quanto esses autores (poetas, neste caso) estão ligados aos assuntos mais importantes que nos mobilizam, e como trazem reflexões pertinentes ao conjunto de textos do cotidiano”. (p. 26) Segundo o Manual, confrontar textos literários com textos não-literários “é para que os alunos se habituem a ler todo tipo de texto, compondo uma variada rede de significados, que sustente com competência assuntos relevantes.” (p.26)

As atividades que abordam o vocabulário são bastante exemplares neste capítulo, trabalham em alguns momentos os recursos linguísticos e poéticos e, em outros, o significado e o uso de algumas palavras e expressões. No entanto, exploram de forma superficial o caráter estético do poema e o assunto deflagrado em suas entrelinhas, como a desigualdade social, por exemplo. A ausência dessa conversa com o texto, conduz a interpretação do poema a fatores ligados a sua estrutura e composição linguística, na qual o ritmo do poema, a musicalidade são mais relevantes do que o sentido fruitivo, ou seja, a apreensão do que não está dito.

Diante da atividade apresentada pelo LD, criou-se uma expectativa para observar de que forma o D2 trabalharia esse texto, dando a ele, talvez o devido tratamento, enquanto texto literário.

Mediação docente

A leitura do poema *O homem; as viagens*, de Carlos Drummond de Andrade foi realizada nas turmas 102 e 103, ministrada pelo D2. No quadro a seguir apresenta-se resumo desta observação.

Quadro 32 - Resumo de observação - EJA I

Etap	Turma	Data da aula	Hora-aula	Nº de alunos	Nº de alunos presentes	Nº de alunos com LD	Docente
EJA I	102	27/03	2	32	12	8	D2
EJA I	103	05/04	1	30	14	9	D2

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Na turma 102, o D2 trabalhou o texto em 2 horários de aula, com 12 alunos, dentre os quais apenas 8 portavam o livro didático. Por isso, recomendou que os alunos formassem duplas. Desse modo, deu o comando para que os alunos acompanhassem a leitura da página 52. O D3 começou a ler o poema em voz alta, dando ênfase ao ritmo. Assim que finalizou a leitura, solicitou a atenção de todos e pediu a um aluno que realizasse a leitura novamente.

Quando finalizaram, o D3 perguntou o que mais gostaram no poema, um dos alunos respondeu da seguinte forma:

“Gostei dessa parte aqui: O home, bicho da Terra tão pequeno/ chateia-se na Terra/ Lugar de muita misera e pouca diversão. É como se ele tivesse dizendo que o home precisa sair um pouco daqui, que às vezes só tem coisas ruins na Terra.” (transcrito pela pesquisadora)

O D3 confirmou a inferência do aluno, comentando que de fato o trecho destacado presumia que o homem sentia a necessidade de conhecer outros planetas, já que na Terra havia *muita miséria e pouca diversão*. Após o comentário, o D3 perguntou aos alunos se haviam

entendido o poema, ou se tiveram dificuldade. A maioria respondeu, que não havia entendido o poema. Um aluno chegou a dizer que havia entendido um pouco mais, quando fez a segunda leitura, mas, ainda assim, se sentia confuso. O D3 disse apenas, “*é normal. Ler poema não é fácil, tem que ter paciência e vontade de entender.*” Logo em seguida, pediu que os alunos iniciassem a atividade do livro (p.53) em duplas e que durante a correção faria as observações e tiraria as dúvidas. No entanto, esse momento não aconteceu, porque os alunos foram liberados por conta da falta de energia no prédio.

Na turma 105, o D3 realizou a leitura do poema, pedindo para que os alunos ficassem atentos ao assunto do poema, lembrando que se tratava de um texto que assim como os outros textos já lidos, ia abordar o tema da presença do homem no Espaço. Quando finalizou a leitura, pediu que os alunos respondessem a atividade de compreensão do texto. O D3 explicou que como só tinham 1 (um) horário de aula para responder a atividade, que não era necessário copiar as questões no caderno, mas apenas as respostas. Os alunos finalizaram a atividade praticamente quando o horário encerrou.

Tanto na turma 104, quanto na 105 a mediação não favoreceu a discussão das respostas, ou seja, não levou os alunos a estabelecerem comparações, a constatar que um mesmo texto pode suscitar diferentes interpretações., pois, segundo, Soares (2016) é no momento da mediação que as questões que sugerem respostas pessoais devem ser submetidas à confirmação ou reformulação de forma coletiva (pela turma).

A quinta atividade de leitura literária que fora trabalhada na EJA 1, foi aplicada nas turmas 100, 101, 102 e 103 pelos D1 e D2. Conforme quadro que segue:

Quadro 33 - Turmas observadas EJA I

Etap	Turma	Data da aula	Hora-aula	Nº de alunos	Nº de alunos presentes	Nº de alunos com LD	Docente
EJA I	100	17/04	2	27	10	6	D1
EJA I	101	17/04	1	25	15	13	D1
EJA I	102	24/04	1	28	18	9	D2
EJA I	103	24/04	2	30	20	10	D2

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

A atividade está localizada no Capítulo 5, ainda na Etapa I e tem como título *Oral, oralidade e escrita*. Como o próprio título sugere, o capítulo propõe atividades que envolvem a tradição oral, cujas marcas podem ser observadas nas práticas orais cotidianas. Desse modo, na seção *Ler texto literário* (p.62) é proposta a leitura de um conto de Luís Câmara Cascudo e posteriormente a aplicação da atividade de Compreensão textual, conforme apresenta-se:

O filho feito sem pecado

Uma moça deu à luz uma criança e mandou educar longe da cidade em que morava, para que ninguém soubesse jamais de sua culpa. O menino cresceu, fez-se homem e veio visitar a cidade, justamente onde sua mãe vivia. O rapaz viu-a, enamorou-se dela e se casou. Meses depois, descansando o marido no colo da mulher, reparou esta numa medalha de ouro, com a efígie de Nossa Senhora da Conceição, lembrança que pusera ao pescoço do filhinho ao separar-se dele. Sentindo-se criminosa e não querendo prolongar aquela união sacrílega, contou sua história ao esposo que era, sem saber, seu filho. Este partiu imediatamente para longe e não mais enviou notícias.

Depois nascia um filho, batizado com o nome de Tomé, e a mãe anunciou dar um grande prêmio a quem decifrasse o enigma que apresentaria. Não acertando, pagariam uma multa. A mulher educou o seu filho como um príncipe, foi muito feliz e morreu rica porque ninguém conseguiu decifrar, que era assim:

Meu filho Tomé
Que muito me é!
É filho do meu filho,
Irmão do meu marido.
É meu neto e meu cunhado,
Filho feito sem pecado!

(Cascudo, Luís da Câmara. Contos tradicionais do Brasil. Adaptado de Luísa Freire. São Paulo: Global, 2003)

A metodologia proposta pelo Manual prevê inicialmente a leitura dos versos, ou seja, das adivinhas e ou enigmas, como forma de atizar a curiosidade do leitor e motivá-lo a ler o conto até o fim. Em seguida indica a atividade de Compreensão textual, contendo 4 (quatro) questões, apresentadas da seguinte forma:

Responda:

Releia a primeira oração do texto: Que culpa você acha que a moça queria esconder? Justifique sua resposta.

2. Que argumentos a moça considerou, para afirmar que Tomé é “um filho feito sem pecado”?

3. Que relações o ouvinte precisa estabelecer para descobrir a resposta do enigma?

4. Observe que além, do enigma o conto apresenta dois parágrafos. Releia cada um deles e, a seguir, complete o quadro com as informações que estão faltando.

	Fatos	Personagens	Principais ações
Situação inicial	Uma moça tem um filho e o envia para ser criado em outra cidade. Um dia, o filho visita a cidade, apaixona-se pela mãe e casa-se com ela.		- deu à luz - mandou educar longe - menino cresceu, veio visitar a cidade - rapaz casou com a moça
O Conflito		-moça (mãe e esposa) -filho (também mando)	
Sequência final			

No manual é recomendado que o professor lance perguntas e chame a atenção do aluno para o texto que irá ler, acionando o conhecimento prévio do aluno. Após a leitura o professor deve retomar ao texto, levando os alunos a perceberem algumas pistas importantes sobre a personagem, o tempo, o espaço em que se desenvolve a narrativa e que o auxiliarão na resolução das atividades. Bem como verifica-se nesse trecho do manual: “É importante, entretanto, que eles percebam que há pistas linguísticas que ajudam a justificar a resposta. Por exemplo, a moça casa-se com o rapaz, o que permite inferir que até aquele momento ela não era casada.” (Haddad et al., 2013, p.27)

Esses questionamentos também favorecem o processo de letramento crítico, pois ao desenvolver a competência socio discursiva e sociocomunicativa de um sujeito, acionando sua própria história de letramento, este interage com o texto apreendendo sentidos e associando às suas vivências e experiências pessoais e coletivas. A história da personagem, bem como os aspectos intrínsecos à narrativa literária possibilitam aproximações com a realidade do aluno/leitor, que por vezes se reconhece e passa a estabelecer com o texto ficcional uma relação identitária, na qual mobiliza memórias e saberes que darão sentido ao novo texto lido.

Observa-se que as questões de compreensão textual de certa forma também visam a localização e a cópia de informações, exigindo que o leitor alcance o objetivo principal da atividade: o preenchimento do quadro com aspectos relativos à estrutura narrativa. Assim, pede-se nas questões que os alunos localizem as seguintes informações: Que culpa a moça tinha? O que ela queria esconder? Segundo as orientações do manual essas questões seriam o ponto inicial para acionar a participação oral e, posteriormente a escrita dos alunos.

Com relação ao gênero em análise, o manual diz que é necessário trabalhar suas características. Pontuando aspectos sobre os elementos da narrativa: o momento inicial (levando o aluno a perceber o tempo, o espaço, os personagens). Posteriormente, de que forma o conflito se instaura e por fim o desfecho/a resolução do conto.

Vale destacar, que no LD, logo após a atividade proposta, há uma seção que trata da estrutura básica da narrativa ficcional e dos tipos de narrador. Nessa seção o LD retoma o texto lido e auxilia o leitor a perceber, parágrafo por parágrafo, a forma como a narrativa vai se estruturando. Além disso, traz uma nota na lateral da página com a seguinte informação:

Fique atento!

Todo texto literário em prosa poderá ser identificado pela presença de uma personagem, que vive uma ação conflituosa em um tempo e em determinado espaço. O leitor terá essas informações pela voz de um narrador ou das personagens que recorrerão a diferentes tipos de discurso para contar sua história, defender suas ideias, expressar seus desejos, pensamentos, angústias etc.

Figura 18 - Seção do LD “Fique Atento!” p.

Fonte: Haddad et al., 2013, p. 63

De uma forma geral, verifica-se que a atividade de leitura do texto literário apresentada favorece a interação do texto com o aluno/leitor, possibilitando ao este interagir de forma autônoma, sem necessariamente precisar da presença do mediador. Essa parece ser uma característica da metodologia adotada pelo LD, ou seja, fornecer ao aluno da EJA todas as informações possíveis para este possa fazer suas próprias inferências.

Após a seção de Compreensão textual, há mais duas seções que envolvem o texto literário, são elas: Aplicar conhecimentos I e Análise Linguística I, conforme pode-se verificar. Estas seções ampliam o estudo do texto, no entanto, voltam-se para questões específicas, ou seja, a primeira tem como objetivo verificar se o aluno aprendeu o conteúdo Tipos de discurso: as vozes do texto, trabalhado logo após a leitura do texto literário, aplicando questões sobre o discurso direto e indireto. Conforme nota-se.

APLICAR CONHECIMENTO I

1. Embora o conto “O filho feito sem pecado” seja escrito em discurso indireto, há passagens em que se pode supor a fala de uma personagem. Destaque no texto uma oração que exemplifique essa afirmação.
2. Como essa fala ficaria, caso se tratasse do discurso direto?
3. Que modificações você precisou realizar na oração que destacou do texto?

A primeira e a segunda questões solicitam que o aluno busque informações no texto, de identificação do discurso direto e indireto. A terceira tem um nível de complexidade maior, nela os alunos precisam explicar as modificações que realizaram, com base nos conceitos estudados. Nesse ponto, o manual sugere que o professor “chame a atenção para as modificações realizadas na flexão do verbo que varia no que diz respeito ao tempo (apresentaria/apresentei) e à pessoa

que enuncia – (ela)” anunciou dar”/ (eu) darei. ” Diz ainda que é importante que o professor escreva os exemplos no quadro para que todos observem as mudanças.

Na seção *Análise linguística I* as questões exploram marcas linguísticas que ampliam a percepção do aluno durante a leitura. Expressões que ajudam a perceber o tempo, o espaço ou o discurso presente na narrativa, como por exemplo/; “meses depois”, “Naquela noite” etc. são expressões que indicam a passagem do tempo na narrativa.

ANÁLISE LINGUÍSTICA I

Leia novamente o texto “O filho feito sem pecado” e reveja a tabela do exercício 4. Em seguida, responda às questões:

1. Identifique as três palavras ou expressões que permitem determinar o início de cada um dos três momentos da narrativa e copie-as.
2. Escreva ao lado de cada uma das palavras ou expressões registradas o que elas indicam.
3. Anote agora outra palavra ou expressão que poderia ser utilizada para iniciar cada um dos parágrafos, mantendo o sentido atribuído pelo autor.

Fonte: Haddad et al., 2013, p.25

De acordo com o manual essa atividade é “fundamental para que em outras situações de leitura, principalmente quando se trata de contos mais complexos, o aluno possa recorrer a elas para identificar o movimento da narrativa.” (Haddad et al., 2013, p. 28) O manual sugere ainda que o professor apresente um texto de outro gênero como elemento de comparação.

Nas seções apresentadas observa-se que há uma grande preocupação em destrinchar todo o texto para que o aluno, passo a passo, consiga identificar os elementos da narrativa ficcional, conteúdo trabalhado na unidade, que por sua vez, está contemplado na dimensão *Tradição oral, oralidade e escrita*. Ou seja, antes de chegar à leitura de *O filho feito sem pecado*, o capítulo já vinha discutindo como a oralidade pode se concretizar por meio da escrita. Como exemplo disso, apresenta, em quadro destacado, texto biográfico e foto de Luís da Câmara Cascudo, autor do referido conto. Nele diz que se trata de um dos maiores pesquisadores e organizadores de coletâneas sobre histórias de tradição oral. Assim, em texto anterior à leitura do conto o LD convida o leitor a decifrar um enigma presente no “Conto de adivinhação” (conforme o próprio autor nomeou) e, desse modo antecipa os versos finais do conto, como uma forma de instigar a curiosidade e a participação do aluno/leitor. Uma outra questão é a estratégia adotada pelo LD para levar o aluno a formular hipóteses sobre o que irá ler, momento em que o livro possibilita que o aluno acione seu conhecimento prévio, oferecendo no quadro *Fique atento!* As seguintes orientações:

FIQUE ATENTO!

Com essa atividade, você realizou um exercício importante: o levantamento de hipóteses. Certamente, depois de tentar encontrar a resposta para a adivinhação, você deve estar imaginando o que vai acontecer na história, quem são os personagens, o que a adivinha tem a ver com o restante do conto. Essa é uma estratégia fundamental para que você realize uma leitura mais consistente. Formulamos hipóteses a partir de informações sobre o autor, nome da obra ou da história ou algum outro elemento, como o que escolhemos para essa atividade. Sempre que for ler, procure formular e, se possível, anotar suas hipóteses. Observe como esse exercício simples o ajudará a ficar mais atento e a compreender melhor o texto.

Figura 19 - Seção **Fique Atento** do LD, p. 61

Fonte: Haddad et al., 2013, p. 61

Após esse texto o LD sugere a seguinte questão: “Em pequenos grupos, converse com seu colega e, juntos, tentem descobrir sobre o que o verso trata. Registre, no caderno, as hipóteses levantadas pelo grupo. Agora vamos ao conto!” (Haddad et al., 2013, p.61)

Passa-se no ponto seguinte a descrever o processo de mediação deste texto literário.

Mediação docente

Essa atividade foi trabalhada em 4 (quatro) salas de aula (100,101,102 e 103) pelos docentes D1 e D2. Nas salas 100 e 101, onde as aulas foram desenvolvidas em dois horários, a atividade foi trabalhada da seguinte forma:

Leitura do conto: Na turma 100, D1 indicou um aluno para realizar a leitura em voz alta e solicitou que os demais acompanhassem a leitura em dupla ou em trio, porque poucos alunos estavam com o LD. Em seguida, D1 fez os seguintes questionamentos: *Gostaram do texto? Vocês sabem que tipo de texto é esse? Conseguiram entender toda a história?* Poucos alunos se manifestaram, eles pareciam tímidos, envergonhados e inseguros nas respostas. O D1 efetivamente não direcionou nenhuma pergunta ao texto especificamente. E logo que os alunos responderam as indagações realizadas, solicitou que iniciassem a atividade da seção *Compreensão textual*. No segundo horário de aula, D1 iniciou a correção da atividade, pedindo aos alunos que respondessem oralmente. A interação não foi significativa, por isso o D1 escreveu no quadro as respostas das questões, no entanto, a última questão (4ª) não foi respondida, porque o horário finalizou. Na turma 101, o processo de mediação foi o mesmo.

Vale destacar, que o D1 trabalhou o texto de forma isolada, ou seja, desconsiderou os textos que introduzem o capítulo, que tratam sobre tradição oral, sobre os contadores de história, sobre a memória coletiva oral e por fim, sobre a biografia do autor do conto lido. Ao quebrar a sequência didática proposta pelo LD, o D1 deixou de oferecer aos alunos informações importantes contidas em textos que poderiam orientar e fornecer subsídios linguísticos para a leitura do conto e para posteriormente ajudar os alunos a responderem a atividade proposta.

Nesse ponto, recorreu-se ao plano de aula do D1, buscando compreender o porquê de suas escolhas e verificar o procedimento metodológico definido para a leitura do texto *O filho feito sem pecado*, de Luís Câmara Cascudo e, assim estabelecer uma comparação com o que de fato foi realizado em sala de aula.

CENTRO DE ENSINO CIDADE DE SÃO LUÍS					
ÁREA DO CONHECIMENTO: <i>Língua Portuguesa</i>		COMPONENTE CURRICULAR: <i>Língua Portuguesa</i>		ANO: 2020	
SEGMENTO: <i>Língua Portuguesa</i>		TURMA: 100/101/102/103		PERÍODO: 19/03 - 19/04	
PLANO DE ATIVIDADE DOCENTE					
APRENDIZAGEM ESPERADA	PROBLEMATIZAÇÃO (PRÁTICA SOCIAL)	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	CATARSE E SÍNTESE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
- Identificar os elementos que compõem uma narrativa ficcional - Reconhecer e fazer uso do discurso direto e indireto - Ampliar vocabulário - ler, interpretar e produzir depoimento.	<i>Qual é o que é uma narrativa ficcional?</i> <i>O que é, o que é?</i>	Estrutura da narrativa ficcional e tipos de narrador; Discurso direto e indireto vocabulário tipo de texto depoimento concordância nominal e verbal (adaptar o discurso) Rever conceito de frase, oração e período pontuação - (uso da vírgula)	Leitura do conto "O filho feito sem pecado" Discussão sobre o tema, aplicação de atividade de oral e escrita com apoio no LD; Aula expositiva sobre os tipos de narrador e sobre os elementos da narrativa, análise da atividade de LD - pag. 62/63 Aula expositiva sobre o gênero narrativo tipo de discurso aplicação de atividade de oral e escrita com apoio no LD pag. 65 Aplicação de atividade de oral e escrita com apoio no LD pag. 65 uso da vírgula	livro didático texto quadro	A avaliação ocorrerá de forma processual, sendo considerados os seguintes aspectos: - participação oral - participação na resolução das atividades escritas - produção textual

Figura 20 - Plano de aula D1

Fonte: registro realizado pela autora

Conforme registrado no plano de aula, o procedimento para a leitura do texto previa discussão sobre o texto e aplicação de atividade oral e escrita. Ainda com apoio na leitura realizada propõem-se o estudo dos elementos da narrativa, por meio de aula expositiva. Destaca-se que o D1 elabora o plano com base nos conteúdos previstos no livro didático, inclusive o professor cita as páginas que seriam trabalhados. Diante disso, seria de grande valia que o D1 tivesse atentado para as orientações do Manual, no entanto, a metodologia do professor prende-se mais ao conteúdo, isto é, a estrutura do conto (caracterização dos elementos da narrativa), ao tipo de discurso, do que aos aspectos linguísticos, sentidos de palavras e expressões, como propõem o LD. Nesse sentido, a prática docente desconsidera que o Manual se constitui como uma obra de referência e de reflexão para o professor, procurando “completar a sua informação científica e pedagógica e emite propostas relativas à condução da aprendizagem em geral.” (Gérard & Roegiers, 1998, p.91)

Nas turmas 102 e 103, o D2 realizou a leitura e, logo em seguida pediu que os alunos respondessem a atividade. Destaca-se que os alunos ficaram em sala de aula respondendo a atividade e o D2 se ausentou de sala para participar de uma reunião. O horário finalizou e a atividade não foi concluída. Na aula seguinte, o D2 iniciou outro conteúdo, não retomando a atividade de leitura que ficou por terminar.

Além do plano de aula do professor, buscou-se verificar por meio de entrevista, a concepção dos docentes sobre os recursos usados para a leitura, incluindo o livro didático. Para tanto, apresenta-se partes dos dados obtidos por meio desse instrumento, com intuito de pontuar nas falas dos professores aspectos que pudessem revelar algo a mais sobre a relação destes docentes com a prática da leitura literária desenvolvida em suas salas de aula. Assim, logo na primeira questão perguntou-se: Você costuma ler textos literários para seus alunos (as)?

D1 – Sempre que tem atividades que envolvem textos literários, eu costumo realizar a leitura.

D2 – Quando planejo, geralmente eu leio ou peço para algum aluno ler.

D3 – Sim.

Como é possível notar, todos os docentes afirmaram realizar leituras de textos literários em sala de aula. No entanto, quando, na segunda pergunta, questiona-se se os (as) alunos (as) recebiam bem as atividades que envolviam a leitura literária? Observa-se que a recepção dos textos literários nem sempre foi positiva e que o motivo pode estar na complexidade da linguagem que compõem estes textos, exigindo do leitor um pouco mais de dedicação para que seja possível uma experiência mais significativa.

D1 – Temos uma clientela bem diversificada, alguns alunos gostam e até pedem, mas tem outros que fazem caras e bocas, não foram acostumados com esse tipo de texto. Tem muitas dificuldades.

D2 – Geralmente não reclamam, é difícil dizer, eles quase não dizem nada sobre isso.

D3 – Creio que sim.

A pouca participação, a falta de motivação e interesse dos alunos pela leitura literária podem estar relacionados com a forma com que estes textos têm chegado até esses leitores, que como os próprios professores reconhecem, são leitores inexperientes e inseguros, por isso preferem o silêncio.

Durante a mediação, o ato de ler deixa de ser solitário, inicia-se um elo entre o mundo do autor – texto e do leitor/ouvinte – construído por uma voz que narra e estabelece esta conexão – o mediador. A função do mediador é de fundamental importância para que o sentido do texto se complete e se efetive na percepção do leitor/ouvinte. Nesse sentido, o ato de ler passa a ser muito mais solidário do que solitário, porque quem lê, lê para si e para o outro. Segundo Cosson (2018, p. 27) “o mediador é antes de tudo um bom leitor e este por sua vez é aquele que agencia

com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. ”

Dando continuidade a descrição das atividades de leitura observadas, chega-se à leitura do conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, presente no Capítulo 7, Etapa 1, uma das poucas obras literárias que aparecem na íntegra no livro didático. Exatamente por isso é que se optou em não o reproduzir nesse espaço, mas na seção dos anexos, pois trata-se de um conto extenso, desse modo, apresenta-se apenas o resumo das seções utilizadas para trabalhar este texto.

