

UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

**CONTOS: CAMINHO PARA A FORMAÇÃO LEITORA EM ALUNOS JOVENS-ADULTOS
NAS TURMAS DE EJA**

Ana Lúcia Machado Hernandez Corrêa

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

CONTOS: CAMINHO PARA A FORMAÇÃO LEITORA EM ALUNOS
JOVENS-ADULTOS NAS TURMAS DE EJA

ANA LÚCIA MACHADO HERNANDEZ CORRÊA

Sob a orientação do Professor Doutor

Marcos Estevão Gomes Pasche

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em LETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, Rio de Janeiro

Agosto, 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C823c Corrêa, Ana Lúcia Machado Hernandez , 1971-
 Contos: caminho para formação leitora em alunos
 jovens-adultos nas turmas de EJA / Ana Lúcia Machado
 Hernandez Corrêa. - Rio de janeiro, 2020.
 109 f.: il.

 Orientador: Marcos Estevão Pasche.
 Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
 do Rio de Janeiro, PROFLETRAS, 2020.

 1. EJA. 2. LITERATURA. 3. CONTOS. 4. FORMAÇÃO
 LEITORA. 5. LEITURA. I. Pasche, Marcos Estevão, 1981
 , orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
 Janeiro. PROFLETRAS III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

ANA LÚCIA MACHADO HERNANDEZ CORRÊA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 19/08/2020.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Ana Crélia Penha Dias (UFRJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Claudia Barbieri Masseran (UFRRJ)
Avaliador interno



Emitido em 2020

TERMO N° 386/2020 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 28/10/2020 11:16)

CLAUDIA BARBIERI MASSERAN

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: 2425348

(Assinado digitalmente em 28/10/2020 12:24)

MARCOS ESTEVAO GOMES PASCHE

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: 1966277

(Assinado digitalmente em 28/10/2020 10:09)

ANA CRELIA PENHA DIAS

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 026.374.957-66

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número:
386, ano: **2020**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **28/10/2020** e o código de verificação: **bd9fee29b2**

DEDICATÓRIA:

Dedico este trabalho ao meu marido Sérgio e às minhas filhas, Giullia e Geovanna, por serem minhas fontes de inspiração e motivação para sempre seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por reconhecer que sem Ele eu nada sou, por sua presença sempre constante em minha vida, conduzindo-me em todos os caminhos trilhados.

A meu esposo, Sérgio, e às minhas filhas, Giullia e Geovanna, pela paciência, compreensão e apoio ao longo deste trabalho. Por serem aqueles que sempre estão ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

À minha mãe, Berenice, pelo exemplo de vida, por suas orações e por sempre me incentivar. Se cheguei aqui, foi porque ela sempre acreditou em mim.

Às minhas irmãs, Ana Elizabeth e Ana Paula, e ao meu irmão, Sérgio, aos meus sobrinhos e sobrinhas, pelo carinho e apoio.

À minha sogra, Rosa, ao meu sogro, Sérgio e à minha cunhada, Cristiane, pelo incentivo e apoio durante todo este percurso.

À minha grande amiga, Mônica Valente, por sua parceria e amizade, por ser quem muito me estimulou a trilhar o caminho do mestrado e nunca deixou de acreditar que eu conseguiria.

Ao professor e orientador Marcos Pasche, pela presença sempre tão gentil durante as aulas e orientação, pela paciência, compreensão, confiança e orientação ao longo deste trabalho.

Às professoras participantes da banca de qualificação e examinadora, Ana Crélia Dias e Claudia Barbieri, pela leitura criteriosa e sugestões valiosas dadas ao trabalho.

Aos demais professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), por todos os seus ensinamentos e experiências, que me levaram à reflexão e ao desejo de transformação da minha prática docente.

À minha querida amiga do PROFLETRAS, Fabiane Aquino, ter sua amizade e companhia durante todo o período do curso, tornou o caminho bem mais fácil. Obrigada

por cada conversa, parceria nos trabalhos, por todas as nossas trocas e, claro, cada carona também!