Após a leitura do texto, o LD dispõe de três seções: *Compreensão Textual II*, *Análise linguística e Produzir Textos*. Cada uma delas apresenta objetivos bem definidos com relação ao texto lido. Na primeira seção *Compreensão textual* explora-se a narrativa, seus elementos e significados. Na segunda seção *Análise linguística* o objetivo é trazer alguns itens de gramática para o contato dos alunos com as regras de aplicação. A terceira seção como o próprio título nomeia tem como fim levar os alunos a produzir, com base nos textos que lhes fora disponibilizado no capítulo.

Compreensão textual II

1.O título do texto sugere que uma disputa entre duas partes será apresentada. No entanto, a situação do “pai” ganhou mais espaço na narrativa. Que interpretações poderiam ser dadas para esse fato?

2.Leia a seguir o significado da palavra “cinismo”, especialmente o de número 2.

Cinismo. Substantivo masculino. 1. Rubrica: filosofia. Doutrina filosófica grega fundada por Antístenes de Atenas (444-365 a.C.), que prescrevia a felicidade de uma vida simples e natural através de um completo desprezo por comodidades, riquezas, apegos, convenções sociais e pudores, utilizando de forma polêmica a vida canina como modelo ideal e exemplo prático destas virtudes.	2. Derivação: por extensão de sentido. Atitude ou caráter de pessoa que revela descaso pelas convenções sociais e pela moral vigente; imprudência, desfaçatez, descaramento. 3. Regionalismo: São Paulo. Diacronismo: obsoleto. Monotonia, sensaboria. <i>Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetivo, 2001.</i>
---	--

Agora, procure explicar o que há de cinismo na seguinte passagem, respondendo às questões a seguir.

Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada. Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau, além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói.

- Quando escreve que “nem todos gostavam de apanhar pancada”, o que o autor está querendo dizer a respeito dos outros escravos?
- E o que quer dizer com “o sentimento de propriedade moderava a ação”?

- Qual dos três significados transcritos do dicionário melhor se relaciona com as respostas dadas por você aos itens a e b? Justifique.
- Em sua opinião, que sentimento (s) o autor quer provocar no leitor ao elaborar um trecho como esse?

3.O Narrador afirma inicialmente que a escravidão levava consigo “os ferros”. Ou seja, a situação que será narrada já não existe mais em 1906, data em que o conto foi publicado. Embora tal ofício e os “ferros” já não existam mais, que herança tais procedimentos podem ter deixado à sociedade atual?

4.Você considera que a narrativa se posiciona a favor ou contra Candinho? Compartilhe a sua opinião oralmente justificando-a.

O conto *Pai contra mãe*, escrito por Machado de Assis 1906 é repleto de denúncias e práticas sociais do fim século XIX e início do século XX, no Rio de Janeiro. O LD preserva o conto em linguagem original e para facilitar a leitura inclui ilustrações legendadas, que explicam expressões e termos próprios desse período. As questões como é possível verificar voltam-se mais para a percepção do leitor, solicitando que os mesmos expliquem, justifiquem suas respostas. A primeira questão, de forma implícita, pede que os alunos infiram e percebam por que a voz do pai teve mais evidência do que a da mãe. Esperando, que os alunos percebessem que “quanto mais cresciam os motivos e o drama pessoal do pai, por oposição, sublinhavam-se a tragédia, o estado de miserabilidade e a falta de direitos da mãe.” (Manual do educador, p. 32). As demais questões impulsionam o aluno a emitir opiniões, a dar interpretações a trechos e às expressões retiradas do texto.

Mediação docente

A leitura do conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis foi realizada somente nas turmas 100, 101, 104 e 105. O D2, professor das turmas 102 e 103 ficou ausente da escola por 15 (quinze) dias.

Quadro 34 - Turmas observadas EJA I

Etapa	Turma	Data da aula	Hora-aula	Nº de alunos	Nº de alunos presentes	Nº de alunos com LD	Docente
EJA I	100	08/05	2	27	12	8	D1
EJA I	101	08/05	1	25	15	10	D1
EJA I	102	09/05	1	29	17	9	D2
EJA I	103	09/05	2	27	13	8	D2
EJA I	104	15/05	1	29	17	9	D3
EJA I	105	15/05	2	27	13	8	D3

Fonte: Dados elaborado pela pesquisadora

Ao recorrer à entrevista aplicada com docentes da escola campo, verificou-se na fala dos docentes, respostas que talvez expliquem o distanciamento entre a proposta metodológica do LD e prática docente. Desse modo, dentre as perguntas utilizadas na entrevista destaca-se as que

se centravam nas atividades docentes sobre a leitura de textos literários, a concepção sobre o livro didático e questões relacionadas a metodologia do professor. Assim, logo na primeira questão perguntou-se: Você costuma ler para seus alunos (as)?

D1 – Sempre que tem atividades que envolvem textos literários ou não literários, eu costumo realizar a leitura.

D2 – Quando planejo alguma atividade de leitura, geralmente eu leio ou peço para algum aluno ler.

D3 – Sim.

Como é possível notar, todos afirmaram realizar leituras em sala de aula, no entanto, quando, na segunda pergunta, questiona-se se os (as) alunos (as) recebiam bem as atividades que envolviam a leitura literária? Observa-se que a recepção dos textos literários nem sempre foi positiva e que o motivo pode estar na complexidade da linguagem que compõem estes textos, exigindo do leitor um pouco mais de dedicação para realizar uma leitura mais significativa.

D1 – Temos uma clientela bem diversificada, alguns alunos gostam e até pedem, mas tem outros que fazem caras e bocas, não foram acostumados com esse tipo de texto.

Tem muitas dificuldades.

D2 – Geralmente não reclamam, é difícil dizer, eles quase não opinam sobre isso.

D3 – Percebo que eles sentem dificuldades com o texto literário, compreender a linguagem figurada é complicado, talvez por isso não se interessam muito.

Em outro momento perguntou-se: Que recursos didáticos você utiliza para realizar leitura de textos literários? Essa pergunta teve como objetivo verificar o lugar do livro didático, enquanto suporte de leitura literária. Por meio das respostas dadas constatou-se que o LD cumpre papel fundamental no acesso ao texto literário, sendo o principal recurso usado pelos professores da EJA. Conforme respostas a seguir.

D1 – O recurso que mais uso é o livro didático, pois ainda é o recurso que você trabalhar. É o mais prático, pra mim, por exemplo, que trabalho três turnos.

D2 – Gosto muito do livro didático, tem uma variedade muito boa de textos, mas também uso xerox de textos, retirados de revistas, jornais e livros.

D3 – A maioria das vezes uso o próprio livro didático deles, mas vez ou outra, imprimo um texto específico ou copio no quadro.

Diante da realidade apresentada, como motiva os alunos a lerem textos literários?

D1 – Eu motivo os alunos a lerem todo tipo de texto, o importante é que eles leiam.

D2 – Esse ano ainda não trabalhei nenhuma atividade específica pra leitura literária, mas em outros anos passava filmes de adaptações de obras literárias e também já promovi rodas de leitura.

D3 – Eita (risos) difícil. Penso que motivo os alunos quando falo de algum livro que li e quando faço recomendações de leitura. Isso funciona bem com estudantes profissionais, mas com os

alunos da EJA, percebo que as necessidades são outras, pois procuro trabalhar levar pra eles textos informativos, sobre empreendedorismo e mercado de trabalho, profissões, essas coisas.

Que critérios você utiliza na escolha do texto literário para ser trabalhado com seus alunos?

D1 – Textos curtos.

D2 – Gosto de levar textos curtos. Poemas, contos, etc.

D3 – Depende do conteúdo que estou trabalhando e do objetivo. Pode ser um texto clássico – um fragmento. Ou um conto, enfim...depende

A partir das respostas obtidas até este ponto, pôde-se verificar que para os professores, os alunos sentem dificuldades para ler e interagir com o texto literário, por isso como estratégia utilizam textos curtos de “fácil compreensão”, que motivem a participação e facilitem a apreensão dos sentidos. Desse modo, e sabendo o lugar dado ao LD nas aulas de leitura, buscou-se saber como os professores avaliavam o livro didático usado na EJA I e II?

D1 – O livro é muito bom, no entanto, é muito volumoso, dificulta que os alunos tragam pra escola. Outra questão é que tem pouco conteúdo de gramática e sempre tenho que trazer atividades extras.

D2 – O livro de Linguagem e códigos compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol). Além disso, é um único volume para a EJA I e II. Tudo isso faz o livro ser muito volumoso, ao contrário do último que tínhamos, que era um volume para cada componente curricular, a desvantagem do anterior é que o conteúdo era muito resumido.

D3 – Considero o livro bom, mas nunca recebi o manual do educador, o meu livro é igual ao dos alunos.

Como é possível inferir, apesar de considerarem o LD muito bom, os entrevistados avaliam que o nível dos alunos é inferior ao conteúdo proposto pelo LD. E que o volume do LD desfavorece seu uso em sala, já que os alunos não o levam para a escola. Além disso, é importante notar que o caráter interdisciplinar do LD não é mencionado, e que o fato deste agrupar todas as áreas da linguagem, parece ser um problema, já que houve um aumento considerável no volume do LD. A avaliação dos entrevistados menciona, de forma superficial, a organização dos conteúdos, mas destacam a ausência de um reforço nos aspectos gramaticais da língua.

Na questão seguinte, buscou-se verificar a percepção dos professores sobre os alunos da EJA. Por isso, perguntou-se: Na sua opinião, por que muitos alunos chegam na EJA Ensino Médio sem dominarem a leitura e a escrita? Além disso, a questão teve como intenção verificar qual a concepção dos professores sobre a importância da metodologia, a prática docente para a formação dos alunos.

D1 – O aluno da EJA historicamente é marcado por uma série de problemas. Falta de estrutura familiar, social e econômica. Quando eles chegam no Ensino Médio trazem déficits que foram acumulados durante toda a vida escolar. Apesar disso, poucos alunos mostram-se interessados pelos estudos e por tentar recuperar o tempo perdido. Ao contrário são faltosos, e esperam que nós professores façamos um milagre.... difícil.

D2 – Acredito que o sistema educacional no Brasil encontra na EJA sua modalidade mais problemática. Aqui na escola, antigamente tínhamos um outro perfil de aluno. Eram pessoa mais velhas, que viam na escola a oportunidade de ascender socialmente. Hoje temos muitos jovens, alguns menores infratores, outros que usam o ambiente escolar para traficar. Uma parcela cada vez menos realmente vem atrás de formação. As dificuldades com a leitura e a escrita se arrastaram por toda vida desses alunos, e quando chegam ao Ensino Médio possuem nível de letramento e de alfabetização insuficientes.

D3 – Eu já dou aula na EJA há pelo menos 10 anos, e percebo que com o passar do tempo, tem chegado à escola, os alunos cada vez menos preparados. Muitos são alunos evadidos, que já tentaram concluir o Ensino Médio, mas por algum motivo desistirem. Alguns deles também veem da EJA Fundamental, e com um histórico que deflagra a baixa competência em leitura e escrita.

Diante disso, considera que a metodologia utilizada pelo professor pode interferir no desenvolvimento do gosto do aluno pela leitura do texto literário? Justifique.

D1- Acho que é uma soma de coisas, família, escola e a própria formação social. Creio que nosso papel faz a diferença quando o aluno tem apoio em casa.

D2 – Sim, a prática do professor faz toda diferença.

D3- Geralmente as pessoas que conseguem ter uma ascensão social dizem que se inspiraram ou conseguiram alcançar seus objetivos por causa de um professor. A prática dos professores pode até não atingir todos, mas sempre vai fazer a diferença na vida de alguém.

Nas falas dos professores é possível inferir que nem todos concebem a prática docente como determinante para a boa formação de um leitor. Uns acreditam que o papel da família e das demais instituições sociais tem a mesma importância. Ou seja, a formação do aluno é o resultado da atuação da família, da escola (professores) e da sociedade. E quando uma dessas instituições falha, o aluno, em geral, sofre com as consequências e a metodologia usada pelo professor não fará tanta diferença.

Para finalizar a entrevista, buscou-se saber o que os professores entendiam por letramento literário? E de que forma suas práticas visavam o desenvolvimento do letramento literário dos seus alunos?

D1 – letramento pra mim é algo que vai além da alfabetização. É um processo que envolve outros conhecimentos, em que o aluno consegue, por exemplo, abrir uma conta no banco, enfim, que utiliza a leitura e escrita em diversas situações.

D2- É uma condição de quem não só sabe ler e escrever, mas que exerce seu papel de cidadão, interagindo com o meio social.

D3- Entendo que letramento é uma dimensão maior de uso da língua. É um processo que leva o aluno atuar na sociedade.

Observa-se que todos os entrevistados associam o conceito de letramento a um tipo de prática social, capaz de preparar o aluno para as mais diversas situações de uso da leitura e da escrita que circulam na sociedade, bem como afirma Benvenuti (2012, p. 80) “O letramento é um processo contínuo que faz parte das sociedades letradas, e como tal leva as pessoas a participarem, direta ou indiretamente, de muitas práticas letradas no cotidiano.” No entanto, os entrevistados não mencionam especificamente letramento literário, ou seja, conceituam apenas o que entendem por letramento, ou consideram que o conceito de letramento abarca também o letramento literário.

Outra questão colocada para os professores buscou saber como idealizam, organizam e planejam suas aulas de literatura, e as respostas obtidas foram:

D1 – Concentro a aula de literatura na leitura de textos literários. Porque nunca gostei muito de ficar filosofando ou situando o contexto histórico, não acho que isso seja o mais importante.

D2 – Nos outros livros de Português vinha tudo separadinho. A 1ª série do Ensino Médio dávamos aula de Trovadorismo e seguíamos até o início do Romantismo, mas nesse novo material, os textos das escolas literárias aparecem como temáticas e não ligados a um conteúdo. Eu acho que ficou muito complicado, gostava mais e achava mais didático da outra forma.

D3- Até 2015, lembro que tínhamos uma divisão. A disciplina de Língua Portuguesa era dividida em três: Língua (Gramática), Produção Textual e Literatura. Os professores podiam optar. Eu nunca escolhia literatura, porque não via interesse dos alunos pelos textos literários.

A fala dos professores reforça o que Cosson (2018) também evidenciou em pesquisa realizada, ou seja, que as atividades que envolvem o ensino de literatura desenvolvidas na escola oscilam entre dois extremos: “a exigência de domínio de informações sobre literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição.”(p. 22) Uma outra questão é que o texto literário é concebido de forma isolada da disciplina Literatura, nesse sentido, o conteúdo desta disciplina passa ser uma crônica, um filme (adaptação de uma obra literária) ou uma canção.

Nas atividades desenvolvidas pelos professores da escola, onde esta pesquisa foi realizada, constatou-se que os textos literários, em geral, são usados como ensejo para os alunos discutirem temas/assuntos como gravidez precoce, preconceito racial, desemprego etc. o que segundo Cosson (2018) são procedimentos que deflagram a “falência do ensino da literatura.” Tal assertiva é confirmada nas falas dos professores, nas quais se percebe que falta uma forma de ensinar que permita ao leitor realizar uma leitura literária com prazer, uma prática compromissada com conhecimento e o saber próprio da Literatura.

O letramento literário, nessa perspectiva, deve ser compreendido como uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. Dessa forma, a metodologia/ prática docente

interfere sim na formação e no potencial do aluno para utilizar o saber estético para compreender a si mesmo e ao outro. Nesse sentido, vale lembrar Cosson (2018) “A questão a ser enfrentada não está na escolarização da literatura, mas sim, como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.” (p.23)

Diante das observações realizadas, pode-se inferir que nem todo professor de Língua Portuguesa aplica processos metodológicos eficazes para a formação de leitores, pois quase em todas as leituras literárias e suas respectivas atividades, constatou-se um distanciamento entre a proposta metodológica do LD e a prática de mediação docente.

O processo de mediação do texto literário é antes um ato de doação, de compartilhamento, pois segundo Cosson (2009, p. 17) a literatura “é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. Em outros termos, a literatura abre a possibilidade de romper o círculo de vida individual, de estar na condição do (s) outro (s), de ultrapassar tempo e espaço determinados e de colocar o indivíduo no lugar do outro. Também para Jauss (1994) o texto literário só faz sentido se o foco central for o leitor, por isso mesmo impõem a relevância da condição mediadora dos professores no processo de formação do leitor de literatura, para desenvolvimento da sua competência leitora, que lhe permita reconhecer tal texto não apenas como um produto de origem individualista/ subjetivista, mas, sobretudo, como um processo social, gerador de cultura, de natureza ideológica, filosófica e artística.

Vygotsky (2007) ressalta que não é possível isolar um discurso (literário) da realidade social que o gerou. Afirma que o autor de uma obra de arte não pode ser definido como uma “alma individual”, mas sim por sua “acción social”. Para ele, a Arte acende a emoção, desperta a vontade, eleva a energia e prepara para a ação. (Vygotsky, 2007, p. 350). No entanto, isso só será possível, a partir do momento em que o professor assumir o seu papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, favorecendo a postura reflexiva e investigativa. Dessa maneira, ele irá colaborar para a construção da autonomia de pensamento e de ação, ampliando a possibilidade de participação social e desenvolvimento mental, capacitando os alunos a exercerem o papel de cidadãos do mundo. É somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano.

Diante das inferências realizadas, obtidas graças às observações e às entrevistas realizadas, foi proposto a aplicação de uma metodologia de leitura literária baseada nos preceitos da Estética da Recepção, na noção de letramento crítico e na concepção de mediação transformadora. Desse modo, no tópico seguinte apresenta-se os procedimentos adotados nas aulas, os critérios de seleção das turmas, assim como os sujeitos que foram envolvidos nessa

etapa da pesquisa.

7.4 Horizontes de expectativa, A distância estética e a Lógica da pergunta e da resposta: o sujeito da EJA em ato de recepção.

A partir desse ponto inicia-se a descrição da proposta de intervenção, cujo desenvolvimento compreende a aplicação das etapas do método recepcional, ou seja, a determinação dos horizontes de expectativa dos alunos envolvidos, posteriormente o atendimento desse horizonte de leitura. Na sequência a aplicação das etapas de rompimento e questionamento e, por fim propusemos a ampliação dos horizontes de leitura. Todas as etapas foram aplicadas pela pesquisadora com auxílio dos docentes das turmas da EJA I.

Na aplicação das etapas buscou-se evidenciar três, das sete teses da teoria de Recepção por Hans Robert Jauss (1994) são elas: horizontes de expectativa, a distância estética e a lógica da pergunta e da resposta, em sua teoria da Recepção.

Para demonstrar como ocorreu a aplicação das etapas do método recepcional, apresenta-se um quadro síntese, no qual descreve-se os procedimentos utilizados para desenvolver a proposta. Assim, na primeira etapa nomeada *Determinação dos horizontes de leitura*, aplicou-se questionário para traçar o perfil dos leitores e constatar que tipo de leituras faziam parte de suas vivências e, assim prepará-los para a segunda etapa, ou seja, o *Atendimento dos horizontes de leitura*.

Aplicação da proposta: *Do livro didático à leitura: mediação e recepção do texto literário na formação do leitor da Educação de Jovens e Adultos*

1ª Etapa – Determinação

Objetivo do questionário	Verificar a percepção do aluno com relação ao texto literário que será lido, ou seja, se o texto é familiar ou dialoga com algum outro texto já lido. Em síntese, busca-se identificar que tipos de texto o aluno da EJA costuma ter acesso.
Análise do questionário	Buscou-se analisar os resultados de forma contextualizada, relacionando os dados obtidos com a realidade que fora observada em sala de aula. Dessa forma, as questões buscaram saber: O gosto pela leitura; a frequência de leitura; os tipos de leitura que tinham mais acesso e o que pensando sobre a importância de leitura.

2ª Etapa – Atendimento

Objetivo	Oferecer aos alunos textos do livro didático que satisfaçam os horizontes de expectativa detectamos na etapa de determinação.
Mediação	Nesta etapa, o professor precisa selecionar textos que sejam adequados ao perfil dos alunos/leitores, ou seja, que atentam os horizontes de leitura deles. Caso o texto sugerido pelo livro didático atenda às expectativas dos alunos, o professor deve fazer uma leitura prévia para se familiarizar, não só com a leitura, como também com a sessões que antecedem ou complementam a leitura do texto.

3ª e 4ª Etapas – Rompimento e questionamento

Objetivo	Romper com os horizontes de leitura inicial dos alunos, oferecendo textos que surpreendam e impulsionem uma mudança na percepção dos alunos e que os façam questionar, refletir e comparar a expectativa inicial e com a atual. Nesta etapa, os textos presentes no livro didático são uma boa opção, já que supostamente são textos escolhidos por leitores experientes com intuito de ampliar a percepção linguística e estética dos alunos.
Mediação	No processo de mediação, o docente precisa realizar uma leitura antecipada e atendo do texto a ser lido pelos alunos, posteriormente deve considerar a aplicação de estratégias de leitura, que estimulem os alunos a fazerem conexões com outros textos e com situações da vida real, dando sentido ao que ler e ressignificando a percepção inicial.

5ª Etapa – Ampliação

Objetivo	Promover a ampliação dos horizontes de expectativa dos alunos, estimulando-os a fazer inferências de forma autônoma, tanto sobre os aspectos linguísticos, quanto estéticos do texto.
Mediação	Neste ato de mediação é imprescindível que o docente leia previamente o texto do LD (caso seja um fragmento de uma obra,

	o docente ter conhecimento sobre a obra completa), além disso, é fundamental que a mediação leve em consideração as sessões disponíveis no LD e acrescente informações que favorecem a ampliação dos horizontes dos leitores.
--	---

Nos tópicos seguintes, apresenta-se, de forma descritiva e detalhada, a intervenção realizada nas turmas da EJA I, aplicando, assim, a fase exploratória da presente pesquisa, na qual a pesquisadora, juntamente com os docentes, aplicaram as etapas do método recepcional para a leitura de textos literários.

7.4.1 A determinação dos horizontes de leitura de leitores inexperientes

Determinar os horizontes de expectativa do leitor não é tarefa simples, no entanto, é uma tarefa necessária, imprescindível, uma vez que, “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (Cosson, 2007, p. 35)

Quando se trata de leitores adultos, pressupõe-se que estes possuam um repertório maior de leituras em comparação com leitores infantis, por exemplo. No entanto, o que torna um leitor experiente, não é necessariamente a idade biológica, mas a maturidade em saber ler, nas mais diversas formas e suportes em que o texto se apresenta. Além disso, na perspectiva do letramento crítico, o leitor experiente é capaz de correlacionar textos e fazer uso dos saberes escolarizados em sua prática social. Nesse sentido, é de fundamental importância desenvolver estratégias de ensino que tenham como foco central o aluno, ou seja, seu perfil, suas necessidades, seus interesses e sua realidade social, econômica e cultural.

Conhecer o repertório de leituras do aluno pode facilitar o trabalho do professor com o texto, pois a mediação poderá ser realizada de forma mais significativa, provocativa e reveladora. (Bordini & Aguiar, 1993)

Buscando conhecer o perfil dos alunos que participaram desta pesquisa, buscou-se evidenciar a relação desse público com a leitura e mais especificamente como o texto literário. Para tanto, aplicou-se questionário em todas as turmas da EJA I (100, 101, 102, 103, 104 e 105), que apesar de terem na época 204 alunos matriculados, apenas 130 (cento e trinta) responderam ao questionário.