A todos os colegas da turma do PROFLETRAS, como foi bom conhecê-los e partilhar deste momento junto com vocês.

Às gestoras da minha escola Rosângela Mariano, Isabel Oliveira e Rafaela Bravo, à coordenadora Patrícia Dutra e à professora orientadora Ellen Mello, pelo apoio à pesquisa, pela compreensão nos dias do meu atraso quando vinha da UFRRJ, por acreditarem e incentivarem o meu trabalho e o reconhecimento da importância desse projeto.

Aos professores e funcionários do PEJA, pelos diálogos e interlocuções nas práticas cotidianas.

Aos alunos do PEJA da Escola Municipal Miguel Gustavo, por serem o motivo que me fez querer chegar até aqui. Que me fazem buscar uma escola pública brasileira de qualidade e igualitária, que valorize suas histórias, ideias e experiências.

A todos os professores e as professoras que de forma direta ou indireta colaboraram na minha formação como profissional.

A todos aqueles que, mesmo não tendo seu nome aqui citado, fizeram e fazem-se presentes em minha constituição pessoal e profissional.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento

Não é possível refazer este País, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos ...

Paulo Freire

RESUMO

CORRÊA, Ana Lúcia Machado Hernandez Dias. **Contos: Caminho para a formação leitora em alunos jovens-adultos em turmas de EJA**, 2020. 109p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020

Ao observar as escolas e os alunos pertencentes ao PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos), nota-se a dificuldade de um processo educacional verdadeiramente inclusivo e que fuja da realidade de evasão e de exclusão do discente dessa modalidade de ensino. Diante desse quadro de dificuldades, surge a ideia desta pesquisa com o intuito de apresentar uma proposta de trabalho com literatura a partir da leitura de contos em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola Municipal do Rio de Janeiro como uma tentativa de apresentar mudanças nas aulas, tornando-as mais significativas, com a perspectiva dos alunos se reconhecerem como leitores e gerar a possibilidade de uma leitura mais autônoma e crítica. Para tentar alcançar estes objetivos, o papel do professor-mediador é fundamental, ao escolher os contos e mediar aulas em que a escuta da fala do estudante seja o ponto focal para a identificação do texto com suas histórias de vida e possam registrar suas experiências em um diário de leitura. Para um melhor desenvolvimento do trabalho, foram realizados também os projetos da escrita de um texto coletivo, a confecção de uma caixa de contos para leituras espontâneas e um café literário com o objetivo de confraternizar e avaliar a percepção dos alunos sobre as atividades desenvolvidas durante as aulas. A fim de trazer embasamento teórico para este trabalho, foram estudados autores como Antonio Candido, Paulo Freire, Teresa Colomer, Michele Petit, entre outros estudiosos que tratam das temáticas sobre educação de jovens e adultos, leitura, literatura e ensino.

Palavras-chave: Leitura; literatura; formação leitora; ensino; EJA

ABSTRACT

CORRÊA, Ana Lúcia Machado Hernandez. **Tales: Paths to a reader's formation in young adults students of EJA classes**, 2020. 109p. Dissertation (Professional Master's in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

When observing the schools and students belonging to PEJA (Youth and Adult Educational Program), the difficulty of a truly inclusive educational process that escapes the reality of evasion and exclusion of students from this type of teaching is noticeable. In aware of this situation difficulties, the idea of this research arises in order to present a proposal for working with literature from the reading of stories in Youth and Adult Education (EJA) classes in a Municipal school in Rio de Janeiro as an attempt to present changes in classes, making them more significant, with the perspective of students recognizing themselves as readers and generating the possibility of a more autonomous and critical reading. To try to achieve these objectives, the role of the teacher-mediator is fundamental, when choosing stories and mediating classes in which listening to the student's speech is the center point for the identification of the text with their life stories and to record their experiences in a reading diary. For a better development of the work, the projects of writing a collective text, the making of a box of stories for spontaneous readings and a literary café were also carried out in order to socialize and evaluate the students' perception of the activities developed during the classes. In order to provide a theoretical basis for this work, authors such as Antonio Candido, Paulo Freire, Teresa Colomer, Michele Petit, among other scholars dealing with the themes of youth and adult education, reading, literature and teaching were studied.