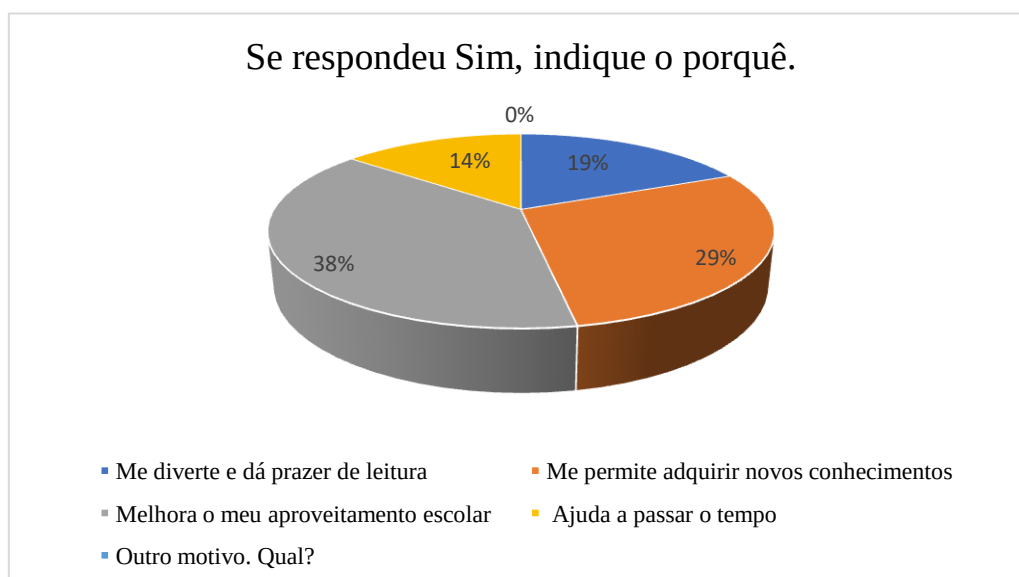
O formulário foi composto por 23 (vinte e três) questões, todas voltadas para o hábito de ler e para a percepção do aluno sobre formas, suportes e espaços de leitura, dentro e fora do ambiente escolar.

Logo na primeira questão, perguntou-se “Você gosta de ler?”. Obteve-se o seguinte resultado:

Gráfico:



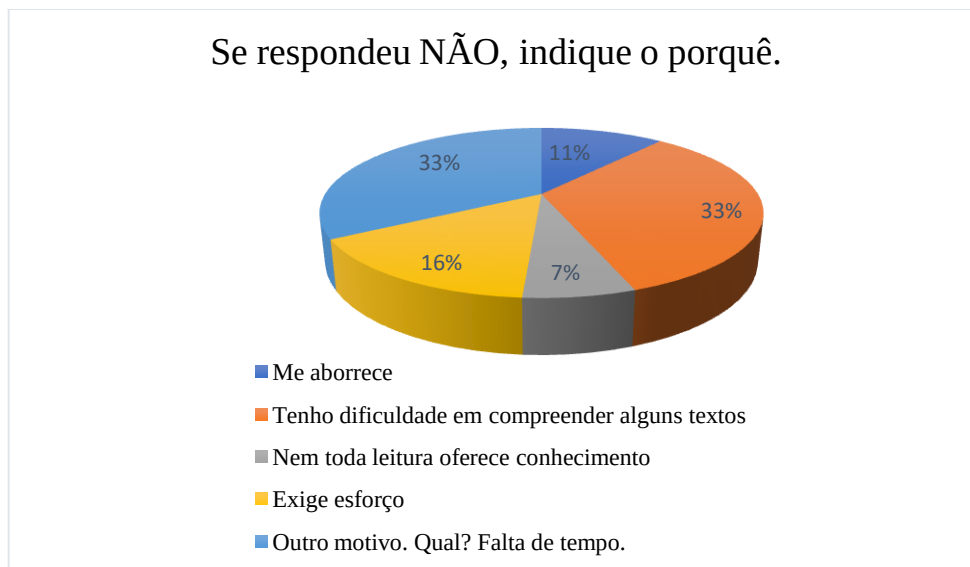
Aos 54% alunos que responderam SIM, o questionário buscou saber o motivo de gostarem de ler. Para facilitar a resposta indicou-se algumas alternativas e também um espaço para outra resposta que não estivesse entre as alternativas sugeridas.



Conforme é possível notar a maioria dos alunos, ou seja, 67%, (somando os 38% que responderam que gostam de ler porque *melhora o aproveitamento escolar* com os 29% que responderam que ler *permite adquirir novos conhecimentos*), associa o gosto de ler com a

aquisição de conhecimento, algo que melhora o rendimento escolar, enquanto apenas 33 % associam o gosto de ler com diversão, prazer ou para preencher os momentos de ócio.

Para os alunos que responderam NÃO, isto é, 35%, o questionário sugeriu algumas respostas, das quais se obteve os seguintes resultados:



A concepção de leitura presente nas respostas obtidas, de modo geral, evidencia que a maioria dos alunos relaciona a leitura apenas com textos escritos, desconsiderando, por exemplo, as imagens, os sons, a oralidade, a escuta e as demais formas em que um texto pode ser representado e lido. Essa concepção, no entanto, não revela apenas a percepção desse grupo, mas algo que está enraizado na cultura, na qual se tem a noção de texto como [...] “um conjunto de palavras escritas sem muita significação ou um depósito de mensagens e informações a serem reproduzidas e interpretadas”. (Gomes & Souza, 2010, p. 3)

No entanto, neste estudo, entende-se o conceito de texto a partir de uma visão sócio-cognitiva-interacionista, na qual o texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e sociais. (Koch e Elias, 2006, p. 12). Sob uma perspectiva complementar, concebe-se o conceito de texto também com base na noção de Barthers (2010, p.21) quando diz que o texto é um elemento de prazer: “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura.” E como fruição, ou seja,

“[...] aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.” (Barthers, 2010, p.21)

Diante de tais conceitos, o ato de ler passa a ter um sentido mais amplo, sendo, pois, uma atividade que envolve a percepção de si, do outro e das formas de representação social,

cultural, histórica, que fazem parte de um dado contexto. Já que “um texto é feito de escritas múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação, mas há um lugar em que essa multiplicidade se reúne [...] é o leitor.” (Barthers, 1988, p.5).

Nesse sentido, formar um leitor em ambiente escolar, determinar seus horizontes de leitura, requer uma prática dialógica, na qual professor e aluno trocam experiências, relatam fatos, rememoram acontecimentos, descortinam percepções e revelam um certo repertório acumulado. Para isso, é fundamental que o professor se coloque como mediador do processo, fazendo perguntas, provocando o aluno/leitor a despertar seus conhecimentos sobre o tema tratado e a se manifestar diante do que leu. Essa provocação é o ponto de partida para que o mediador perceba a linguagem, expressões, contextos, gestos, repertório de leituras que estão acumulados na memória do leitor e, assim possa traçar estratégias para ampliar tal horizonte.

Ainda nesta fase é necessário saber que tipo de leitura os alunos/leitores costumam ter acesso. Por isso, no questionário aplicado ofereceu-se as seguintes opções de respostas, levando em consideração o perfil do público inquerido.

O objetivo dessa questão foi avaliar o nível de familiaridade dos alunos/leitores da EJA com o texto literário e, a partir disso, verificar de que forma a prática docente se deslocava para o aproximação e ampliação do interesse desse público para a leitura do texto literário. No quadro que segue, registra-se que 130 alunos responderam e os resultados foram contabilizados por número de aluno.

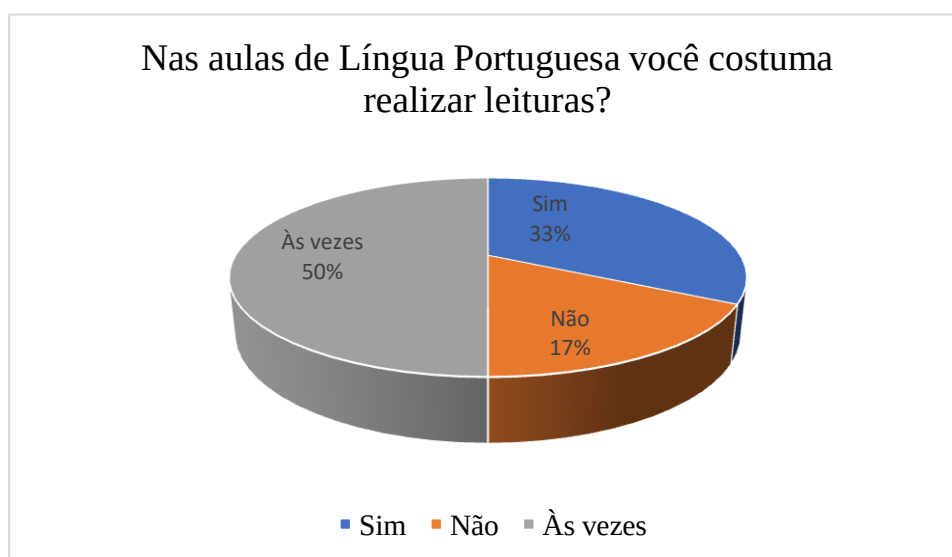
Quadro 35 - Frequência de Leitura

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
1. Romance, Crônica e ficção em geral	101	15	10	4
2. Livros de poesia	129	1	0	0
3. Jornais	122	7	0	1
4. Revistas de informação geral	98	15	12	5
5. Revistas em quadrinhos	115	8	3	4
6. Sites de Internet	62	35	17	16
7. E-mail	96	11	9	14
8. Folhetos informativos	84	17	13	16
9. Mensagens de whatsapp	0	0	8	122
10. Redes Sociais (facebook, Instagram etc.)	0	0	45	85

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora / Ano – 2019

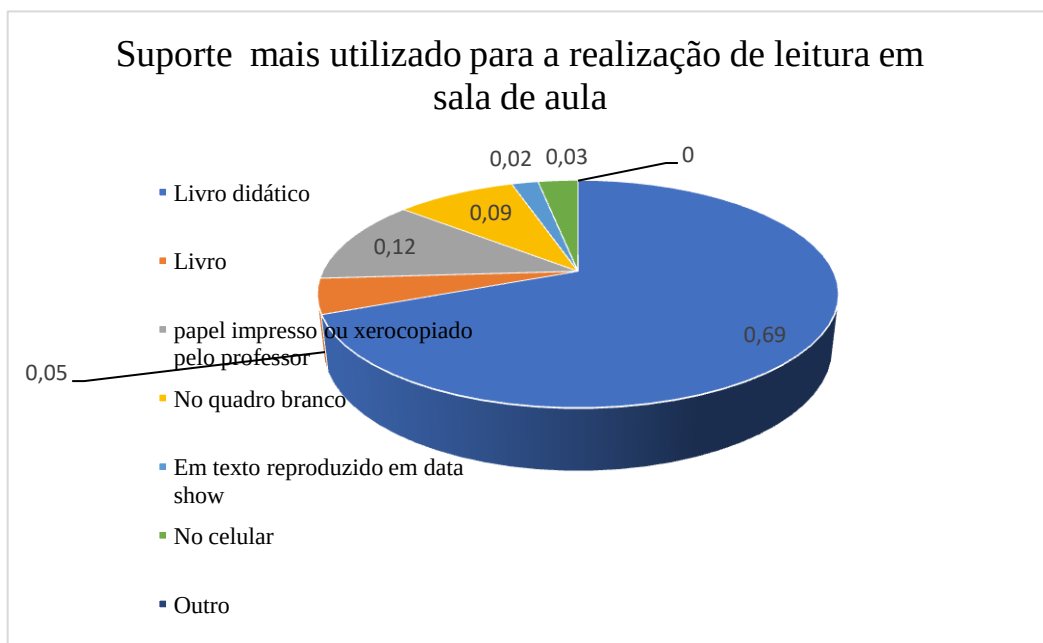
Conforme quantificado nessa tabela, os tipos de textos mais lidos concentraram-se entre as Mensagens de Whatsapp e de textos que circulam nas redes sociais, em contrapartida os textos menos lidos foram os literários. Tal resultado, no entanto, não surpreende, dada a dimensão que as redes sociais passaram a ter na vida de jovens e adultos em todo o mundo. Porém, foi assustador o quantitativo de alunos que NUNCA leem romances, crônicas, enfim, textos literários, revelando que esse público não possui hábito de ler literatura. Fica, portanto, a noção de que o texto literário ocupa lugar de pouco ou nenhum prestígio entre os alunos.

Na segunda seção do questionário, buscou-se saber sobre o hábito de ler do aluno no ambiente escolar, exatamente para verificar que tipos de leituras os alunos costumavam ter acesso durante as aulas de Língua Portuguesa.



Fonte: Dados coletados pela autora

De acordo com os dados obtidos, 50% dos inqueridos disseram que somente às vezes o professor de Língua Portuguesa realiza atividades de leitura em sala, 33% afirmaram que o professor realiza leituras e 17% responderam que o professor não realiza. Esse resultado coaduna com as práticas do professor verificadas durante o período de observação, no qual pode-se constatar poucas práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Na questão seguinte, buscou-se saber que tipo de suporte era mais usado pelo professor, para realizar leituras e, obteve-se o seguinte resultado.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

O suporte para leitura mais recorrente, segundo os alunos, é o livro didático. De fato, em todas as salas de aula observadas este recurso fora utilizado com bastante frequência, tanto para a realização de leituras, quanto para a aplicação de atividades.

Apesar da utilização constante do LD em sala de aula, os resultados obtidos na 3ª questão, dessa seção do questionário, apontam que 59 alunos, dos 130 que responderam, não sabem reconhecer o gênero textual que está sendo trabalhado pelo professor, bem como apresenta-se a seguir.

Quadro 36 - Preferência por gênero textual ou literário

3. Que tipo (s) de gênero (s) textual ou literário você costuma ler em sala de aula?

Gênero	Resposta
Reportagem	5
Protaganda/publicidade	2
Piada	0
Charge	5
HQs	3
Crônica	3
Conto	11
Teatro	0
Romance	3
Poesia	33
Miniconto	6
Outro. Qual?	0
Não sei responder	59

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Todas essas informações preliminares foram de fundamental importância para analisar o comportamento dos alunos/leitores da EJA frente às atividades de leitura do texto literário realizadas pelos professores. Além disso, os dados obtidos favoreceram a determinação dos horizontes de leituras dos envolvidos e possibilitou a construção de estratégias, nas quais se buscou disponibilizar textos que atendessem aos interesses a esses horizontes, visto que segundo Bordini & Aguiar (1993, p. 26) “A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o consequente desencadeamento do ato de ler.”

7.4.2 O atendimento ao horizonte inicial do leitor da EJA

O atendimento ao horizonte inicial do aluno é necessário, porque segundo Jauss (1994), ao estudar um texto literário deve-se comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de suas experiências e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção. Nessa perspectiva, o trabalho com a prática da leitura parte do interesse dos alunos, pois ainda conforme Bordini & Aguiar (1993) é preciso refletir o fenômeno literário a partir da ótica do leitor, solicitando assim a atitude participativa deste em contato com os diferentes textos.

O professor/mediador deve promover e provocar situações nas quais o horizonte de expectativas do grupo, em termos de interesses literários, determinados por suas vivências anteriores, seja questionado. Tal atitude implicaria o distanciamento do leitor com a obra, uma vez que o processo leva o leitor a revisar criticamente seu próprio comportamento, provocando a ruptura do horizonte de expectativas e, consequentemente a ampliação deste.

Frente à nova situação, o passo seguinte seria a oferta pelo de diferentes leituras que, por se oporem às experiências anteriores, estimulasse o aluno a refletir e ao mesmo tempo reformular conceitos, através de um processo contínuo. Como o sujeito é um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo, atingindo a toda comunidade escolar (Bordini & Aguiar, 1993, p. 85).

Tematizado o ponto inicial do método recepcional, apresenta-se a proposta de intervenção pedagógica, na qual o mediador ocupa papel fundamental e o leitor é o elemento primordial no processo. Destaca-se que esta sistematização vai ao encontro do objetivo principal da pesquisa, a saber: Investigar a abordagem dos textos literários existentes no livro didático e o processo de mediação docente desse recurso na EJA, e com base nos resultados obtidos apresentar intervenção didático-pedagógica, para a leitura do texto literário, tendo como foco central o leitor. Eleitas as relações de ensino produzidas na sala de aula como o lugar de investigação a fim de responder a seguinte questão de investigação: A prática docente aliada ao

uso livro didático, como fonte de leitura literária, promovem letramento literário dos alunos do EJA?

Assim, para o planejamento e execução das atividades teve-se como base o método recepcional composto, como já explicitado no capítulo 2, pelas seguintes etapas: 1ª. Determinação do horizonte de expectativas, por meio do qual o professor consegue prever estratégias para rompê-lo e transformá-lo. Trata-se de um diagnóstico/sondagem sobre os conhecimentos prévios do leitor e de suas expectativas em relação ao hábito de ler. 2ª. Atendimento do horizonte de expectativas, no qual é proporcionado à turma experiências com os textos que satisfaçam as suas necessidades quanto ao objeto e quanto às estratégias de ensino. 3ª. Ruptura do horizonte de expectativas, em que os textos e atividades que são introduzidas abalem as certezas e costumes dos alunos, tanto literários quanto culturais. 4ª. Questionamento do horizonte de expectativas, decorrência da comparação entre as duas anteriores e a partir de então inicia-se o questionamento do horizonte inicial. 5ª. Ampliação do horizonte de expectativas, que é resultante dessa reflexão sobre as relações entre leitura e vida. Há, nesse momento, uma tomada de consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. (Bordini & Aguiar, 1993)

Conforme os resultados do questionário aplicado com os alunos da EJA, foi possível verificar que o repertório de leitura do grupo, com relação ao texto literário era mínimo e que a grande maioria dos alunos usava como suporte de leitura aplicativos como WhatsApp e redes sociais. O único livro físico que ainda utilizavam constantemente era o LD. Desse modo, para realizar a primeira etapa da intervenção, ou seja, a determinação dos horizontes de expectativa, por vezes foram utilizados textos veiculados a partir das ferramentas digitais.

Para realizar essa etapa elegeu-se como tema a Língua falada no Brasil e a produção literária, pois era o tema que introduzia o primeiro capítulo 3 do livro didático, intitulado “Nossa língua brasileira”. Então, foram investigados quais os conhecimentos e as visões que os alunos tinham em relação à temática. Como aliado no processo resolveu-se utilizar o WhatsApp e as redes sociais como suporte para veicular textos literários, por isso, cadastrou-se todos os alunos em grupo de WhatsApp que denominamos “Leitores da EJA”. Foi postada no grupo a seguida mensagem.

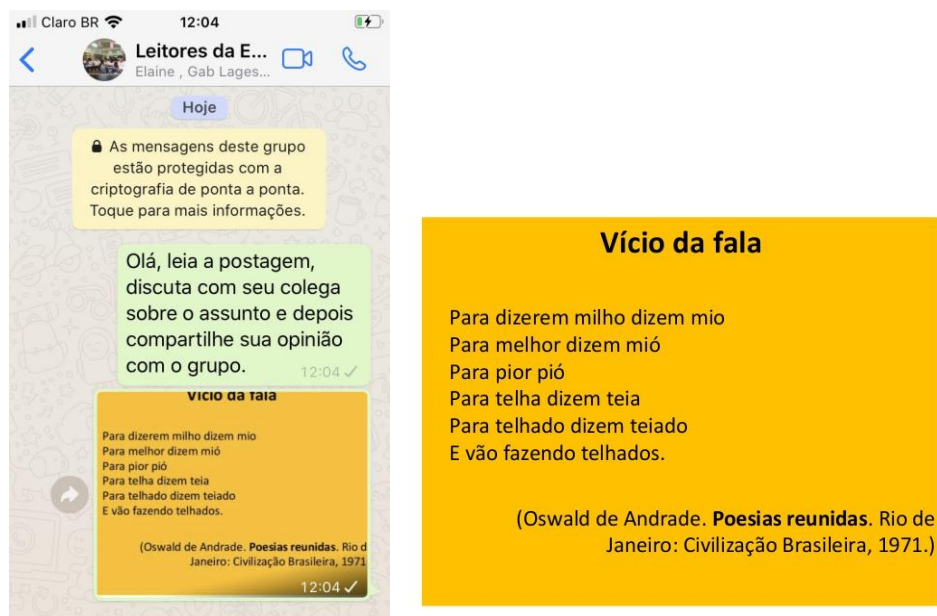


Figura 21 - Imagem de mensagem de texto enviada ao grupo do WhatsApp “Leitores da EJA” e Texto enviado (ampliado) retirado de rede social.

Fonte: Registro feito pela pesquisadora de imagem retirada do Instagram @naaluzz

Recebida a postagem, os alunos organizaram-se em duplas. Pediu-se para que eles refletissem e discutissem com o colega, para em seguida compartilharem suas opiniões com o grupo. Na turma 105 formou-se apenas 9 duplas. A atividade foi repetida na turma 104.

Após o momento de discussão, os alunos socializaram com os colegas o resultado das reflexões e sensações obtidas. Enquanto cada dupla fazia sua exposição, os outros faziam anotações, para depois fazerem considerações sobre a fala do colega, fato que proporcionou a interação entre toda a turma, oportunizando a exposição de diferentes interpretações e pontos de vista.

Finalizada as discussões, cada dupla recebeu um pedaço de papel e nele deveriam escrever como era sua relação com a língua que falavam e escreviam. O resultado foi manifestações de identidade cultural e por outro lado forte presença de preconceito linguístico. Bem como é possível verificar em alguns relatos.

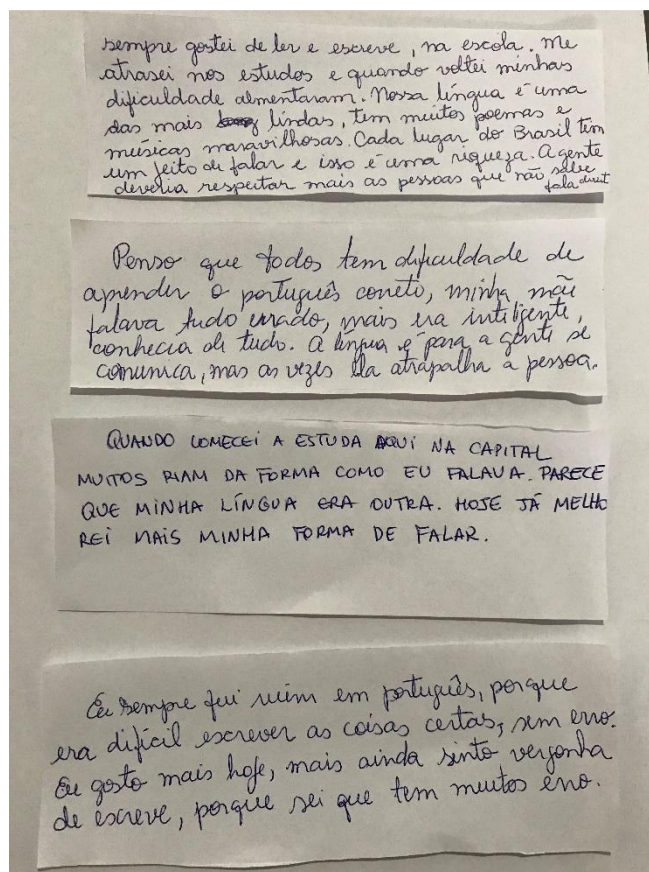


Figura 22 - Atividade com a turma 105
Fonte: material coletado pela pesquisadora

Na aula seguinte retornou-se à temática projetando em Datashow as duas imagens a seguir:



Figura 23 - Textos utilizados em aula de leitura literária
Fonte: Instagram @linguaportuguesaoficial

A mediadora após realizar a leitura das duas postagens abriu espaço para discussão e manifestação dos alunos sobre o que disseram Guimarães Rosa e Clarice Lispector. Quase todos os alunos se reconheceram com as palavras de Guimarães Rosa, diziam que a sociedade, a

escola, a igreja e o mercado de trabalho exigem a utilização da língua culta e recrimina os falantes de outras variantes.

Vale destacar que as frases contidas nas postagens foram retiradas do LD, na abertura do capítulo 3, mas não foram lidas pelo D1 e nem pelos alunos, passaram despercebidas, como se não tivessem importância no contexto. A sensibilidade e a percepção a todos os elementos que compõem o LD são de responsabilidade do mediador, estar atento aos detalhes e pensar a melhor maneira e o melhor momento de explorá-los.

O ponto máximo da mediação está exatamente nessa abertura para que o leitor se manifeste e se sinta parte do processo de leitura, pois segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 85) o Método Recepcional de ensino “funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos”. Com relação aos alunos, o método se propõe aos seguintes objetivos: - Efetuar leituras compreensivas e críticas; - Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; - Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; - Transformar os próprios horizontes de expectativa bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social (Bordini e Aguiar, 1993, p. 86).

Para encerrar a fase de atendimento dos horizontes de leitura dos alunos propõe-se a leitura do poema *Ai! Se sêsse!...*, de Severino de Andrade Silva, mais conhecido como Zé da Luz. E, para fazer a mediação utilizou-se como suporte uma caixa de som com o áudio da banda Cordel de fogo Encantado¹⁰⁰ recitando o poema.

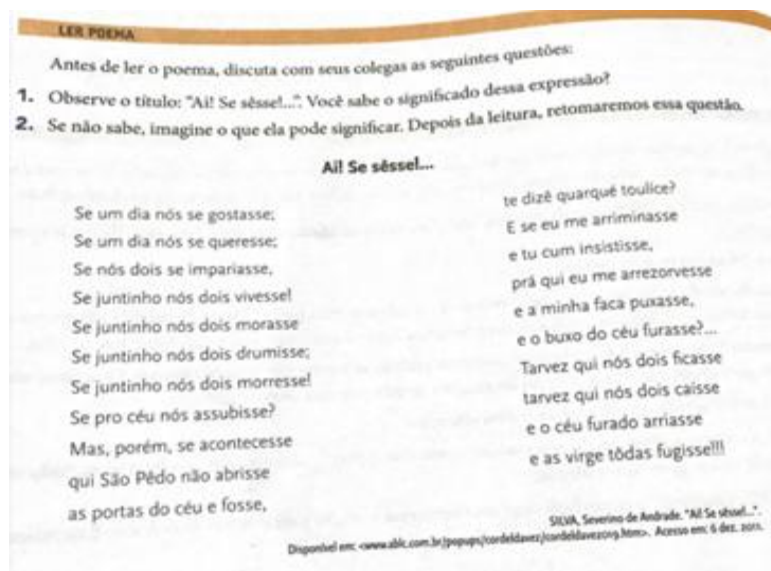


Figura 24 - Poema Ai! Se sêsse
Fonte: Haddad et al., (2013) p. 75

Os alunos acompanharam a leitura com o LD (página 40), dessa vez pela voz de um dos

¹⁰⁰ Áudio disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UKUiWhubHP0> recuperado em 22 de agosto de 2020.

alunos, que espontaneamente se ofereceu para realizar a leitura. Logo em seguida, a mediadora, seguindo os comandos do manual do educador, perguntou se os alunos conheciam a expressão que dá nome ao poema e se o significado que conheciam tinha o mesmo sentido empregado pelo poema. A mediadora também chamou atenção para a linguagem utilizada e para a estrutura do poema. Os leitores interagiram fazendo perguntas como: Esse tipo de poema também é literatura? E essa linguagem é permitida? O poeta falava assim mesmo ou ele só escreveu assim para mostrar uma variação da linguagem? A linguagem empregada no poema era comum a todos os alunos, não houve estranhamento nos sentidos, o que de fato foi bastante questionado foi o valor literário, pois havia o entendimento que a literatura privilegiava apenas a norma culta.

Para desconstruir essa percepção o LD traz uma seção chamada *Fique atento!* na qual oferece aos leitores informações relevantes sobre as expressões consideradas “erradas” que são usadas no poema, mas que na verdade dão autenticidade, na manifestação da linguagem e nas marcas culturais desses falantes.

A leitura desse poema foi importante, pois foi possível identificar que a maioria dos alunos tinham familiaridade com a literatura de cordel e a linguagem que a caracteriza. No entanto, pôde-se inferir também que grande parte da turma não reconhecia esse tipo de produção como literatura, por causa da linguagem, considerada até então por eles como “errada”.

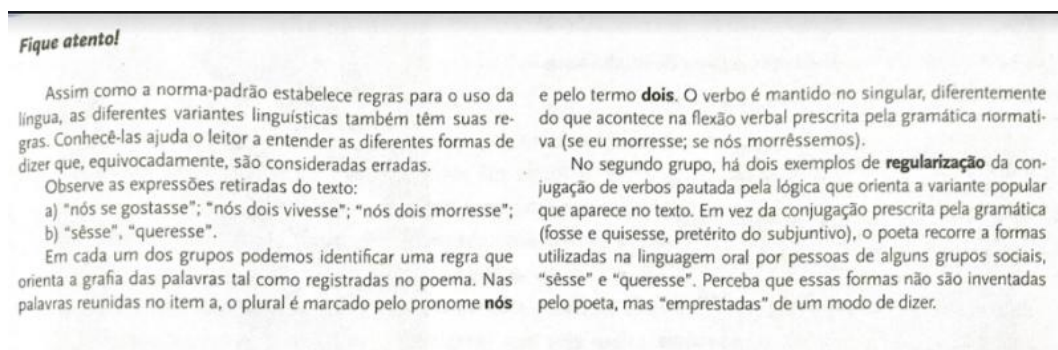


Figura 25 - Seção Fique atento! do LD, p.76

Fonte: Haddad et al., (2013), p. 76

Apesar da seção *Fique atento* desse capítulo destacar mais as questões das variações linguísticas, explicando o uso de expressões e suas intenções, ela contribui para as inferências literárias, pois fornece ao leitor subsídios para que este compreenda o jogo linguístico, as estratégias do autor e os sentidos impressos.

7.4.3. Romper e questionar horizontes de leitura: leitores da EJA em processo de descobertas

Para provocar a ruptura dos horizontes de expectativa, recorreu-se aos fragmentos de textos contidos no LD. Essa atividade está na seção *Ler textos literários*, mas não foi trabalhada

nas turmas 104 e 105, por isso mesmo, resolveu-se explorá-las nessa etapa da intervenção.



Figura 26 - Obras literárias Capítulo 3
Fonte: Haddad et al, (2013), p. 105

Apesar da atividade envolver os três textos, optou-se em comentar e discutir as leituras separadamente. Seguiu-se a ordem de leitura proposta pelo LD, desse modo iniciou-se com o fragmento de *Infância*, de Graciliano Ramos, momento em que a mediadora mostrou aos alunos o livro e falou um pouco sobre o autor, já que o livro se tratava de uma obra autobiográfica. A estratégia era fazer com que os alunos se sentissem mais próximo da obra fonte e que entendessem que o LD estava disponibilizando um texto retirado de uma obra literária renomada, acrescentando ao seu repertório de leituras uma referência canônica.

A leitura foi realizada pela mediadora, para que não houvesse nenhuma interrupção na fluidez do texto, visto a presença de termos mais rebuscados e outros em desuso, o que poderia dificultar a leitura e o entendimento. Todos estavam atentos e ao final da primeira leitura, a mediadora reiniciou o texto, comentando parágrafo por parágrafo, pois era notória a falta de compreensão.

A mediadora foi além do fragmento, deu informações importantes sobre a obra, fez um resumo do conteúdo do livro e falou como o autor descreve a experiência árdua que teve com as letras no início de sua carreira e conta como ele começou a se interessar pela literatura. Comentou ainda que a personagem da obra, ler buscando significados, tentando encontrar símbolos e significados para as palavras desconhecidas, tem sede de ler e de ter livros. Essa

intimidade da mediadora com o livro facilitou o entendimento do leitor sobre àquele fragmento e o instigou a buscarem a obra completa.

Todas essas questões foram respondidas, os alunos se envolveram e conseguiram captar o sentido do texto. Como atividade para casa, pediu-se que os alunos escrevessem uma memória sobre sua infância e o contato com um livro e oralizassem na aula seguinte, o resultado, de certa forma, confirmou o que o questionário já havia detectado, ou seja, alunos que tiveram contato dos livros na infância, mas que ao longo da vida escolar se afastaram ou não foram estimulados a manter o hábito.

Aprendi a ler aos 8 anos, minha vó que me ensinou, fiquei feliz quando peguei um livro na casa de minha tia e li. Era a história do João e o Pé de feijão, até hoje lembro dessa historinha. (A.L.C. turma 105)

Na minha casa não tinha livro, tinha umas revistas de costura da minha tia. Então só via e pegava em livros na escola mesmo. Lembro que teve um sorteio de um livro, eu queria muito ganhar. Era um livro de contos de fadas. Chorei muito porque não ganhei. (I.L.S. turma 104)

Minha mãe ganhou da patroa dela um monte de histórias em quadrinhos. Então comecei a ler essas historinhas, gosto até hoje. (J.O.L.S turma 104)

Lembro de uma professora que me emprestou um livro. Era a história de uma formiguinha e a neve. Eu chorava toda vez que lia. (P. M. D.S. turma 105)

A leitura do fragmento do Texto 2, poema, de Patativa do Assaré aconteceu na aula seguinte. A mediadora projetou o poema em Datashow, primeiramente solicitando que os alunos fizessem a leitura silenciosa e depois propôs a leitura em voz alta, num grande coro. Antes de iniciar o debate sobre o texto, a mediadora passou um vídeo, no qual o próprio Patativa narrando e se apresentando ao público, o texto é intitulado *Senhor Dotô*¹⁰¹. Essa estratégia foi necessária para que os alunos tivessem mais recursos, mais informações sobre o autor e sua forma de produzir literatura. Era preciso que eles vissem a origem, a natureza da linguagem, o homem, o poeta.

Após a exposição do vídeo, a mediadora iniciou o debate, perguntando à turma o que acharam dos poemas. Os alunos foram muito participativos, chamavam a atenção para fato de Patativa ser claramente um semianalfabeto, mas mesmo assim, conseguir demonstrar conhecimento da língua, pois fazia rimas e fazia poesias que falavam da vida e do cotidiano do homem do mato e de sua própria vida. Ressalta-se ainda que, alguns alunos destacaram que a poesia escrita era exatamente igual ao modo que o poeta falava. Observaram a preservação da

¹⁰¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RTEfYnMNNpc> Recuperado em: 22 de agosto de 2020

língua oral/regional nos poemas. A discussão mostrou que os alunos desconheciam a produção de Patativa e que, de certa forma, marginalizavam o poema dessa natureza, por considerá-lo gramaticalmente incorreto.

Com o fim das discussões iniciou-se a leitura do Texto 3, ou seja, o fragmento de *Cidade de Deus*, de Paulo Lins. Porém, antes de dar início a nova leitura, a mediadora contextualizou a atividade e perguntou aos alunos, se já conheciam a obra. A maioria disse que já tinham ouvido falar, mas que não sabiam que tinha um livro sobre o filme. E a mediadora explicou que na verdade era o contrário que o filme¹⁰² é que foi baseado na obra de Paulo Lins. Então, a mediadora sugeriu que dois alunos lessem o texto, já que o fragmento continha um diálogo, mas primeiramente, pediu que a turma fizesse a leitura silenciosa, exatamente para que compreendessem a ordem das falas, localizassem as personagens e se familiarizassem com a linguagem.

Os dois alunos, então, iniciaram o diálogo e ao longo da leitura a turma interagiu, parecia se identificar com a linguagem e ao final continuava repetindo as gírias. Foi um momento de descontração e envolvimento.

Diante desse comportamento, vale lembrar as palavras de Yunes (1995, p. 23) ao dizer que “leitura pressupõe fruição; ler é um ato que permanece vivo mesmo após o final da leitura, ficando internalizado no interior de quem lê. O ato de ler é inesgotável, continua a transmitir as sensações após o seu “suposto” término.

Para começar os comentários sobre a leitura, a mediadora pediu que os alunos que leram o fragmento comentassem algo a respeito. O aluno J.M.A disse: “*esse livro desse ser muito bom, deu vontade de ler, achei divertido, e a linguagem bem conhecida*”. A M.A.L comentou que: “*não imaginava que o filme tinha sido baseado em um livro. Não li algo parecido. Nem sabia que isso também era literatura, e que essa forma de falar, com palavras e gírias, pudesse ser literatura também.*”

Com base nesses e em outros comentários dos alunos, havia notoriamente uma concepção equivocada sobre o texto literário, demonstravam compreendê-lo como algo distante de sua realidade. Essa concepção por vezes se explica em uma formação leitora, na qual o professor limitou-se a oferecer apenas textos contidos no LD, deixando de possibilitar, em âmbito escolar, o contato desses leitores com obras que realmente fossem significativas do ponto de vista de suas aspirações e conhecimentos prévios.

¹⁰² *Cidade de Deus* é um filme brasileiro de ação, criado a partir do livro homônimo de Paulo Lins (1997). Com roteiro de Bráulio Mantovani e direção de Fernando Meirelles e Kátia Lund, o filme foi lançado no Brasil em agosto de 2002.

Durante o processo percebeu-se que era necessário ir além do LD, ultrapassar os limites do fragmento lido e oferecer ao aluno a possibilidade de uma experiência estética mais ampla. A leitura completa do livro não era possível no momento, então foi proposto como atividade que os alunos assistissem ao filme, observassem as personagens Buscapé e Zé Pequeno e fizessem anotações sobre as memórias e as situações que viveram na favela.

O link do filme¹⁰³ foi disponibilizado aos alunos por e-mail, visto que a maioria não teria como ter acesso ao filme. Os resultados obtidos com essa atividade foram muito satisfatórios, pois os alguns alunos experienciaram a literatura por uma perspectiva mais próxima de sua realidade, sem as dificuldades de uma linguagem muito rebuscada ou desatualizada.

Apresenta-se a seguir algumas anotações sobre o filme que foram compartilhadas pelos alunos em sala de aula:

O Zé Pequeno é igual os caras que comandam a vida das drogas na favela. Todos sabem que o cara faz, mas ninguém faz nada, por que ele ajuda a comunidade, dá um gás, compra um remédio.

Figura 27 - Anotações A.L.S – turma 104
Fonte: Material coletado pela pesquisadora

Conheço muitos colegas que começaram a usar maconha por influência. Na verdade o usam as vezes entre nessa como um ritual para entrar no grupo ser aceito. Existem muitos Buscapé no meu bairro.

Figura 28 - Anotações M.J.S – turma 104
Fonte: Material coletado pela pesquisadora

Os dois personagens do filme Cidade de Deus me mostraram que a vida as vezes é muito cruel com quem nasce pobre e negro e favelado no Brasil. A violência é algo que passamos a ver como algo natural, faz parte da nossa vida. E as pessoas, como o Buscapé que tentam fugir dessa situação ou não conseguem viver bem, acabam sofrendo.

Figura 29 - Anotações de J. S. M – turma 105
Fonte: Material coletado pela pesquisadora

As lembranças do Buscapé me fez lembrar também de alguns colegas que brincavam comigo, quando eu era criança e que foram assassinados ou estão presos. Meninas que como eu se tornaram mães na adolescência, enfim me reconheci em muitos momentos.

Figura 30 - Anotações de F.M.S – turma 105
Fonte: Material coletado pela pesquisadora

¹⁰³Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lrle5tKqZeQ> Recuperado em 23 de agosto de 2020

Diante dessa realidade, verificou-se que a ruptura dos horizontes de leitura se fez principalmente a partir da (re) construção de uma nova percepção sobre o literário e sobre suas diversas manifestações da linguagem.

Ao final das três leituras, retomou-se à proposta do LD e aplicou-se a atividade da página 37, que reunia 6 questões sobre os textos lidos. Pôde-se observar que os alunos responderam as questões com mais autonomia, aproveitando para exporem informações que adquiriram durante a leitura e a discussão dos textos.

As leituras e atividades realizadas, além de provocarem a ruptura com os horizontes de expectativa iniciais, favoreceram o questionamento desses horizontes, pois já era perceptível, mediante a fala dos alunos, que muitos já haviam mudado o discurso a respeito do texto literário e da linguagem literária, demonstrando maior criticidade em relação ao tema que ora fora discutido na unidade. Os leitores estavam preparados para avançar para a etapa seguinte, ou seja, para a ampliação dos horizontes de leitura.

7.4.4 Ampliando os horizontes de leitura para além do texto

Para ampliar o horizonte de expectativa dos alunos, novamente recorreu-se ao LD, utilizou-se o fragmento de *Macunaíma* (página 28), leitura indicada no capítulo 2, mas que não havia sido trabalhada nas turmas 104 e 105.

O texto foi escolhido pela riqueza com que Mário de Andrade procurou construir uma forma de língua coerente com tal conteúdo da obra, combinando termos indígenas, africanos, o regionalismo e modismos de linguagem, criando assim uma linguagem que é, segundo ele mesmo, *uma espécie de esperanto brasileiro*, uma reunião de formas populares recolhidas em todo o país.

Certamente os alunos tiveram um desafio maior para compreender e desvelar a linguagem empregada em *Macunaíma*, mas a etapa de ampliação exigia que o leitor avançasse em suas inferências e superasse as dificuldades de interpretação, para que assim pudesse alcançar a beleza estética da obra.

O fragmento apresentado no LD trata-se das primeiras páginas (9 e 10) da 23ª edição do livro. Nelas consta o momento em que Macunaíma veio ao mundo. Para realizar a leitura a mediadora conduziu os alunos para a biblioteca, onde previamente organizou as cadeiras em círculo para que a leitura acontecesse de forma mais interativa. Como os alunos não costumavam levar o LD, a mediadora providenciou uma cópia do texto para todos.



Figura 31 - Alunos da EJA na biblioteca do CE Cidade de São Luís
Fonte: Registro feito pela pesquisadora

A mediadora iniciou o processo perguntando aos alunos da turma 105 o que sabiam sobre *Macunaíma*, escrito por Mário de Andrade. Nenhum aluno se manifestou. Era um texto totalmente desconhecido. Para facilitar a aproximação com o texto e despertar o interesse dos alunos pela leitura, a mediadora fez a leitura do seguinte fragmento:

“No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma.” (Andrade, Mário de, 1986, p. 9)

A partir da leitura desse fragmento a mediadora perguntou aos alunos como imaginavam que seria essa história? Quem seria Macunaíma? Imediatamente obteve algumas respostas:

“Acredito que deve ser um índio.” (J.M.D. turma 105)

“Talvez seja a história de um índio que virou um herói.” (M.J.S. turma 105)

“Como diz o trecho, né era uma criança feia, que nasceu no meio do mato, filho de índia, e que se depois se tornou um herói”. (J.M.S.A – turma 105)

Após essas inferências a mediadora pediu para que os alunos prosseguissem a leitura em silêncio e depois, a cada parágrafo indicava um leitor. Ao finalizar, perguntou aos alunos se queriam uma nova leitura, mas todos disseram que não, que apesar de terem algumas dúvidas tinham compreendido. Então, a mediadora iniciou os comentários, primeiramente situando o ano em que a obra foi escrita e o projeto nacionalista que envolveu a produção da obra, fato que explicava, por exemplo, a opção do autor em empregar uma linguagem que representasse as origens do Brasil era importante.

Assim que contextualizou a obra, a mediadora entregou um dicionário aos alunos e deu

o comando para que buscassem os significados das palavras que não conheciam e autorizou o uso da internet também, estipulou 20 minutos para que finalizassem a atividade e ao final reiniciou as discussões perguntando aos alunos o que queriam destacar sobre o trecho lido. Destaca-se a seguir a fala de alguns alunos:

“Em alguns momentos achei o texto complicado por causa da linguagem, mas as em outros momentos a linguagem era bem familiar...como na parte que diz: Ficava no canto da maloca... minha avó usava essa palavra para falar de uma casa pequena... ah fulano mora numa maloca, mas via aqui que no texto significa aldeia indígena. ” (A.M.S – turma 105)

“O texto é bem diferente, é uma mistura muito grande de palavras novas pra mim, e de palavras que eu mesmo uso muito como choramingando, achei isso incrível. ” (G.M.A.S. Turma 105)

“É interessante como o Macunaíma é feio, preguiçoso e safado, né? Parece que o escritor estava querendo mostrar o jeito dos índios, dos homens do Brasil, algo nada inocente. ” (J.F.B. turma 105)

“ Nesse trecho também fala de alguns costumes e também de expressões...como: dar água no chocalho pra criança falar... e a expressão: “espinho que pinica, de pequeno já traz ponta. ”

A mediadora dialogava constantemente com os alunos e mediando o entendimento do texto, permitindo-lhes que pudessem expor suas interpretações, sem explicitar tudo o que consta nas entrelinhas, uma vez que era preciso deixá-los refletirem, pensarem e dialogarem com o texto. Esgotada as discussões, a mediadora propôs que os alunos respondessem, em duplas, a atividade do LD, na seção *Compreensão textual III*, contendo 5 questões.

COMPREENSÃO TEXTUAL

Responda às questões a seguir.

- 1.O primeiro parágrafo apresenta várias referências que levam o leitor a entender que a história se passa em uma aldeia indígena. Aponte-as.
2. O herói é caracterizado como o filho mais novo de uma índia. Quem são seus outros irmãos? O que você observa sobre a diferença de idade entre eles?
3. O que você pode concluir a respeito da idade da mãe de Macunaíma? Que parte do texto confirma isso?
4. As questões anteriores já devem tê-lo feito perceber que não se trata de uma história baseada em fatos prováveis, comuns à realidade. Que aspectos incomuns você pode destacar no texto?
5. Depois de apresentar o nascimento e a infância do herói, o texto diz que “nem bem tem seis anos...principiou falando como todos. ” Qual foi o primeiro pedido de Macunaíma? Como foi atendido?

Figura 32 - Compreensão textual
Fonte: Registro feito pela pesquisadora

Os resultados obtidos nessa atividade, mostraram que os alunos, apesar de ainda apresentarem inferências superficiais sobre o texto, conseguiram extrair informações relevantes na análise do texto literário. Destaca-se que as questões exploraram aspectos literários, o que

valorizou a estética do texto, e não somente aspectos linguísticos.

No quadro abaixo apresenta-se o percentual de acertos de cada questão, conforme gabarito disponível no Manual do educador.

Quadro 37 - Percentual de acertos de questões da atividade aplicada

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO TEXTUAL						
Total de alunos	Turmas	1ª questão	2ª questão	3ª questão	4ª questão	5ª questão
39	104/105	90%	82%	89%	85%	93%

Fonte: elaborado pela autora

Diante da dificuldade inicial dos alunos com relação à leitura do texto literário, considera-se que o processo de mediação e a metodologia aplicada obtiveram resultados acima do esperado, pois já era possível perceber leitores mais seguros em suas inferências, atentos às pistas e às lacunas do texto e conscientes de que a linguagem literária possui suas especificidades.

Nesse capítulo há uma seção para a análise linguística que, sem dúvida, contribuiu para a apreensão dos sentidos e forneceu subsídios para uma interpretação mais significativa sobre o texto lido. A atividade dessa seção é extensa, contendo 9 (nove) questões, o objetivo, segundo o Manual era “ajudar o aluno a entender melhor certas expressões e passagens do texto, apurando o aproveitamento da leitura.” (p. 19)

A aplicação das atividades de compreensão textual e em seguida de análise linguística possibilitam ao leitor perceber que texto não é um objeto estanque e a leitura, é um processo de reconstrução constante da obra literária, devido a intervenção do leitor.

Os leitores apresentam suas expectativas em relação a uma obra, marcadas por outras leituras realizadas anteriormente, especialmente aquelas que pertencem ao mesmo gênero literário. No entanto, segundo Iser (1999), ainda que o texto utilize as experiências individuais de seus leitores, é o próprio texto que estabelece as condições, pois isso, a participação subjetiva de cada leitor é também controlada, preenchendo os sentidos do texto com os conhecimentos sedimentados de cada leitor.

Para encerrar a etapa de ampliação, a mediadora fez uma roda de debate para discutirem o conteúdo da página 31 do LD que tem como título/; A abordagem do texto literário: trechos em observação. - Análise, reflexão e interpretação. E, posteriormente responder a seção *Análise literária* e, por fim a seção *Produzir texto*.

A abordagem do LD iniciou-se com o seguinte texto:

“O texto literário oferece muitas possibilidades de significação e, por isso, requer reflexão e análise para que se alcance uma compreensão mais ampla de sua mensagem.

A esse exercício de busca de possíveis significados, a partir de dados oferecidos pelo texto, chamamos de interpretação. Ele se inicia com explicações sobre determinadas passagens por vezes enigmáticas e vai crescendo numa soma que aponta para uma significação mais completa do texto. Os textos literários são carregados de trechos à espera de decifração. ” (p.31)

Fonte: Haddad et al, 2013, p.31

A partir desse pequeno texto a mediadora iniciou uma conversa sobre a arte literária, linguagem literária, o trabalho do escritor com a palavra, a construção estética do texto, a força catártica da literatura, a verossimilhança e o conceito de mimese. Essa estratégia didática foi necessária para enriquecer e aprofundar o conceito de arte literária e prepará-los para encararem uma análise de texto, da qual eles não estavam acostumados. Buscou-se assim, aguçar a sensibilidade, a percepção e a cognição dos leitores para se colocarem como críticos diante do texto e, assim desvelarem e preencherem suas lacunas. Finalizada a exposição de conceito e debate sobre a referida temática. Retomou-se o LD para a aplicação das atividades anteriormente citadas.

. A primeira atividade trabalhada foi a da Interpretação textual, que continha 8 (oito) questões. A seguir apresenta-se sequencialmente a dinâmica de aplicação, as respostas obtidas e análise realizada, tendo como base a perspectiva recepcional.

Todas as atividades foram realizadas nas turmas 104 e 105, com a participação de 45 alunos (23 da turma 104 e 22 da 105). A seção *Interpretação textual* foi orientada para ser respondida em equipe. O local escolhido para acolher os alunos foi a biblioteca. Além da mediadora/pesquisadora a aplicação contou com a colaboração de duas estagiárias e da professora titular da turma.



Figura 33 - Atividade de interpretação textual na biblioteca - turmas 104 e 105
Fonte: Registro feito pela pesquisadora

A primeira atividade, ou seja, de interpretação textual apresenta diferentes níveis de dificuldade, exigindo do leitor um exercício maior de observação. Nessa etapa, conforme sugerido no Manual do educador (p. 20) era necessário estimular “os alunos a formularem hipóteses de explicações, fundamentando-as nas características físicas e comportamentais das personagens. ”

Lembra-se também que segundo Jauss a compreensão estética leva o leitor a uma mudança de expectativas em relação a si mesmo e ao mundo que o cerca. Tanto para Iser como para Jauss, o leitor é o elemento responsável pelo ato da leitura, porque ativa e amplia os significados sobre o texto. Desse modo, “ se há um alargamento de expectativa, consequentemente, há a emancipação do leitor. ” (Silvestre, 2005, p. 57)

Ainda segundo Iser, a Estética da Recepção trabalha por trabalhar com a ideia de leitores reais, concretos, entende que as reações dos leitores revelam experiências historicamente condicionadas das obras literárias. Uma teoria do efeito estético se funda no texto, ao passo que uma estética da recepção é derivada de uma história dos juízos de leitores reais. O leitor pensado por Jauss, portanto, é real, mas a recepção do texto literário não é uniforme para toda leitura realizada por diferentes receptores.

Pensando o leitor da EJA como um ser concreto marcado culturalmente e historicamente, buscou-se por meio da mediação, deixar o leitor livre para se manifestar, apresentar seu ponto de vista e criar intimidade com o texto, pois o resultado da interação entre o texto e o leitor depende da experiência de leituras prévias, do conhecimento de tipologias textuais e de estratégias de leitura. “Por conseguinte, ao fazermos o levantamento de indeterminações e lacunas presentes no texto literário, é necessário questionar até que ponto o leitor real faz as associações que o texto suscita. ” (Jauss, 1994)

Levando em consideração essas colocações, analisou-se algumas respostas obtidas na atividade de interpretação textual, buscando destacar as influências de experiências leitoras passadas e a percepção desses sujeitos sobre a vida.

Pergunta:

1. Que características de Macunaíma foram mencionadas na descrição do primeiro parágrafo? O que revelam a respeito do herói?
--

Quadro 38 - Respostas obtidas

Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3	Equipe 4	Equipe 5
Que era feio, pobre e filho de índio.	Que tinha nascido em uma aldeia, era feio, negro.	Era filho da noite, era uma criança feia, filho de índio.	Era um índio feio e negro. Filho da noite, um herói contrário a muitos, que	Que Macunaíma era feio, negro e filho de índio. Tinha características muito diferentes do que um herói normal.

			sempre são bonitos, brancos e filhos de reis.	
--	--	--	---	--

Fonte: informações organizadas pela pesquisadora

Mesmo com a intervenção da mediadora, conforme é possível notar, algumas equipes responderam somente a primeira pergunta, ou seja, à descrição da personagem. Essa atitude evidencia o hábito de buscar informações no texto e a dificuldade em formular, justificar e criar hipóteses. As outras equipes, mesmo de forma superficial, consideram que Macunaíma possuía características que contrariavam a percepção que eles tinham de um herói. A equipe 4 chega a dizer que os heróis geralmente são *bonitos, brancos e filhos de reis*, ou seja, o estereótipo comum aos heróis das histórias infantis.

Para responder a segunda questão, a mediadora distribuiu um item para cada equipe e depois todos fizeram a socialização de forma oral.

Pergunta:

2. Analise o quarto parágrafo e descreva o comportamento de Macunaíma menino:

- | |
|--|
| a) quanto às diversões infantis.
b) quanto a trabalhar.
c) quanto a conseguir dinheiro
d) quanto à sexualidade.
e) quanto à religiosidade. |
|--|

Item a) – resposta equipe 3

“A diversão dele era bulinar com as mulheres e ficar arrancando cabeça de saúva. Lá no interior é comum as crianças brincarem com insetos.”

Item b) – resposta equipe 1

“Era preguiçoso, não trabalhava. Todos na aldeia faziam algo, mas ele ficava só na rede com preguiça, tanto que antes dele aprender a falar, quando alguém dizia que ele precisava falar, ele respondia: Aí, que preguiça. (Risos)”

Item c) – resposta equipe 2

“No texto não fala muito como Macunaíma fazia para ganhar dinheiro, mas tem um pedaço que dizia que fazia gracinha para ganhar vintém, acho que vintém é dinheiro, né professora?”

Item d) – resposta equipe 4

“Macunaíma era um menino como qualquer menino do mato, aprende as coisas cedo, era saliente e abusado. Ele ficava bulinando com as mulheres, não respeitava ninguém.”

Item e) – resposta equipe 5

“Macunaíma mostrava respeito pelos tiros e sempre cumpria todos. Não consegui

perceber qual era a religião, nem sei se os índios têm uma religião, na verdade acho que eram rituais diabólicos. ”

A terceira questão foi respondida por todas as equipes sem nenhuma dificuldade, pois de certa forma o tema já havia sido discutido no item d, quando se tratou de sexualidade. Então, passou-se para a quarta questão.

4. O destaque de muitos aspectos evidencia um desejo de fazer humor a partir da história da formação cultural brasileira. Identifique pontos em que o humor ganhou espaço na narrativa.

Quadro 39 - Respostas das equipes para a 4ª questão

Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3	Equipe 4	Equipe 5
<i>A linguagem do texto é bem humorada, a forma de dizer as coisas é divertida e regional. Como na parte: “Pariu uma criança feia.”</i>	<i>As situações mais engraçadas são um pouco ridículas e causam vergonha, mas são muito comuns para o homem do mato, “mijava quente na velha, espantando os mosquitos bem”.</i>	<i>O texto é divertido e em alguns momentos rimos muito, como na passagem em que fala que Macunaíma “mijava quente na velha, espantando os mosquitos bem.” São coisas que realmente fazem parte da cultura brasileira, o menino mijar na rede.</i>	<i>Achamos vários trechos que tem humor “nos machos cuspiam na cara” e “mijava quente na velha, espantando os mosquitos bem./ Macunaíma punha as mãos nas graças dela”</i>	<i>“nos machos cuspiam na cara”/“mijava quente na velha, espantando os mosquitos bem”/“o herói era filho do medo e da lua.”</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Todas as equipes conseguiram identificar humor no fragmento, destacando vários pontos em que a linguagem se vale da cultura e de costumes típicos do homem do mato e que por se tratarem de situações inusitadas provocam riso.

É possível notar um amadurecimento nas inferências dos alunos, pois evidencia-se respostas mais bem elaboradas com uso de termos dentro da mesma cadeia semântica do texto analisado, como por exemplo: *regional, homem do mato e cultura brasileira*, o que revela uma apropriação linguística que coaduna e colabora com a análise literária.

Quadro 40 - Respostas das equipes sobre o texto Macunaíma

5. Analise a atuação do herói quando Sofará se aproxima para levá-lo a passear. O que estava por trás de seu comportamento?

Respostas:

Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3	Equipe 4	Equipe 5
<i>Sofará estava desconfiada, (ressabiada) porque já conhecia a fama de Macunaíma,</i>	<i>Macunaíma não queria que Sofará desconfiasse de seus planos, por isso não tocou na moça.</i>	<i>Macunaíma mostra sua astúcia ao agir de forma bem diferente, de como sempre agia, por isso Sofará ficou ressabiada. Ele na</i>	<i>Nesse trecho dá pra perceber que Macunaíma agiu com malícia, pois ele disfarçou uma inocência</i>	<i>Macunaíma mostrou um comportamento diferente, porque estava mal intencionado,</i>

<i>mas o herói ficou quieto, porque, não tocou na moça. Ele na verdade não queria que ela desconfiasse de seus planos de ficar com ela.</i>		<i>verdade não queria que ela desconfiasse e atrapalhe seus planos.</i>	<i>para enganar Sofará e depois conseguir o que desejava.</i>	<i>mal, não queria espantar ela.</i>
---	--	---	---	--------------------------------------

Fonte: Dados organizadores pela pesquisadora

As inferências realizadas nessa questão mostram que os alunos não só conseguiram responder ao comando, formulando hipóteses a partir do comportamento da personagem e de pistas deixadas nos textos, como foram além, conseguindo preencher espaços do texto, interferindo e completando seu sentido e suas intenções.

Segundo explica Zilberman (2001) os espaços ou lacunas existentes na obra literária necessitam da intervenção do leitor para completá-los; ao fazê-lo, o leitor torna-se co-produtor do ato de criação. E conclui: “São as indeterminações que permitem ao texto ‘comunicar-se’ com o leitor, induzindo-o a tomar parte na produção e compreensão da intenção da obra”. (Zilberman, 2001, p. 51). A participação do leitor se dá, portanto, através da imaginação e da cooperação interpretativa.

No LD a maioria das questões de interpretação de texto, por vezes, não possibilitam a participação do leitor como um co-autor, exigindo dele apenas que localize informações no texto, como nas questões 6, 7 e 8 da atividade em análise, conforme é possível notar:

- | |
|--|
| <p>6. Fica claro que, naquela cultura, Sofará fizera algo de errado e que a punição era merecida. Em que frase essa situação pode ser percebida?</p> <p>7. É possível entender que houve infidelidade de Macunaíma e Sofará com Jiguê. Indique a frase que expressa tal situação.</p> <p>8. “Quando voltaram pra maloca a moça parecia muito fatigada de tanto carregar piá nas costas. Era que o herói tinha brincado muito com ela.” Nesse contexto, que expressão torna-se equivalente a “teve relações sexuais”?</p> |
|--|

Fonte: Haddad et al., 2013, p. 30

Para a realização do segundo bloco de atividades, na seção *Análise literária*, a mediadora organizou a biblioteca para receber os alunos em um grande círculo de leitura. Nesse momento, conforme já fora dito, contou-se com a participação de duas estagiárias do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, que colaboraram no processo de mediação.



Figura 34 - Realização de análise literária nas turmas 104 e 105

Fonte: Registro feito pela pesquisadora

A atividade proposta pelo LD é composta por 3 (três) questões discursivas, o que sem dúvida, exigiu uma intervenção maior da mediação, por isso foi necessário explicar a questão, apontar seu objetivo, retomar a leitura do texto do texto, identificar os parágrafos que marcam o campo de análise, situar historicamente e esteticamente a obra, enfim, dar todos os suportes necessários para que o leitor conseguisse formular uma resposta plausível, que atendesse ao comando das questões e que fosse de fato uma apreensão de sentidos para o leitor.

Desse modo, apresenta-se as três questões separadamente e na sequência as respostas dos alunos e, por fim a análise dos resultados.

ANÁLISE LITERÁRIA

1. Um herói negro e indígena, muitas palavras emprestadas da língua indígena, um pajé denominado Rei Nagô: o que se pode entender quanto ao principal tema que será abordado nessa história?

Equipe 1: “*Macunaíma é o texto mais estranho que já li, porque mistura cultura, religião e uma linguagem bem difícil e fácil ao mesmo tempo. Nós teve que ler umas quinze vezes pra tipo começar a entender alguma coisa. Acho que nem sei se entendi mesmo, mas nós chegamos no acordo de que o texto deve tratar da cultura do Brasil, dos índios, do folclore e até da cultura do negro.*” (E.N.M – Turma 104)

Equipe 2: “*Estamos com vontade de ler esse livro, parece ser interessante porque se só um pequeno fragmento desse já explora tanta coisa, imagino o livro todo, né? Creio que o livro deve tratar de coisas do Brasil, da linguagem do povo brasileiro, da cultura e do folclore também, porque no próprio texto tem expressões populares, lendas, que tanto mostram um pouco dos índios como dos negros.*” (M.F.R.S. turma 104)

Equipe 3: “*Lembrando aqui que a professora falou né? (se referindo à mediadora), o escritor desse livro tinha a intenção de mostrar a verdadeira cultura brasileira, então nesse livro ele mostra a cultura*

indígena e negra, o que realmente foi a base da formação do Brasil. Acho que esse livro deveria ser lido por todos porque fala da nossa história, a gente se reconhece mesmo, principalmente quem é das cidades do interior, onde até hoje temos muitos desses costumes aí.” I.L.S.S. (Turma 105)

Equipe 4: *“Pelo fragmento que lemos e pelas conversas que tivemos aqui nós podemos dizer que a história retrata a história de um filho de índio, preguiçoso, safado e muito esperto, e pra completar feio, como se o autor quisesse dizer que o verdadeiro brasileiro é assim, que não tem as características dos brancos. Também observamos que a linguagem usada é para mostrar isso, que é assim que o povo fala, usando dizeres...isso é costume, é cultura. Então essa mistura de índio e negro é que gerou o que somos hoje. Acho que é disso que o livro fala.” (J.M.O. Turma 105)*

Equipe 5: *“Nós concordamos com os colegas. No começo a gente não acha que existe alguma intenção do escritor, mas depois que analisamos e depois dos debates, ficou mais fácil entender que a literatura quer mostrar o que a gente é, mas de uma maneira diferente, sem a gente se dá conta. A gente vai se identificando com algumas coisas e estranhando outras, que depois acabam ficando menos estranhas, enfim, a gente vai se acostumando. Com Macunaíma foi assim, fizemos a primeira leitura silenciosa e eu mesmo não entendi nada, depois a professora leu, ainda continuei sem entender e assim foi. Hoje vejo que a história traz muito do Brasil, nossa linguagem, alguns costumes...dormir em rede... (risos) e até a questão da religião negra, que também é muito presente até hoje.” (A.J.S. Turma 104)*

2. Em muitas narrativas, o herói reúne os valores cultivados e apreciados por sua sociedade de origem. Essa afirmação se aplica ao que você leu sobre Macunaíma? Justifique.

Equipe 1: *“Nesse primeiro texto que lemos Macunaíma não parece ser um herói cheio de virtudes, na verdade ele é um menino como muitos outros e mostra também que não é perfeito, ao mesmo tempo que é engraçado, também é malicioso e preguiçoso, os outros heróis são sempre bonzinhos.” (E.N.M – Turma 104)*

Equipe 2: *“Acho que não, porque na aldeia os outros trabalham e Macunaíma é preguiçoso, os outros respeitam as mulheres e Macunaíma fica bulindo nelas, é desrespeitoso. Engraçado que apesar disso, todos gostam dele.” (L.M.S. Turma 104)*

Equipe 3: *“Macunaíma tem o comportamento bem diferente de outros heróis, sempre bondosos e com atitudes nobres e nunca erram, são exemplos para a sociedade. O escritor, Mario de Andrade não quis um herói assim, ele queria mostrar um homem comum, que tivesse erros e qualidades também, como qual um de nós.” (M.F.S. Turma 105)*

Equipe 4: *“Em Macunaíma o herói é cheio de defeitos, mas também tem qualidades, não é um herói*

perfeito invencível, mas um ser humano normal.” (M.L.M. Turma 104)

Equipe: *“Acho que a ideia era exatamente mostrar o brasileiro normal, como qualquer um de nós que tem falhas, mas também luta pela vida. Tem religião, tem família, tem uma origem. Penso assim, e o grupo concorda que essa é a grande diferença, das outras histórias, talvez por isso se tornou um grande livro.” (A.J.S. Turma 104)*

3. Que interpretação você daria para o último título Macunaíma: o herói sem nenhum caráter? (p.32)
--

Equipe 1: *“Olha é difícil dizer, porque não li o livro todo, mas vou dizer sobre o fragmento lido é porque, complementando a segunda questão, o Macunaíma era um herói diferente, os outros tem caráter e esse não.” (A.D.M. Turma 105)*

Equipe 2: *“O título realmente resume o comportamento de Macunaíma nesse trecho que lemos.” (B.A.L.L. Turma 105)*

Equipe 3: *“Caráter era realmente algo que Macunaíma não tinha, era preguiçoso, e se aproveitava das situações para fazer o que queria, e assim ia levando a vida, sem tentar uma vantagem.” (L.H.M.S. Turma 104)*

Equipe 4: *“Creio que o título já mostra a intenção do autor. Ele já diz que o que vamos ler é uma história onde o herói não tem caráter, daí esperamos realmente esse comportamento o.” (M.S.P.L. Turma 104)*

Equipe 5: *“Acho que o título foi proposital, acho que na época que foi escrita essa obra, não era comum ter heróis assim, talvez foi uma ideia do autor para chamar a atenção dos leitores e fazer eles terem vontade de ler.” (C.H.L.F. Turma 105)*

Com base nas respostas elaboradas pelos alunos, nota-se um amadurecimento em sua oralidade e na articulação das ideias, apresentando hipóteses e indo para além do que os comandos da atividade pediam, preenchendo espaços do texto que concretizam a fusão entre o leitor implícito e o leitor real. Nas respostas obtidas observa-se ainda, que durante a leitura, os leitores utilizaram estratégias de seleção por meio das quais confrontaram suas expectativas com as do texto. Tais estratégias são responsáveis pela organização do repertório, por meio das perspectivas do narrador, das personagens e do próprio enredo.

Em diversos momentos das falas dos alunos é possível notar que as respostas por vezes foram formuladas a partir daquilo que não está no texto, ou seja, no não dito. Iser (1999) salienta que, ao fazer com que o leitor enxergue o que estava oculto, os vazios compõem o repertório do texto, conduzindo o leitor à ação e ao uso de sua capacidade criadora.

As inferências realizadas revelam ainda que a experiência literária vivenciada pelos alunos os fez confrontar suas expectativas iniciais, não só por conta de aspectos diacrônicos (afastamento temporal entre a obra de leitor atual), mas pelos aspectos sincrônicos, ou seja, da percepção que eles têm sobre a figura do herói, prevista por seu repertório sobre outras leituras, por isso durante o processo de mediação buscou-se rememorar concepções e preparar o leitor para apreender e fazer relações entre seu conhecimento prévio e a leitura realizada.

Diante disso, vale lembrar Jauss (1994) ao dizer que a experiência literária não deve ser pensada apenas por meio do aspecto diacrônico, não se devendo confrontar somente os horizontes de expectativas de um mesmo texto através do tempo, mas verificar as relações que se estabelecem entre os horizontes de expectativas de diferentes obras simultâneas. (Aguiar, 1996, p. 29)

Destaca-se também que nas respostas a uma clara relação entre o texto e a vida. Os alunos fazem comentários e formulam hipóteses a partir de vivências pessoais e características pessoais, chegam a se reconhecerem nos hábitos e costumes de Macunaíma e entendem que a personagem é uma representação do homem comum, o brasileiro e não um modelo idealizado de herói. Essa

A relação entre a literatura e a vida é explicitada na sétima tese de Jauss (1994), na qual pressupõe uma função social para a criação literária, pois, devido ao seu caráter emancipador, abre novos caminhos para o leitor no âmbito da experiência estética. O fato de o leitor ser capaz, por meio da literatura, de visualizar aspectos de sua prática cotidiana de modo diferenciado é justamente o que provoca a experiência estética, pois “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática”. (Jauss, 1994, p. 50)

A contribuição da leitura literária na vida social do aluno/leitor se dá justamente quando, por meio da representação, ela é capaz de levar o leitor a rever conceitos e a promover a queda de tabus da moral dominante, oferecendo ao leitor possíveis soluções para os problemas de sua vida ou a construir uma identidade legítima.

Assim, experiência estética consiste em que o leitor sinta e saiba que “seu horizonte individual, moldado à luz da sociedade de seu tempo, mede-se com o horizonte da obra e que, desse encontro, lhe advém maior conhecimento do mundo e de si próprio”. (Aguiar, 1996, p. 29). Nesse sentido, a experiência estética compreende prazer e conhecimento; e, por meio do diálogo entre texto e leitor, a criação literária atua sobre um público oferecendo padrões de comportamento e promovendo sua emancipação.

A última etapa da atividade de mediação foi a aplicação da seção de *Produção textual*, que teve como objetivo a reescrita de um conteúdo previamente conhecido. Segundo o Manual do educador. (Haddad et al., 2013, 9.20) “nesse tipo de tarefa, os alunos não se sentem

pressionados quanto à criação de um conteúdo original e podem se entregar à rememoração de algumas narrativas de seu agrado, o que promoverá uma troca agradável de experiências de leitura ou de conhecimentos. ”

Por isso mesmo, no processo de mediação incentivou-se os alunos a recordar “caso” de sua infância ou crenças populares que costumavam ouvir quando crianças. Estimulando-os a relemburar algumas das lendas que podem ser reescritas: Saci-pererê, Boto, Curupira, Iara, entre outras. Todas foram rememoradas oralmente pela turma, para depois serem reescritas. Relembrou-se aos alunos também que a origem das lendas também está em tentar explicar algum fenômeno natural (como a chuva, o relâmpago etc.) ou a origem de alguma planta ou flor ou os astros no céu. (Haddad et al., 2013, p. 20)

Antes de iniciar a oralização, os alunos foram instruídos a organizar, planejar sua participação e seguir um roteiro de fala: registrar o local ou cenário em que a história se desenrola; descrever as personagens que nela atuam; fazer uma lista com a sequência de fatos que compõem a lenda a ser apresentada; eleger os fatos que devem receber maior destaque e procurar lhes dar especial detalhamento no momento da exposição. Lembrando ainda que durante a exposição é importante falar alto e pausadamente, expressando ideias completas e evitando construir frases soltas. Por fim, os alunos deveriam falar o objetivo da lenda e o que ela procurou explicar.

Apresenta-se a seguir o comando da seção *Produzir textos*.

PRODUZIR TEXTO

Confessadamente, Mário de Andrade valeu-se de nosso folclore, de forma intensa, na composição desse livro. O ambiente mágico, maravilhoso, pôde ser observado por você mesmo no pequeno trecho analisado neste capítulo. A cultura popular também aparece bastante, tanto no português “do jeito que o povo fala”, quanto no emprego de expressões populares.

Qual lenda (ou lendas) do folclore brasileiro você conhece? Rememore alguma, escreva-a em seu caderno e, depois, leias para a classe. (Para rememorar algumas dessas histórias, pense em personagens lendários como Saci, a Iara, o Boitatá, o Lobisomem). (p.32)

Figura 35 - Reprodução de comando da Seção Produzir texto do LD

Fonte: Haddad et al, (2013), p. 32.

Dadas as orientações, os alunos iniciaram suas anotações para organizarem sua exposição, e após 20 minutos, todos já haviam escolhido uma lenda para socializar com a turma. Transcreveu-se todos os relatos, isto é, 42 no total, mas para esta análise foram selecionadas 5 (cinco), primeira menta e versão transcrita e depois a produção textual.

1ª lenda - oralizada:

Lenda: A carruagem de Ana Jansen

“Quem é de São Luís com certeza conhece a lenda de Ana Jansen. A história é bem macabra, mas é baseada em fatos reais. Dizem que há muito tempo aí, viveu aqui em São Luís uma mulher

muito rica e poderosa, e que tinha muitos escravos. Ela maltratava seus escravos. Dizem que quando ela descia de sua carruagem os escravos deitavam de costa no chão para que ela pisasse neles, pra não sujar os sapato. Os escravos tinham muito medo dela, porque quando algum escravo não obedecia, ela surrava, cortava pedaços do corpo, orelha, dedo, língua, mutilava né? ou torturava até os escravos pedirem para morrer. Depois que ela morreu o pessoal fala que a alma fica vagando pelas ruas do Centro Histórico, toda sexta-feira de noite. Na verdade, todos falam mais de uma carruagem que é arrastada por escravos todo ensanguentado e sem cabeça, e com cavalos também sem cabeças. Tem gente diz que já fez foi escutar gemidos e barulhos de corrente arrastando pelas ruas.”

Uma vez eu e minha namorada fomos para um reggae lá na escadaria e ficou muito tarde, a festa já tinha acabado, e a gente ficou bebendo num bar lá. A gente nem se tocou que já era de madrugada e que era sexta-feira. O bar já ia fechar aí a gente saiu no meio da caminho a gente foi por uma rua deserta e uns cachorros começaram a latir e uivar. Minha namorada lembrou da lenda e ficou dizendo que os cachorros estavam vendo visagem de Ana Janse, por incrível que pareça começou a soprar um vento forte, eu só olhei pra ela e disse, sebo nas canela neguinha, que aqui tem é assombração, corre!! Desde esse dia nunca nós foi pra esse reggae da escadaria, tô doido.

Lenda: Produção textual

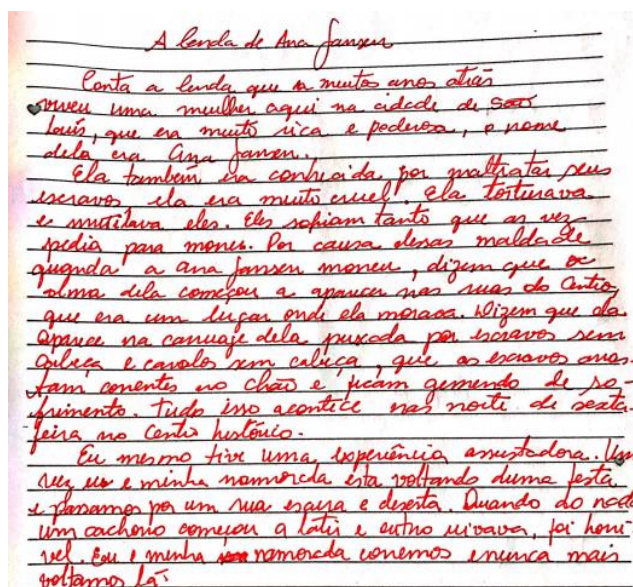


Figura 36 - Produção textual alunos da EJA I - Turma 104
Fonte: material coletado pela pesquisadora

2ª lenda – oralizada

Lenda: A lenda da Serpente

Quando eu cheguei aqui em São Luís escutei essa lenda e até hoje acho que essa serpente está aqui. A história é assim, dizem que embaixo da ilha de São Luís existe uma grande serpente e que no dia em que a cabeça encontrar o rabo a ilha irá afundar. Até fizeram uma estátua da serpente e colocaram na Lagoa da Jansen, para que todos vejam e não se esqueçam na lenda.

Outro dia deu até no jornal que na fonte do Ribeirão pela boca das carracas estava

saindo um som estranho, parecendo barulho de cobra. Muitas pessoas foram lá para ver e ouvir, fizeram vídeos e ficaram dizendo que a serpente tinha acordado de um sono profundo e que estava perto de encontrar o rabo, e toda a ilha iria desaparecer no fundo mar.

Produção textual

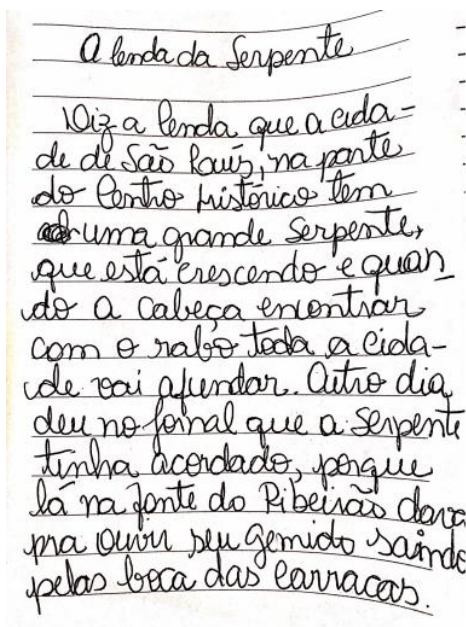


Figura 37 - Produção textual aluno EJA I, Turma 105
Fonte: Material coletado pela pesquisadora

3ª Lenda – oralizada

Lenda: Touro negro

A lenda que vou contar é lá da minha cidade Cururupu, é uma lenda muito antiga e conhecida por todos, eu escutei essa lenda quando eu ainda era pequeno, minha avó sempre contava. Lá tem uma ilha chamada "Ilha dos Lençol" dizem que lá tem um touro negro com uma estrela no meio da testa. O touro aparece sempre nas noites de sexta-feira. O Rei Sebastião como é conhecido o Touro Negro aparece mais no mês de junho, é a época da festa junina. E dizem que aquele que visitar a ilha e carregar consigo seja uma pedrinha o Rei não autoriza sua saída. A embarcação só poderá sair da ilha após a devolução de tudo que as pessoas pegaram e caso não devolvam a embarcação afunda.

Na minha família aconteceu um caso muito misterioso que envolve essa lenda. Meu primo, que na época tinha 12 anos levou uma garrafa de vidro para a Ilha para encher com a areia das dunas. Ele foi banhar e acabou se afogando quando já estava voltando para a cidade. A garrafa foi encontrada, mas o corpo do meu primo desapareceu. Os pescadores ficavam dizendo que foi feitiço do touro encantando.

Produção textual

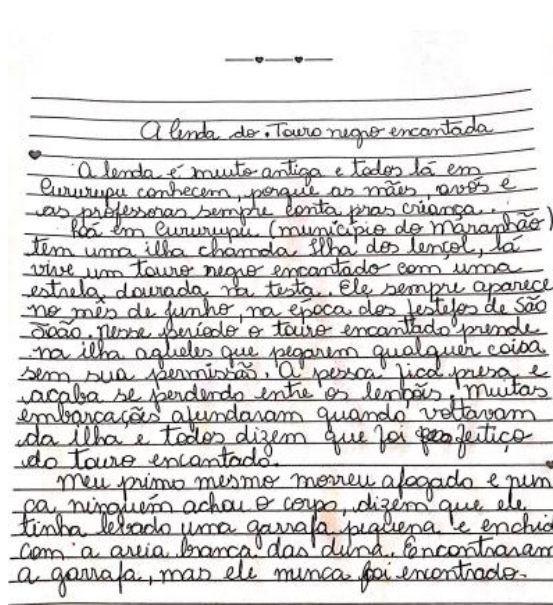


Figura 38 - Produção textual aluno EJA I, Turma 104
Fonte: Material coletado pela pesquisadora

4ª Lenda – oralizada

Lenda: A lenda da serpente

Eu também escolhi a lenda da serpente, primeiro porque é a que mais gosto e segundo porque acho que ela faz todo sentido. No centro histórico de São Luís, na época em que o Maranhão ainda tinha escravos, foram feitos vários tuneis para que os escravos carregassem as mercadorias do barco par os grandes comércios. Com o fim da escravidão, né? os túneis pararam de ser usados e para afastar os curiosos, porque eles começaram a ser usada como rota de tráfico, daí começaram a dizer que tinha uma grande serpente lá, porque na verdade o túnel começou a ser usados por contrabandistas. E foi assim que surgiu essa lenda, e começaram a dizer que a serpente iria crescer e quando a cabeça encontrar com o rabo toda a ilha vai afundar.

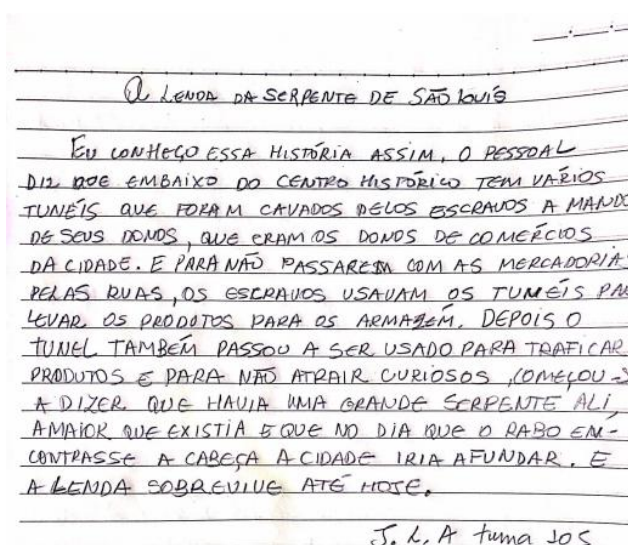


Figura 39 - Produção textual aluno EJA I, Turma 105
Fonte: Material coletado pela pesquisadora

5ª Lenda – oralizada

Lenda: A loira do banheiro

A lenda que vou contar é uma lenda urbana, é uma lenda da cidade e só acontece nas escolas. Lá na escola onde eu estudava, toda sexta-feira os meus colegas diziam que aparecia uma loira no banheiro e para ela aparecer bastava ficar na frente do espelho e falar o nome dela três vezes, chupar a privada que ela aparecia. Uma vez eu e minhas colegas fomos para o banheiro para ver se ela ia aparecer, fizemos tudo direitinho, eu fiquei na frente do espelho e todas falamos o nome dela três vezes, e na última vez, apareceu um gato e começou a miar bem alto e a gente saiu correndo, foi muito engraçado.

Lenda:
A loira do banheiro

Essa é uma lenda urbana. Na verdade acho que todos os estudantes já ouviram falar e uns mais curiosos dizem que já até viram.

A loira do banheiro só aparece nas escolas. Lá na escola que eu estudava, toda sexta-feira via um alvoroço porque a gente se reunia para brincar do jogo da caneta e sempre alguém desafiava para ir ao banheiro. Diz a lenda que para ela aparecer a pessoa tinha que ficar na frente do espelho e chamar o nome dela três vezes e depois chupar a privada, então ela aparecia, e era muito bonita. Uma vez eu e minhas colegas resolvemos ver se realmente acontecia. Ficamos na frente do espelho e fizemos todo o resto. De repente um gato pulou e deu um miado bem alto, ~~então~~ todo mundo gritou e saiu correndo. Nunca mais nem enchi meu banheiro.

Figura 40 - Produção textual aluno EJA I, Turma 105

Fonte: Material coletado pela pesquisadora

Como se pode elucubrar, as linguagens oral e escrita não ocupam as extremidades de uma linha reta; não são dicotômicas. Logo, devem ser analisadas como duas práticas discursivas cujas diferenças e semelhanças se dão ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades se situam, de um lado o grau máximo de informalidade e, de outro, o grau máximo de formalismo. Nesse sentido, o objetivo desta atividade não é comparar as linguagens, mas de que maneira a organização e o planejamento da oralidade refletem na produção textual e, por fim verificar a autonomia e a relação que o leitor estabelece entre o texto lido e as características do gênero lenda em sua produção seja ela oral ou escrita.

Os textos oralizados, como é esperado, apresentam uma carga de informalidade maior, uso de expressões coloquiais que denunciam a espontaneidade do falante, bem como suas estratégias para prender a atenção de seu ouvinte. Em quase todas as transcrições registrou-se a presença de expressões típicas de quem conta uma lenda, como por exemplo: *diz a lenda, dizem que, conta a lenda que* etc. A presença dessas estruturas evidencia que o aluno/leitor quando assumiu o papel de contador, buscou utilizar termos comuns aos que a mediadora usava durante a contextualização do gênero lenda. Destaca-se ainda que nos textos selecionados os alunos seguiram as instruções do roteiro de fala, registrando o local da história, sequência de fatos e integrando à lenda fatos reais vivenciados e que mostram que estas narrativas fazem parte da

cultura do aluno, assim como as lendas foram representadas em *Macunaíma*, isto é, pertencentes às crenças daquela comunidade indígena, que metonimicamente representam o Brasil.

As produções textuais, de forma geral, revelaram que essa foi uma etapa de concretização das leituras realizadas, pois os alunos relacionaram a presença das lendas em *Macunaíma* como representação da cultura nacional e de identidade local, assim como as lendas que registraram na atividade. Suas vivências mostram-se intercaladas por crenças populares, modos de dizer que refletem a brasilidade lida e apreendida no texto literário.

Não se pode ignorar a superficialidade dos textos produzidos e as inadequações gramaticais, bem como a presença da linguagem oral no texto escrito, mas há de se considerar o avanço das turmas, tanto no que concerne a prática oral, quanto a organização das ideias no plano textual.

Ao finalizar todas as etapas desta unidade de leitura e verificar a validade e a eficácia da metodologia recepcional na mediação do texto literário realizada com alunos da EJA, buscou-se avaliar e comparar o desenvolvimento das turmas da EJA 1 na disciplina de Língua Portuguesa, com intuito de apresentar à direção da escola que a intervenção pedagógica pautada em uma prática mediadora em sala de aula é necessária e urgente, dada a carência da clientela e seu irrevogável direito ao conhecimento, à literatura e a cidadania. Dessa forma, apresenta-se a seguir o quadro de rendimento dos alunos de todas as turmas da EJA do texto final de língua portuguesa, ressaltando que a pesquisadora participou efetivamente da elaboração do texto da referida disciplina. Ressalta-se que a intervenção proposta foi aplicada somente nas turmas 104 e 105, durante o 3º e 4º bimestres.

Quadro 41 - Rendimento escola EJA I – noturno – Ano:2019

RESULTADO DO RENDIMENTO ESCOLAR DA EJA 1 – NOTURNO ANO 2019					
MÉDIO GERAL POR TURMA					
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA E PRODUÇÃO TEXTUAL					
Turmas	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre	MÉDIA GERAL
100	6,0	7,5	7,0	7,5	7,5
101	7,0	7,0	7,5	7,0	7,0
102	6,5	6,0	7,0	6,5	6,5
103	7,0	7,5	6,0	6,0	6,6
104	5,0	4,0	6,5	6,5	5,5
105	4,0	4,5	6,0	7,0	5,3

Fonte: Secretaria do Centro de Ensino “Cidade de São Luís”

Em agosto de 2019 iniciou-se a intervenção as turmas 104 e 105, turmas que foram eleitas, conforme já fora explicado, por sugestão da supervisão pedagógica na escola. A justificativa era que as turmas apresentavam baixo rendimento e possuíam a maior índice de evasão. Diante da realidade encontrada pela mediadora/pesquisadora, ou seja, turmas vazias, alunos e professor desmotivados, falta de material didático para todos, incertezas sobre o futuro da EJA, alunos distantes do hábito de ler, considera-se que os resultados alcançados foram satisfatórios e que o método recepcional, associado à prática mediadora fizeram toda diferença em sala de aula, possibilitando aos alunos, por meio do livro didático, o contato com textos literários e atividades de leitura capazes de provocar rupturas e ampliar seus horizontes de expectativa sobre a leitura e sobre a vida.

CONCLUSÃO

Formar leitores literários em qualquer etapa de ensino é antes um ato de entrega e de troca, no qual as experiências de leitura de professores e alunos se cruzam, provocando alteração, rompimento e ampliação de expectativas diante do lido. Assim, quanto maior for o repertório de leitura dos leitores envolvidos, maior são as possibilidades de cruzamento entre os significados que conectam o texto ao mundo.

O livro didático, material de leitura presente na vida dos leitores, desde seus primeiros anos escolares, se consolidou ao longo do tempo, como importante suporte de leitura, sendo por vezes o contato inicial de muitos alunos com o universo literário. Nesse sentido, os textos literários contidos no livro didático precisam promover a formação de leitores eficientes e aptos a experienciarem o prazer estético e artístico da obra literária.

A investigação empreendida teve percurso teórico-metodológico desenvolvido com a finalidade de investigar a abordagem dos textos literários existentes no livro didático e o processo de mediação docente desse recurso na EJA, e com base nos resultados obtidos, apresentar e aplicar uma proposta didático-pedagógica, para a leitura do texto literário, tendo como foco central o leitor. Para alcançar o objetivo traçado, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, cujo percurso metodológico eleito retomou a problemática, a pergunta de partida e os objetivos usados para nortear a investigação.

Para chegar até aplicação da proposta, elegeu-se uma organização textual capaz de, progressivamente, apresentar e ampliar conceitos fundamentais para a análise dos textos literários contidos no livro didático. Por isso, no capítulo inicial realizou-se a discussão sobre letramento e letramento literário no âmbito conceitual e seus desdobramentos em âmbito escolar, buscando pensar a formação de leitores literários no Brasil e, conseqüentemente as concepções sobre a mediação, como uma tarefa do *professor mediador*. Dentre as conclusões a que esse capítulo chegou, ressalta-se o entendimento de que, no campo teórico sobre o livro didático, este concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício.

Em continuidade à natureza discursiva iniciada, o segundo capítulo explorou e aprofundou conceitos sobre a base teórica eleita nesse estudo, os pressupostos da estética da recepção, de Hans Robert Jauss (1994). Nessa perspectiva, focou-se sobre a leitura literária no livro didático, destacando a materialidade desse suporte, no que se refere ao construto literário. Assim, durante a análise, evidenciou-se que o LD e o manual docente foram elaborados sob parâmetros conceituais e teóricos que visam favorecer a emancipação do leitor, enquanto foco central das atividades de leitura, mesmo que em algumas sessões, as atividades privilegiassem

mais a abordagem linguística que estética na leitura do texto literário.

Entendendo, portanto, o lugar dado ao leitor da EJA, o terceiro capítulo foi elaborado com intuito de apresentar recortes históricos sobre essa modalidade de ensino no Brasil e, sobretudo no Maranhão e, partir desse percurso registrar um descompasso, no que se refere às iniciativas políticas e educacionais na promoção e continuidade de um ensino de qualidade para o público da EJA. Além disso, constatou-se a lacuna histórica, em que ficou mergulhada a produção de material didático para EJA. As cartilhas, livros e materiais em geral privilegiam a etapa de alfabetização de adultos, que em sua maioria mostravam-se inapropriados, dada a inadequação da linguagem e a falta de conexão com as práticas sociais.

Na sequência evidenciou-se a importância do método Paulo Freire para a alfabetização de adultos, a partir de 1960, mas que por questões políticas e ideológicas foi descartado e substituído por uma educação pautada na concepção ditatorial, com base em uma pedagogia repressora e tradicional. Essa condição histórica do Brasil causou a circulação de materiais didáticos notoriamente inadequados, situação essa que foi superada somente no final dos anos 80, com o início do processo de democratização do país.

No Maranhão como foi colocado, a presença do projeto TV Educativa Maranhão, Pioneira no Brasil (1960-fins dos anos 80), possibilitou a inserção de pessoas com faixa etária irregular, em turmas de Ensino Fundamental. Assim era comum alunos com 14 anos cursando a 5ª série, junto com alunos de 10 anos. Vale ressaltar, que nesse contexto, já existiam em alguns Estados brasileiros projetos de Avanço escolar, mas no Maranhão foi somente no final dos anos 80. Por isso, o sistema TVE também exerceu importante papel na inserção de jovens no ensino fundamental. Além disso, destacou-se que na TVE-MA foi oferecido, no turno noturno, o ensino fundamental para adultos, no entanto não foi elaborado material específico, sendo utilizado os mesmos livros do ensino regular.

Por conta dessas e de outras situações educacionais, nas quais os professores foram e são subjugados, considerou-se indubitável a elaboração de um capítulo que tratasse sobre a formação docente, contendo um breve histórico e, principalmente a situação da formação da EJA no Estado do Maranhão. Como conclusão, o capítulo mostrou que a formação docente na EJA, Ensino Médio, não possuía uma continuidade, nas transições governamentais, os projetos de formação eram e são isolados e conduzidos pelas Secretarias de Educação de cada Estado brasileiro. No Maranhão, a formação ocorre, por meio da Supervisão de Educação de Jovens e Adultos - SUPEJA.

Outro dado relevante destacado neste capítulo é que a formação inicial docente em alguns Estados brasileiros ainda desconsidera a necessidade de estágio curricular obrigatório na EJA.

Assim, a inserção de estagiários do Curso de Letras em turmas de EJA, ocorre por acaso, na maioria das vezes, por falta de opção ou demanda do ensino regular, no turno noturno, ou ainda pela falta de disponibilidade do estagiário para realizar seu estágio no diurno.

Por fim, adentrou-se na análise subjetiva, mas também teórica sobre o livro didática e as práticas de mediação dos textos literários. E, após o levantamento do material literário existente no LD e a descrição da fase de observação da prática de mediação docente, iniciou-se a aplicação do método recepcional, desenvolvido e aplicação com leitores infantis, por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993) e, que nesse estudo, foi usado como referência para verificar a eficácia desse método na EJA – Ensino Médio.

A escolha pelo método adveio da realidade verificada nas aulas de literatura em alguns Centros de Ensino Médio na cidade de São Luís. Dentre esses centros, especialmente, o Centro de Ensino “Cidade de São Luís”, no qual a modalidade EJA- Ensino Médio ainda resiste.

Conforme evidenciado em fase de observação, as práticas de leitura literária, nesse Centro de ensino, ficavam à margem, eram desprestigiadas, em comparação com outros conteúdos curriculares. Tal fato provocou inquietação e impulsionou uma investigação que propusesse um olhar mais significativo sobre a mediação, que percebesse o aluno como co-participante do ato criador, pois é ele quem concretiza o texto, preenchendo os hiatos- vazios ou espaços – deixados no texto pelo autor. Desse modo, obedeceu-se a ordem de aplicação do método recepcional, iniciando pela determinação dos horizontes de expectativas dos alunos, momento em que se constatou a inexperiência e o distanciamento desses leitores da obra literária, bem como o baixo nível de proficiência leitora. Com base nessa percepção inicial, buscou-se atender aos horizontes de leitura, disponibilizando textos comuns à vivência e à experiência deles com a leitura. Nessa etapa obteve-se participação e interesse dos alunos tanto na leitura, quanto no desenvolvimento das atividades.

O rompimento e o questionamento desses horizontes foram as etapas de maior dificuldade de aplicação, dada a inexperiência dos envolvidos (professores e alunos) em apreender, interpretar e dar sentido ao texto lido. Dessa forma, a mediação da pesquisadora e a intimidade com os textos do LD foram imprescindíveis, facilitando a abordagem e conduzindo os leitores a desvelar a linguagem própria da literatura. Para tanto, foi necessária uma abordagem sobre conceitos da teoria literária; dentre eles: o conceito de arte literária e sua linguagem; os princípios aristotélicos sobre mimese, verossimilhança e catarse e a exposição do contexto histórico, no qual a obra foi produzida. Essa estratégia pedagógica foi necessária, à medida que os alunos, apesar de jovens e adultos desconheciam as especificidades textuais do gênero literário. Ademais era fundamental que os leitores compreendessem que àquele fragmento,

exposto no LD, compreendia apenas uma pequena parte de uma obra.

Após a realização dessa etapa constatou-se que, a estratégia de abordagem foi eficiente e motivadora pois, além de provocar a ruptura dos horizontes de expectativa iniciais, favoreceu o questionamento desses horizontes. Os alunos expressavam-se com mais maturidade, fazendo inferências sobre a linguagem literária, demonstrando maior criticidade em relação ao tema que ora fora discutido na unidade. Os leitores estavam preparados para avançar para a etapa seguinte, ou seja, para a ampliação dos horizontes de leitura.

Partiu-se, então, para a etapa final, ou seja, a ampliação dos horizontes de leitura, na qual os alunos foram desafiados a ler fragmentos de romances contidos no LD, como *Macunaíma*, de Mário de Andrade, por exemplo. Apesar de ainda apresentarem certas dificuldades de entendimento do enredo, os leitores mostravam-se mais atentos aos significados dos textos, buscando compreender as expressões, as relações entre as falas das personagens, o espaço da narrativa, as intenções da linguagem empregada e o porquê de sua constituição. Verificou-se, portanto, que os alunos apresentavam uma progressiva maturidade na competência leitora, davam seus primeiros passos para uma autonomia, ou melhor para uma emancipação.

A aplicação da intervenção comprovou que o método recepcional e a metodologia proposta pelo LD, no que se refere à leitura do texto literário na EJA, mostraram-se eficazes quando conduzidos por um mediador/leitor, que no seu ato de ensinar, compreende sua função como formador de leitores e cidadãos, auxiliando e possibilitando a participação, interação e a aproximação do leitor com o texto literário.

LEGISLAÇÃO

Constituição (1934). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acedido em 31 de maio, 2018.

Constituição (1937). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial. <https://www2.senado.leg.br>. Acedido em 31 de maio, 2018

Decreto. (1931). Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. In:http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm. Acedido em: 10 ago. 2019.

Inep. (2013). <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/> Acessado em: 25 jan.

Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996, *estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República.

Lei nº 10.099/2014, de 11 de junho de 2014, publicada no Diário oficial da União. *Plano Estadual de Educação*. Maranhão. São Luís. MA. Brasil., <http://www.educacao.ma.gov.br> . Acedido em 20 de mai. 2018

Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro, publicada no Diário oficial da União. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acedido em 31 de maio em 2019.

Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro. Publicada no Diário Oficial da União. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html> Acedido em: 10 de set de 2020

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acedido em: 17 jan. 2019.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília. www.portal.mec.gov.br Acedido em 31 de maio, 2018.

Ministério da Educação. (2006). *Documento Base do PROEJA*. Brasília: MEC.

Ministério da Educação. (2009). *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG.

- Ministério da Educação. (2014). *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRRN.
- Ministério da Educação. (2015). *Ministério da Educação*. (Projovem Urbano – Novo. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17462&Itemid=817. Acedido em: 20 de abr. de 2019.
- Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Brasília, DF: SESU/ MEC.
- Portaria nº 1.570 , de 20 de dezembro de 2017. (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília.
- Relatório PEE. (2017). Relatório do 1º Ciclo de monitoria das metas do Plano Estadual do Educação, São Luís. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2017/10/RELAT%C3%93RIO-PEE-MA-finalizado-com-as-%C3%BAltimas-corre%C3%A7%C3%B5es-1.pdf> . Acedido em 20 de fev. 2020
- Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de Julho de 2000. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF. Recuperado em 31 maio, 2018, de www.portal.mec.gov.br. Acedido em 22 de julho 2020
- Resolução CNE/ CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. DOU nº 42, 4/3/2002. Seção 1, p. 9. Brasília, DF: MEC.
- Resolução CD/FNDE nº 52 de 11 de dezembro de 2013. Programa Brasil Alfabetizado: Orientações sobre o Programa Brasil Alfabetizado. www.portal.mec.gov.br Acedido em 31 de maio, 2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. (1962). *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi e Maurício Cunio. 2. Ed. São Paulo: Mestre Jou.
- Abreu, M. do C. R. (2008). *Marcos Legais – O Ensino Médio nos Planos Estaduais de Educação*. Goiânia: UFG/Seduc-GO
- Aguiar, V.T. de; Bordini, M. da G. (1988). *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Alves, M., F.; Costa, C. B. da. (2014). *A formação continuada dos docentes do Proeja/FIC/Pronatec na Rede Municipal de Goiânia: os desafios do fazer coletivo*. In. *Perspectiva*, vol. 32, número 1, jan./abr.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, M. de. (1986). *Macunaíma*. 22. ed. Belo Horizonte: Itatiaia.
- Araújo, M. M. de. (2007). *Plasticidade do plano de reconstrução educacional de Anísio Teixeira (1952-1964)*. *Educativa*, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 9-27, jan./jun.
- Arbache, A.P.B. (2001). *A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica*. Dissertação de Mestrado. Papel Virtual Editora.
- Arroyo, M. G. (2005). *Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, Leôncio et.al *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, p.39.
- Barbosa, A. M. (2010). *Arte Educação no Brasil*. SP: Perspectiva.
- Barthers, R. (1996). *Aula*. 7.ed. São Paulo: Cultrix.
- Barthers, R. (2010). *O prazer do texto*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Barton, D. (2007). *Literacy: Na introduction to the ecology of witten language*. 2. Ed. Oxford: Blackwell Publishing.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). *Literacy practices*. In: Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanic, R. *Situated literacies*. London; New York: Routledge, p. 7-15.
- Batista, A. (2003). *A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. In: Rojo, R. (2003). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, p. 25-67.
- Beisiegel, C. de R. (1982). *Política e educação popular*. São Paulo: Ática.

- Beisiegel, C. de R. (2004). *Estado e educação popular*. Brasília: Líber Livro.
- Benvenuti, J. (2012). *O Dueto Leitura e Literatura na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação.
- Bezerra, M. A. (2003). Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: Dionisio, A.; Machado, A.; Bezerra, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Bonnici, T. (2005). *Conceitos-chave da teoria pós-colonial*. Maringá: Eduem.
- Borba, M. A. J. de O. (2004). Literatura e teoria do efeito estético. In: Tópicos de teoria para discurso literário. Rio de Janeiro: 7 letras. 137-176.
- Bordini, M. G. & Aguiar, V. T. (1993). *Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Borges, A. L. (2016). *A Reforma Educacional no Maranhão em 1957*. Anais do VI Encontro Norte e Nordeste de História da Educação, Natal, RN, Brasil.
- Bunzen, C.S. (2005). *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 169p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Departamento de Lingüística Aplicada - DLA - do Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.
- Burke, P. (1991). *Sociologia e História*. Porto: Afrontamento.
- Cajaliba, C. (2013). *Teorias da Recepção*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Cândido, A. (1989). *Direitos Humanos e literatura*. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E... Cjp* / Ed. Brasiliense.
- Carvalho, A. (2008). *A capa de livro: o objecto, o contexto, o processo*. 98 f. Dissertação (Mestrado). Porto: Universidade do Porto.
- Cavalcante, V. C.; Freitas, M. L. Q. (2010). *Um olhar sobre os materiais didáticos de leitura da Educação de Jovens e Adultos*. (Apresentação de Trabalho/Congresso). Disponível em: <<http://www.escavador.com/pessoas/4634669#producoes>> Recuperado em: 11 de dezembro de 2019.
- Cavalcante, V. C. (2009). *Leitura na educação de jovens e adultos: estudo de eventos e práticas de letramento em salas de aula do 1º segmento*. Dissertação de mestrado. De Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Caymmi, S. M. A. (2006). *O portador inesperado: a obra de Dorival Caymmi (1938 - 1958)*. 151f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio – Rio de Janeiro.
- Certeau, M. (1994), *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Petrópolis, Vozes.

- Chartier, R. (1999). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado.
- Chartier, R. (2004). *Leitura e leitores na França do antigo regime*. São Paulo, Ed. UNESP.
- Chervel, A. (1990). *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177-225.
- Chizzotti, A. (2013). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Chibeni, S. S. (2006). *Algumas observações sobre o método científico*. Departamento de Filosofia – Unicamp. São Paulo, 2006. Disponível em: www.unicamp.br/~chibeni/texdid/metodocientifico.pdf Acedido em 19 de maio de 2020.
- Choppin, A. (1992). *Le Manuel Scolaire in cent references*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Choppin, A. (2004). *A história dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, 30, set./dez 2004. 549-566. Tradução de Maria Adriana C. Capello.
- Coenga, R. (Org.). (2010). *Leitura e letramento literário: diálogos*. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato.
- Coimbra, N. & Martins, A. O. (2013). *O estudo de caso como abordagem metodológica no Ensino Superior*. Revista Nuances, 24 (3), 31-46. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2696>.
- Collins, E. & Green, J. (1992). Learning in classroom settings: making or breaking a culture. In: Marshall, H. (ed.). *Redefining student learning: roots of educational restructuring*. Norwood: Ablex, pp. 59-85.
- Compagnon, A. (2010). *O demônio da teoria. Literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Conferência Nacional de Educação. (2010). *Anais da Conferência Nacional de Educação (Conae): Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação - o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação (2010, Brasília, DF)*. – V.1 Brasília: MEC.
- Cosson, R. (2007). *Letramento Literário: teoria e prática*. (1ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Cosson R. (2018). *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª edição. São Paulo: Contexto.
- Cosson R. (2014). *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto.
- Costa, M. L. (2016). *O Projeto de Modernização de São Luís nos anos Paulo Ramos (1936-1945)*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, Brasil.

- Costa, W. C. da. (2009). A bomba suja: crise, corrupção e violência no Maranhão contemporâneo. In: COSTA, Wagner Cabral da; CARNEIRO, Marcelo Sampaio (Orgs.). (2009). *A terceira margem do rio: ensaios sobre a realidade do Maranhão no novo milênio*. São Luís: EDUFMA.
- Cunha, C. M. da. (1999). Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC, *Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos*. Brasília.
- Cruz Neto, O. (2002). O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Deslandes, S. F.: Cruz Neto, O.: Gomes, R.: Minayo, M. C. de S (Orgs.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 21. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dallabrida, N. (2008). *A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário*. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, pp. 185-191, Maio/ago.
- De Certeau, M. (1994). *Ler: uma operação de caça*. In: De Certeau, Michel. A invenção do cotidiano: artes de fazer. São Paulo: Vozes. pp. 259-270.
- Di Pierro, M. C. (2010). *A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>. Acesso em 11/04/2018. Acedido em 25 de maio de 2020
- Di Pierro, M. C. (2015). *O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas*. Em Aberto, v. 28.
- Diniz-Pereira, J. E. (1999). *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente*. Educação & Sociedade, São Paulo, n. 68, pp. 109-125. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006>
- Diniz C. R & Silva I. B. (2008). *Metodologia científica*. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN - EDUEP. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/metodologia_cientifica/Met_Cie_A04_M_WEB_310708.pdf. Acedido em 22 de dez. de 2014.
- Dino, F. (2010). *Programa de Governo PCdoB-PSB-PPS*. São Luís: Coligação “O Maranhão é de todos nós”.
- Dionísio, Â. P. (2006). Gêneros multimodais e multiletramento. In: karwoski, A. M., Gaydeczka, B. e Brito, K. S (orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Dionísio, Â. P. (2000). Machado, A.; Bezerra, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

- Eagleton, T. (1997). *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Unesp/Boitempo
- Eco, Umberto. (2003). *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record.
- Farias, S. L. R. de. (2008). *Tendências da crítica literária contemporânea: um esboço*. (v.11). João Pessoa: Graphos. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/4234/3197>. Acedido em 15 de ago de 2020
- Fausto, B. (1995). *História do Brasil*. São Paulo: Edusp.
- Fávero, O.; Rummert, S. M.; Vargas, S. M. (1999). *Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 30, p. 39-49.
- Fávero, E. T. (2010). O estudo social – fundamentos e particularidades de sua construção na área judiciária. In Cfess (org). *O estudo social em perícias, laudos e pareceres técnicos*, pp. 9-51. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, R. & Moraes, J. (2012). *Hans Robert Jauss e os postulados da Estética da Recepção: Possíveis aplicações no campo da pesquisa histórica com Teatro e Cinema*. (v.1) (pp. 97-114). Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/2691>.
- Ferreira, M. da C. (1982). *Entrevista sobre a educação no Maranhão de 1945 a 1970*. São Luís, maio.
- Ferreira, R. de C. C. (2008). *A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945)*. Assis: UNESP.
- Fontes, N. S. (2018). *A literatura na Base Nacional Comum Curricular: O ensino literário e a humanização do indivíduo*. Dissertação de Mestrado –Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Frederico, E. Y. & Osakabe, H. (2004). “Literatura”. In: *Orientações Curriculares do Ensino Médio Brasília: MEC/SEB/DPPEM*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>. Acedido em junho de 2013
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1985). *Educação Como Prática da Liberdade*. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez.
- Freire, P. (1993). *Política e educação*. Indaiatuba: Villa das Letras Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. & Freire, A. M. A. (Org.). (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP.
- Gadamer, H. G. (1997). *Mito y Razón*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.
- Gadotti, M. (1995). *Educação e Compromisso*. 5ª edição, Campinas, SP, Ed. Papirus.
- Gadotti, M. (1996) (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO.
- Geraldi, J. W. (1988). *A leitura da Sala de Aula as Muitas Faces de um Leitor*. Série ideias n 5 São Paulo: FDE.
- Geraldi, J. W. (2010). A aula como acontecimento. In: GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Gerard, F. M. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Ed. Porto.
- Gerard, F. M. & Roegiers, X. (2006). Concepções de linguagem e ensino de português. 4. ed. In: Gerard, F. M.; Roegiers, X. (Org.). (2006) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática.
- Gil, A. C. (2012). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomes, F. F. L. & Souza, J. M. R. (2010). *Os caminhos para um ensino produtivo de Língua Portuguesa*. V Semana de Letras – Linguagem e entrechoques culturais. Língua, literatura e cultura brasileira. Catolé do Rocha – PB.
- Gonçalves, A.T.G. (2017). *Educação de Jovens e Adultos*. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional.
- Gonçalves, A.T.G. (2000). *Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2000, Évora. Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados... Évora, PT: Universidade de Évora.
- Gonçalves, S. da R. V., & Carvalho, I. A. da S. (2017). *Os desafios da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil*. REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental, 126–141. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6897>. Acedido em 15 de mai de 2021.
- Gramsci, A. (2002). *Cadernos do cárcere*. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. v. 5.

- Gunther, H. (2006). *Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?* Psicologia: Teoria e Pesquisa. 22 (2), 201-210. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acedido em 10 de jun de 2020
- Haddad, C., Cabral, I., Tallei, J., Silva, L., Casarin, M., Silva, M., Guerra, M., Almeida, N., Romaniw, S., (2013). *Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos*. São Paulo: Global.
- Haddad, S. & Di Pierro, M. C. (2000). *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130.
- Harnecker, M. (2005). *Estratégia e Tática*. São Paulo: Ed. Expressão Popular.
- Heath. S. B. (1982). Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In: Tannen, D. (Ed.). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, N.J: Ablex, p. 91-117.
- Inep/MEC. (2011). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Panorama da Educação no Campo*, Brasília: MEC.
- Iser, W. (1996). *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, v. 1.
- Iser, W. (1999). *O ato da leitura*. Trad. Johannes Kreschmer. São Paulo: Editora 34.
- Jardilino, J. R. L. & Araújo, Regina Magna Bonifácio de. (2014). *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. 1.ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Docência em formação: Educação de jovens e adultos).
- Jauss, H. R. (1994) *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática.
- Jolles, A. (1976). *Formas Simples*. São Paulo: Cultrix.
- Jung, N. M. (2003). *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. Tese de Doutorado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115757>
- Mello, P. E. D. (2010). *Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.48.2010.tde-26012011-142038. Disponível em: www.teses.usp.br Acedido em 05 de jan 2021.
- Kato, M. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Kleiman, A. B. (2006). Processos identitários na formação profissional - O professor como

- agente de Letramento. In: Corrêa, M.; Boch, F. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP. Mercado das Letras.
- Kleiman, A. B. (2012). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, A. B. *Os significados do letramento*. (2ª.ed.) Campinas: Mercado das letras.
- Kleiman, A. B. (1989). *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura*. Campinas/São Paulo, Pontes.
- Kleiman, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A. B. Kleiman (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-64). Campinas: Mercado de Letras.
- Koch, I. V. & Elias, Vanda Maria. (2006). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Kuenzer (2001). *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Kreutz, A. (1982). *Projeto João de Barro: uma experiência oficial de educação popular no Maranhão*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. FGV-IESAE
- Lage, M. M. (2010). *Ensino, literatura e formação de professores na educação superior: retratos e retalhos da realidade mineira*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, M. M. & Alves, M. (2017). *O PNE e os desafios da Educação de Jovens e adultos na próxima década*. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/texto1margaridamirian.pdf>.2017. Acedido em 08 de outubro de 2019.
- Mantovani, K. P. (2009). *O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Impactos na qualidade do ensino público*. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Manual do educador. (2018). Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais; Supervisão de Educação de Jovens e Adultos – SEDUC/ MA (2018). *Curso de Ensino Fundamental e Médio para Jovens, Adultos e Idosos*. [Manual]. Secretaria de Estado do Maranhão; Secretaria Adjunta de Ensino. São Luís, MA, Brasil.
- Marconi, M. de A & Lakatos, E. M. (2007). *Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

- Meireles, M; Mourão, M. Dutra; Néri, S. (1978). *História*. 16; Rev. Bras. Estudos Pol.
- Mello, P. E. D. (2010). *Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.48.2010.tde-26012011-142038. Disponível em: www.teses.usp.br Acedido em 05 de jan 2021.
- Melão, D. (2017). Périplos textuais e representações da educação literária no ensino básico. *Revista Lusófona de Educação*, 37, 45-61 [Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6229>. Acedido em 09 de set./2021.
- Melão, D. H. (2019). Leitura e escrita no ensino superior: reconstruindo caminhos para as “literacias acadêmicas”. *Letras De Hoje*, 54(2), 172-180. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32505>. Acedido em 09 de set./2021.
- Megid N. Jorge, & Fracalanza, H. (2003). *O livro didático de ciências: problemas e soluções*. *Ciência & Educação (Bauru)*, 9 (2), 147-157. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132003000200001>
- Minayo, M.C. (2009). *Trabalho de campo: Contexto de observação, interação e descoberta*. Disponível em: Minayo, M.C.S. Deslandes, S.F. and Gomes, R., Eds., *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Editora Vozes, Petrópolis, 61-77.
- Molina, O. (1987). *Quem engana quem? Professor X Livro didático*. Campinas, Papirus.
- Moraes, M. C. M. de. (2000) *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações.
- Morais, M.C. (2000). *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus.
- Morgado, J. (2016). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (2.^a ed.). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Movimento Brasileiro de Base. (1966). *MEB em cinco anos – 1961/1966*. Rio de Janeiro; MEB, 2 v.
- Neitzel, A. (2018). *O texto literário em meio digital*. *Leitura em Revista*, (13), 15. Recuperado de <https://iiler.puc-rio.br/leituraemrevista/index.php/LER/article/view/142>. Acedido em 07 de set/2021
- Neto, O. C. (2004). O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Minayo, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social*. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Nogueira, C. *Literatura e conhecimento: Enciclopédia da Estória Universal, Afonso Cruz*. [v. 28 n. 28 \(2014\): Revista Lusófona de Educação](#). Acedido em 09 de set./2021
- Nóvoa, A. (org.). (1995a). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote.
- Nóvoa, A.(1995b). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira, J. A. S. (2008). *Os desafios da construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação: a inserção da UEMA no SIEPE*. São Luís, MA – UEMA.
- Oliveira, S. L. C. (2012). *Da aquisição à mobilização de saberes docentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos de Caxias – MA*, Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, Brasil.
- Oliveira, João Batista Araújo et al. (1984). *A política do livro didático*. Campinas: UNICAMP.
- Paiva, Vanilda. (1987). *MOBRAL: um desacerto autoritário I, II e III*. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, n.23 e 24
- Paiva, Vanilda . (1973). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).
- Palhano, Raimundo Nonato. (2008). *Cenário da Educação Básica Maranhense 2008-2017*. Cadernos IMES. São Luís, V.2, IMESC.
- Paulino, G. (1998). *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED (Anais em CD ROM).
- Pederiva, A. C. (2015). *O MOBRAL faz mais do que ensinar a ler e a escrever”: manifestações biopolíticas para o controle de adultos analfabetos em Varginha-MG (1970-1985)*. Dissertação de Mestrado- Programa de pós-graduação processos socioeducativos e práticas escolares. Universidade Federal de São João Del-Rei.
- Petit, M. (2008). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34.
- Piconez, S. C. B. (1995). *Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores*. São Paulo, 1995. 261 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Piletti, N. (1987). *Evolução do currículo do curso secundário no Brasil*. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-72, jul./dez.
- Pinto, R. (2007). O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: Guimarães, A. M. M. et al (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Pinto, M. N. B. (1982). *Do velho ao novo: política e educação no Maranhão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – FGV – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- Pflueger, T. (2008). *Os desafios do processo pedagógico na sociedade atual*. São Luís: UEMA.
- Pontes, V. & Barros, L. (2007). *Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de*

- leitura fundamentado na literatura. In: Azevedo F. (Coord.). *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Porcaro, R. C. (2007). *A história da educação de jovens e adultos no Brasil*. Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007. Recuperado de www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc. Acedido em 05 de março, 2018.
- Porto, A. P. & Porto, L. T. (2018). *O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set./dez. 2018.
- Rangel, E. A. (2011). *Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil: problema estrutural para o desenvolvimento nacional*. Monografia. Escola Superior de Guerra - Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia). Rio de Janeiro, 2011. Recuperado <http://www.esg.br/images/Monografias/2011/RANGEL.pdf>. Acedido em 31 de maio, 2018.
- Rangel, E. (2001). Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado; Bezerra, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Raposo, C. (2004). *A educação maranhense no limiar no 3º milênio*. R. Pol. públ., v. 8, n. 1, p. 7-25, jan./jun.
- Raposo, C. (1985). *Movimento de Educação de Base: discurso e prática (1961-1967)*. São Luís: Universidade Federal do Maranhão e Secretaria de Educação do Estado do Maranhão.
- Raposo, C. (1995). *A Educação maranhense no limiar do 3º milênio*. Revista de Políticas Públicas da UFMA, São Luís, v.1, n.1.
- Raposo, C. (2015). *A educação maranhense no limiar do 3º milênio*. Revista Políticas Públicas, v. 8, n. 1.
- Razzini, M. de P. G. *O espelho da nação: a “Antologia Nacional” e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2000. Tese de Doutorado em Letras.
- Razzini, M. de P. G. (2010). *História da disciplina português na escola secundária brasileira*. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 3, n. 4, p. 43-58, jan./jun. <Recuperado em: <https://goo.gl/FZhZGJ> >. Acesso em: 18 mar. 2015
- Reis, F. (2007). *Grupos oligárquicos e estrutura oligárquica no Maranhão*. São Luís: Unigraf.
- Ribeiro, V. M. (1997). *Educação para Jovens e Adultos: proposta curricular – 1º segmento do ensino fundamental*. Brasília, DF: Ação Educativa, MEC.
- Riffaterre, M. (1971). *Essais de stylistique structurale*. Paris: Flammarion.

- Rodrigues, R., & Rohling, N. (2014). *O discurso sobre o professor mediador: uma reflexão sobre produções discursivas de licenciandos na educação a distância*. Revista Desenredo, 10(2). <https://doi.org/10.5335/rdes.v10i2.4110>
- Rodrigues, M. M. A. (2010). *Políticas Públicas*. São Paulo: Publifolha.
- Rojo, R. H. R. (2000). *Letramento escolar: Construção de saberes ou de maneiras de impor o saber?* Caderno de Resumos da 3ª. Conference for Sócio-cultural Research. Simpósio Cultura da Escrita e Práticas Escolares de Letramento: 80. Campinas: ISSCS/UNICAMP.
- Romanelli, O. de O. (1996). *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 18. ed. Petrópolis: Vozes.
- Romanelli, O. de O. (2003). *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Rodrigues, D. (2008). *Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva*. Inclusão – Revista de Educação Especial, v. 4, n. 1, p. 33-40.
- Sá-Silva, J. R.; Almeida, C. Domingos, G, J. F. (2009). *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul.
- Sarney, R. (2010). *Propostas de Diretrizes para o Plano de Governo 2011 a 2014*. São Luís: Coligação “O Maranhão não pode parar”.
- Sarney, J. (1966a). *Política Educacional do Maranhão*. São Luís, p.2, Mimeo.
- Sarney, J. (1966b). *Discurso de posse do Governador do Estado*, São Luís, p. 30.
- Saviani, D. (2008). *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (1999). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. In: Revista Brasileira de Educação, v. 14, n.40, jan./abr.
- Silva, L. L. M. S. (1986) *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Silva, Í. B. da & Silva, E. F. da. (2006). *Aspectos históricos dos Planos Nacionais de Educação do Brasil: da década de 30 à de 80*. Holos, ano 22, pp. 19-25.
- Silva, E. M. da & Araújo, D. L. de. *Letramento: um fenômeno plural*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2012, v. 12, n. 4 [Acessado 17 junho 2021], (pp. 681-698). Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982012005000007>>. Epub 18 Set 2012. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012005000007>.
- Silva, E. M. & Araújo, D. L. de. (2012). *Letramento: um fenômeno plural*. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2012, vol.12, n.4 [citado 2020-12-28], pp.681-698. Disponível em:

- <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19843982012000400002&lng=pt&nrm=iso>. Epub 18-Set-2012. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012005000007>. Acedido em 25 de jun de 2020.
- Silva, C.S.B. (2003). *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas. Autores associados.
- Silva, A. M. de O. C. & Silveira, M. I. M. (2013). *Letramento Literário: desafios e possibilidades na formação de leitores*. (vol.1) (pp.92-101) In: <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a>.
- Silva, V. M. de A. (1976). *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Silveira, M. I. M. (2005). *Modelos Teóricos e estratégias de leitura de leitura: suas implicações no ensino*. Maceió: EDUFAL.
- Silvestre, P. L. de S. (2005). *Recepção crítica e análise de textos literários. Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos*, Belo Horizonte, v.1, n.2, p.50-59.
- Smolka, B. L. A. (1989). *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto.
- Soares, L. J. G. (1996). *A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais*. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out.
- Soares, M. & Cevasco, M. E. (2008). *Crítica cultural materialista*. São Paulo: Humanitas.
- Soares, L. J. G. (2004). O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: Articular, socializar e intervir. In: *RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA*. Revista de EJA, n.17.
- Soares, M. (2003). *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. In: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.
- Soares, M. (2006). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (2012). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Editora Contexto.
- Soares, M. (1999). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (1996). *A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais*. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out.
- Soares, M. (2015). *Discurso de Magda Soares* [Mai. 2015]. Belo Horizonte: Ceale-UFGM, institucional, 08 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/discurso-de-magda-soares.html>. Recuperado em: 13 jul. 2020.
- Soares, M. (2004). *Letramento e Escolarização*. (2004). In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.).

Letramento no Brasil. São Paulo: Global.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed.

Sousa, O. C. (2007). *O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura*. In: Azevedo, F. (Coord.). *Formar Leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel

Sousa, J. U. P. (2010). *Desafios ao desenvolvimento do Maranhão no âmbito do planejamento público recente (2007-2009)*. Cadernos de Pesquisa - Universidade Federal do Maranhão, v. 17, p. 65-76.

Souza, C. (2006). *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias, Porto Alegre, v. 8, n 16, p. 20-45.

Souza, J. & Lima, F. (2012). *Planejamento educacional no estado do Maranhão: análise das propostas para a educação básica do programa de governo de Roseana Sarney*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 28, n. 2, maio 2012. ISSN 2447-4193. Recuperado em 31 de maio, 2018, <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/37416/24157>>.

Stephanou, M. & Bastos, M. H. C. (2005). História, Memória e História da Educação. In: Stephanou, Maria e Bastos, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, volume III, p. 416 –429

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. (2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 240p.

Strelhow, T. B. (2010). *Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun, 2018, Disponível<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>Acedido em 07 de abril de 2021.

Tagliani, D. (2010). *O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa*. *Linguagem em (Dis)curso*, 9(2), p. 303-320. Disponível em http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/418/438 Acedido em 22 de outubro 2020.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Tiuman, P. E. (2017). *A história da disciplina literatura no ensino secundário brasileiro e as avaliações externas: o vestibular, o Enem e o Enade de Letras*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Tfouni, L.V.A. (2010). *Letramento e alfabetização*. (9ª. ed.) São Paulo: Cortez.

- Tragino, A. (2013). *O leitor, a leitura, o livro e a literatura na Estética da Recepção e da História Cultural*. In: Revista Mosaicum. Teixeira de Freitas (BA), Cv. 1, ano 11, n. 18, p. 24-34, jul/dez. Acedido em: 20 de fev. de 2018.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Triviños, A. N. S. (2013). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Unesco. (2010). *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília.
- Verceze, R. M^a & Silvino, E. F. M. (2008). *O Livro Didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará Mirim*. Revista Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 4, n. 4 pp. 83-102 jan./jun.
- Vianna, M. M. & Braun, P. (2010). *Quem ensina quem? Processos de formação compartilhada*. In.: Anais Seminário internacional inclusão em educação: universidade e Participação 2. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Vidal, D. G. (2013). *80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3.
- Vieira, S. L.; Farias, I. M. S. (2007). *Política Educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Liber Livro.
- Viveiros, J. de. (1960). *Benedito Leite: um verdadeiro republicano*. 2. ed. São Paulo: Serviço de documentação, 340p.
- Vieira, M. C. (2004). *Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Xavier, L. (2002). *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Zappone, M. H. Y. (2018). *Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar*. *Estud. Lit. Bras. Contemp.* [online]. 2018, n.54, pp.409-433. ISSN 2316-4018. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/10.1590/2316-40185421>
- Zilberman, R. & Magalhães, L. C. (1987). *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. (3^a. ed.) São Paulo: Ática.

- Zilberman. R. (1989). *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática.
- Zilberman. R.. (1988). *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto.
- Yamasaki, A. A. et al. (1999). *Educação de Jovens e adultos – uma perspectiva freireana*. Cadernos de EJA.n. 2. Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- Yunes, E. (1995). *Pelo avesso: a leitura e o leitor*. Revista Letras, n. 44, Curitiba: Editora da UFPR, 1995, p. 185-196.
- Yunes, E. & Oswald, M. L. (Org.). (2003). *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola.

APÊNDICES

Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Gestora Geral da do Centro de Ensino “Cidade de São Luís” – Polo V - Regional São Luís

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS DE LISBOA
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: PROFª DOUTORA MARIA NEVES GONÇALVES
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Prof. Ms. Jeanne Sousa da Silva
TELEFONES PARA CONTATO: (98) 981353307

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA
GESTORA GERAL DO CENTRO DE ENSINO “CIDADE DE SÃO LUÍS”**

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Neves Gonçalves

O (A) Senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada LITERACIA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. O livro didático na perspectiva do leitor. Esta entrevista faz parte integrante da investigação no âmbito de uma Tese de Doutoramento em Educação, com o objetivo de investigar sobre o papel do livro didático na formação literária dos leitores da EJA à luz da estética da recepção.

Se depois de consentir em sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, a sua colaboração é anônima e confidencial. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins científicos. Para qualquer outra informação, o Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Prof.ª Ms. Jeanne Sousa da Silva, responsável pela coleta, pelo telefone (98) 98135-3307 ou e-mail: jeanness01@gmail.com

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado e devidamente esclarecido sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Declaro que, após ser esclarecido pelo pesquisador a respeito da pesquisa, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e autorizo a gravação da entrevista. Este documento é emitido em duas vias que será assinada por mim e pela pesquisadora.

[Assinatura da participante]
Assinatura da participante
[Assinatura do pesquisador responsável]
Assinatura do Pesquisador Responsável

Apêndice II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos (as) professores e professoras de Língua Portuguesa do Centro de Ensino “Cidade de São Luís” – Polo V - Regional São Luís

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS DE LISBOA

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Prof.^a DOUTORA MARIA NEVES GONÇALVES

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profa. Ma: Jeanne Sousa da Silva

TELEFONES PARA CONTATO: (98) 981353307

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS (AS)

PROFESSORES/AS DA EJA POLO V - SEDUC REGIONAL SÃO LUÍS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Neves Gonçalves

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Esmeralda do Espírito Santo

O (A) Senhor (a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa inicialmente intitulada LITERACIA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O livro didático na perspectiva do leitor. Esta entrevista faz parte integrante da investigação no âmbito de uma Tese de Doutorado em Educação, com o objetivo de investigar sobre o papel do livro didático na formação literária dos leitores da EJA à luz da estética da recepção.

Se depois de consentir em sua participação o Sr.(a) continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, a sua colaboração é anônima e confidencial. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins científicos. Para qualquer outra informação, o Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Prof.^a Ms. Jeanne Sousa da Silva, responsável pela coleta, pelo telefone (98) 98135-3307 ou e-mail: jeanness01@gmail.com

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado e devidamente esclarecido sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Declaro que, após ser esclarecido pelo pesquisador a respeito da pesquisa, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e autorizo a gravação da entrevista. Este documento é emitido em duas vias que será assinada por mim e pela pesquisadora.

_____, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do/a participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Apêndice III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos/as Alunos (as) da EJA Pólo V – SEDUC Regional São Luís

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS DE LISBOA
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: Prof.^a DOUTORA MARIA NEVES GONÇALVES
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Prof. Ma: Jeanne Sousa da Silva
TELEFONES PARA CONTATO: (98) 981353307

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO/AS
ALUNOS/AS DA EJA PÓLO V SEDUC – REGIONAL SÃO LUÍS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Neves Gonçalves

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Esmeralda do Espírito Santo

O (A) Senhor (a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa inicialmente intitulada LITERACIA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O livro didático na perspectiva do leitor. Esta entrevista faz parte integrante da investigação no âmbito de uma Tese de Doutorado em Educação, com o objetivo de investigar sobre o papel do livro didático na formação literária dos leitores da EJA à luz da estética da recepção.

Se depois de consentir em sua participação o Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, a sua colaboração é anônima e confidencial. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins científicos. Para qualquer outra informação, o Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Prof.^a Ms. Jeanne Sousa da Silva, responsável pela coleta, pelo telefone (98) 98135-3307 ou e-mail: jeanness01@gmail.com

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado e devidamente esclarecido sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Declaro que, após ser esclarecido pelo pesquisador a respeito da pesquisa, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e autorizo a gravação da entrevista. Este documento é emitido em duas vias que será assinada por mim e pela pesquisadora.

_____, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do/a participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE IV – Ficha Informativa Professores/as da Educação de Jovens e Adultos Centro de Ensino “Cidade de São Luís”

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS DE LISBOA
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Maria Neves Gonçalves

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Prof. Ms: Jeanne Sousa da Silva

TELEFONES PARA CONTATO: (98) 98135-3307

E-MAIL: jeanness01@gmail.com

FICHA INFORMATIVA DO PROFESSOR (A)

DADOS PESSOAIS

Centro de Ensino:

Professor (a) n.º Data de nascimento:

Sexo:

Naturalidade:

Estado civil:

Carga horária semanal:

Tempo de magistério:

ESCOLARIDADE

Graduação:

Ano:

Pós-Graduação (Especialização):

Ano:

Pós-Graduação (Mestrado):

Ano:

Pós-Graduação (Doutorado):

Ano:

APÊNDICE V – Ficha Informativa Alunos/as da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino “Cidade de São Luís”

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS DE LISBOA
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Maria Neves Gonçalves

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profa. Ma.: Jeanne Sousa da Silva

TELEFONES PARA CONTATO: (98) 98135-3307

E-MAIL: jeanness01@gmail.com

FICHA INFORMATIVA DO ALUNO¹⁰⁴ (A)

DADOS PESSOAIS

Centro de Ensino:

Aluno (a) nº Data de nascimento:

Sexo:

Naturalidade:

Estado civil:

Profissão:

Endereço:.....

ESCOLARIDADE

Em que ano você concluiu o Ensino Fundamental?.....

Em que cidade você concluiu o Ensino Fundamental?.....

É aluno repetente da EJA: () Sim () Não

Por que ficou retido?

() infrequência () rendimento insatisfatório () evasão escolar

Faz ou já fez algum curso paralelo ao Ensino Médio?

() Sim () Não

Caso a resposta seja positiva, diga qual?

¹⁰⁴ Antes do preenchimento desta ficha, obteve-se o consentimento informado do (a) aluno (a)

APÊNDICE VI - Roteiro de Entrevista: Professores/as da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino “Cidade de São Luís”

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS DE LISBOA
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Maria Neves Gonçalves

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profa. Ma.: Jeanne Sousa da Silva

TELEFONES PARA CONTATO: (98) 98135-3307

E-MAIL: jeanness01@gmail.com

ROTEIRO DA ENTREVISTA

PROFESSORES DA EJA - SEDUC REGIONAL SÃO LUÍS – I e II ETAPAS

CENTRO DE ENSINO “CIDADE DE SÃO LUÍS”

Entrevista nº _____ Data da realização ____/____/____

Local: _____

Esta entrevista integra-se num trabalho de investigação, a decorrer no âmbito do curso de doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Destina-se à concretização de entrevistas a professores da EJA Ensino Médio das etapas I e II. Tem por finalidade recolher informações que permitam averiguar até que ponto o perfil do professor e sua concepção sobre cultura, literatura e da importância da leitura do texto literário para o desenvolvimento humano e cidadão do aluno refletem em seu trabalho em sala de aula dos alunos da EJA I e II do Centro de Ensino “Cidade de São Luís”. Todos os dados recolhidos seguirão a regra de anonimato de um estudo científico. Antecipadamente agradeço a compreensão e colaboração, Jeanne Sousa da Silva

INTERESSES E HÁBITOS CULTURAIS

1. Que tipos de atividades culturais você mais realizava na sua infância e adolescência?
2. Sua família te motivava a participar dessas atividades?
3. Você ainda realiza algumas dessas atividades culturais? Quais?
4. Você se interessa em adquirir livros, revistas e jornais?
5. Na infância, teve algum estímulo à leitura?
6. Que tipo de estímulo recebeu e quem foi o responsável por isso?
7. Que tipo de leitura você costumava fazer?
8. Essas leituras foram significativas para a sua vida? Por quê?
9. Atualmente, a leitura faz parte das suas atividades fora do espaço profissional?
10. Que leituras costuma realizar atualmente?
11. Essas leituras são significativas na sua vida pessoal e profissional? Por quê?

12. Em algum momento a sua profissão exigiu que você realizasse uma leitura literária? Qual foi o motivo?
13. Que tipo de gênero literário você mais gosta de ler?
14. Você costuma recomendar leituras? Qual foi a última que você indicou?

ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA

1. Você costuma ler para seus alunos (as)?
2. Você acha que os (as) Alunos (as) recebem bem as atividades que envolvem a leitura literária?
3. Na sua opinião que tipo de gênero literário os alunos mais gostam?
4. Que recursos didáticos você utiliza para realizar leitura de textos literários?
5. Que gêneros costuma selecionar, para diversificar o trabalho de leitura com os alunos?
6. Como motiva os alunos a lerem textos literários?
7. Que estratégias utiliza, para aperfeiçoar a compreensão da leitura dos alunos?
8. Como você avalia o livro didático usado na EJA I e II?
9. Que critérios você utiliza na escolha do texto literário para ser trabalhado com seus alunos?
10. Na sua opinião, por que muitos alunos chegam na EJA Ensino Médio sem dominarem a leitura e a escrita?
11. Considera que a metodologia utilizada pelo professor pode interferir no desenvolvimento do gosto do aluno pela leitura do texto literário? Justifique.
12. O que você entende sobre letramento literário?
13. Você desenvolve práticas que visem o desenvolvimento do letramento literário dos seus alunos? Como?
14. Todo professor de Língua Portuguesa é um formador de leitores? Justifique.

APÊNDICE VII - Roteiro de Questionário: alunos/as da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino “Cidade de São Luís”

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS DE LISBOA
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Maria Neves Gonçalves

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Prof.^a Ma.: Jeanne Sousa da Silva

TELEFONES PARA CONTATO: (98) 98135-3307

E-MAIL: jeanness01@gmail.com

QUESTIONÁRIO

ALUNOS (AS) DA EJA - ENSINO MÉDIO – I E II ETAPAS

Aluno (a) nº _____ Data da realização ____/____/____

Local: _____

Este questionário integra-se num trabalho de investigação, a decorrer no âmbito do curso de doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Destina-se à concretização de questionário para os alunos (as) da EJA Ensino Médio fases I e II, buscando conhecer os interesses e hábitos de leitura desse público, bem como sua percepção sobre as práticas de leitura, nas quais são submetidos (as) em sala de aula. Essa etapa tem por finalidade recolher informações que permitam averiguar até que ponto as práticas de leitura do texto literário são concebidas pelos alunos (as) como importantes para seu desenvolvimento como cidadãos. Todos os dados recolhidos seguirão a regra de anonimato de um estudo científico. Antecipadamente agradeço a compreensão e colaboração, Jeanne Sousa da Silva.

O ALUNO E HÁBITO DE LER

1. Você gosta de ler?

() Sim

() Não

2. Se respondeu Sim, indique o porquê.

() Me diverte e dá prazer de leitura

() Me permite adquirir novos conhecimentos

() Melhora o meu aproveitamento escolar

() Ajuda a passar o tempo

() Outro motivo. Qual? _____

3. Se respondeu não, indique o porquê.

() Me aborrece

- () Tenho dificuldade em compreender textos
() A leitura não me dá conhecimentos interessantes
() Exige esforço.
() Outro motivo. Qual ? _____

4.Sua família incentivava você a ler?

- () Sim () Não

5.Atualmente com que frequência você lê:

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
1. Romance, Crônica e ficção em geral				
2. Livros de poesia				
3. Jornais				
4. Revistas de informação geral				
5. Revistas em quadrinhos				
6. Sites de Internet				
7. E-mail				
8. Folhetos informativos				
9 Mensagens de WhatsApp				

6.Nos últimos dois anos, cite três livros que você leu e mais gostou e aponte quem indicou (escola, amigos ou família):

TÍTULO DO LIVRO	QUEM INDICOU
1.	
2.	
3.	

O HÁBITO DE LER NA VIDA ESCOLAR

1. No Ensino Fundamental você fez alguma leitura que marcou sua vida?

- () Sim () Não () Não lembro

2. Nas aulas de Língua Portuguesa você costuma realizar leituras?

- () Sim () Não () Às vezes

Em que tipo de suporte?

- () Em Livro didático

- () Em Livro
- () Em papel impresso ou xerocopiado pelo professor
- () No quadro branco
- () Em texto reproduzido em data show
- () No celular

3. Que tipo (s) de gênero (s) textual ou literário você costuma ler em sala de aula?

- () Reportagem
- () Propaganda/publicidade
- () Piada
- () charge
- () História em quadrinhos
- () Crônica
- () Conto
- () Teatro
- () Romance
- () Poesia
- () Miniconto
- () Outro. Qual? _____
- () Não sei responder

4. Durante a realização das aulas de leitura, você costuma interagir, respondendo de forma oral e escrita as atividades propostas pelo professor?

- () Sim () Não () Às vezes

5. Que tipo de leitura você mais gosta?

- () silenciosa
- () em voz alta
- () em grupo (roda de leitura)

6. Você gosta quando seu professor ler um texto literário?

- () Sim () Não () Às vezes

7. Teve algum texto literário que foi lido em sala de aula, esse ano, que te marcou?

- () Sim () Não

8. Que tipo de recurso o professor mais utiliza para fazer leituras e atividades literárias?

- () texto xerocopiado () o Livro didático () livro da biblioteca () celular
- () Outros

9. Teve alguma leitura literária do livro didático que você gostou?

- () Sim
- () Não

Caso seja positiva a resposta, diga qual.

10. Você tem facilidade para responder as atividades do livro didático sobre a leitura de textos literários?

() Sim () Não

11. Quando você lê um texto literário, você consegue associá-lo as situações da vida real?

() Sim () Não () Às vezes

12. Seu professor ajuda na apreensão dos sentidos do texto literário?

() Sim, sempre () Sim, quando solicitado () Às vezes () Não () Nunca

13. Seu professor costuma utilizar outros espaços da escola para fazer atividades de leitura?

() Sim () Não

14. Você costuma ir à biblioteca da escola locar livros?

() Sim, sempre () Não, nunca fui. () Só quando o professor solicita

15. Qual foi a última vez que você uma obra literária completa?

() Há um mês () Há menos de 6 meses () Há menos de 1 ano () Há mais de um ano () Faz tanto tempo que nem lembro () Nunca li um livro completo.

16. Se fosse indicar um texto literário para um amigo, qual seria?

APÊNDICE VIII - Roteiro de análise do livro didático

Roteiro de análise do livro didático

ETAPAS	ATIVIDADE
1 ^a	Elaboração de ficha técnica
2 ^a	Análise dos aspectos conceituais e formais elementos para textuais (capa, contracapa, sumário);
3 ^a	Levantamento das seções contidas na área destinada à Língua portuguesa;
4 ^a	Levantamento dos gêneros literários contidos no LD de Códigos e Linguagens;
5 ^a	Levantamento dos gêneros literários contidos em cada seção de Língua Portuguesa;
6 ^a	Análise da relação entre os textos literários e as atividades propostas pelo LD;
7 ^a	Análise da relação entre os textos literários e as seções de apoio ao aluno/leitor;

ANEXOS

Anexo I – IDEB - Resultados e Metas CE “Cidade de São Luís”

BRASIL Acesso à Informação Participe Serviços Legislação Canais

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	Escola	UF:	MA
Município:	SÃO LUÍS	Nome da Escola:	CE CIDADE DE SÃO LUÍS
Rede de ensino:	Estadual	Série / Ano:	8ª série / 9º ano

8ª série / 9º ano

Escola *	Índice Observado					Índice Projetado							
	2005 *	2007 *	2009 *	2011 *	2013 *	2007 *	2009 *	2011 *	2013 *	2015 *	2017 *	2019 *	2021 *
CE CIDADE DE SÃO LUÍS	3.7	3.7	3.4	3.9	4.0	3.7	3.9	4.1	4.5	4.9	5.2	5.4	5.7

Obs:

Numero de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

* Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 304 de 24 de junho de 2013.

** Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

*** Não divulgado por solicitação da Secretaria/Escola devido a situações adversas no momento da aplicação.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Pesquisar Novamente

Sonia Maria Pearce Alves
Sonia Maria Pearce Alves
Vice-Diretora
Mat.: 1032788

Anexo II – Portaria de Disciplina Ministrada – Estágio Supervisionado Língua Portuguesa



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



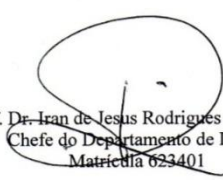
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS — CECEN
DEPARTAMENTO DE LETRAS — DELET
PORTARIA Nº 002/2019 São Luís, 09 de janeiro de 2019.

O Chefe do Departamento de Letras do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais, da Universidade Estadual do Maranhão, no uso de suas atribuições legais, etc.

RESOLVE

1. Designar os (as) Professores **Jeanne Sousa da Silva**, Matrícula Nº 813855-06, e **Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues**, Matrícula Nº 6709-00, para ministrarem a disciplina **Estágio Supervisionado do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Língua Espanhola**, com carga horária de 225 horas, no curso de **Letras**, no Turno **Noturno**, no período de 2013.1.
2. Dê-se ciência, publique-se e cumpra-se.

São Luís, 09 de janeiro de 2019.


Prof. Dr. Iran de Jesus Rodrigues dos Passos
Chefe do Departamento de Letras
Matrícula 623401

Anexo III – Declaração de estagiária



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**

D E C L A R A Ç Ã O

Declaramos, para fins de direito que, **ANA PAULA GOMES AVELAR**, matrícula **0988124**, cursou a disciplina; **ESTAGIO SUPERVISIONA DO ENSINO MÉDIO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA ESPANHOLA**, no primeiro semestre do ano de 2013, sob a supervisão das professoras, Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues e Jeanne Sousa da Silva

DIREÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS

São Luís, 09 de janeiro de 2019.

A handwritten signature in blue ink, reading 'Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues', is positioned below the text of the declaration.