Keywords: Reading; literature; reader training; teaching; EJA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 – Nasce uma História.....	08
1.1 Justificativa.....	08
1.2 Metodologia.....	10
1.3 Caracterização do tipo de pesquisa.....	14
1.4 Questão de pesquisa.....	14
1.5 Objetivos.....	15
1.5.1 Objetivo Geral	15
1.5.2 Objetivos Específicos	15
1.6 Contexto da pesquisa.....	15
CAPÍTULO 2 – Dando forma à pesquisa.....	19
2.1 A educação de jovens e adultos: breve histórico.....	19
2.2 A educação de Jovens e adultos na Rede do Municipal do Rio de Janeiro.....	24
2.3 Os sujeitos e a educação de jovens e adultos.....	27
2.3 Revisão Teórica.....	29
CAPÍTULO 3 – Apresentação do gênero textual utilizado na pesquisa.....	36
3.1 O gênero textual: conto-história	36
CAPÍTULO 4. Proposta de Intervenção Pedagógica.....	41
4.1 Diagnóstico com a turma: A pesquisa com os alunos.....	41
4.1.1 Texto 1: O bisavô e a dentadura- Sylvia Orthof.....	55
4.1.2 Texto 2: Para que ninguém a quisesse- Marina Colasanti.....	65
4.1.3 Texto 3: Apelo- Dalton Trevisan.....	68
4.1.4 Texto 4: Maneira de amar- Carlos Drummond de Andrade.....	72
4.1.5 Texto 5: Desta água não beberás- Carlos Drummond de Andrade.....	75
CAPÍTULO 5. Projetos.....	79
5.1 Caixa de Contos.....	79
5.2 Texto Coletivo.....	81
5.3 Café Literário.....	85
CAPÍTULO 6. Considerações Finais.....	92
Referências Bibliográficas.....	101
ANEXOS.....	106

INTRODUÇÃO

Cada vez que tentei fazer um trabalho teórico, foi sempre a partir de elementos da minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu via se desenvolver em volta de mim. Certamente porque eu acreditava reconhecer nas coisas que eu via, nas instituições com as quais lidava, nas minhas relações com os outros, rachaduras, sacudidas surdas, disfuncionamento, ou desprendia um tal trabalho, algum fragmento de biografia.

FOCAULT, 1981

Quando se pensa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é perceptível o descaso governamental com esta modalidade de ensino. Ainda hoje, há uma visão limitada sobre o aluno da EJA, sendo visto somente por suas trajetórias escolares interrompidas: alunos evadidos, reprovados, com defasagem e dificuldades de aprendizagem, entre outros problemas. Faz-se necessário um novo olhar, para que haja um avanço na reconfiguração da EJA.

O direito à educação para o aluno da EJA deve ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, é preciso reconhecer o seu percurso social, sua história e seu direito humano. Esses jovens-adultos fazem-se presentes e ativos em suas trajetórias de humanização. Não devem ser percebidos somente por suas carências sociais, nem por seus percursos escolares mal sucedidos. Esses jovens-adultos são seres atuantes nas sociedades contemporâneas e suas trajetórias sociais e escolares truncadas não apontam paralisação em sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Ao retornarem à vida escolar, apresentam esse acúmulo de formação e aprendizagens, que a escola necessita reconhecer e valorizar.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino fundamentada por lei, como afirma a Constituição Brasileira de 1988 (p. 123, 124):

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I– educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]

[...] VI– oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1o O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2o O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Os alunos matriculados nas turmas de EJA, nas salas de aula espalhadas por todo o país, são jovens e adultos, cidadãos brasileiros que procuram obter seu direito social de ter acesso à escolaridade básica obrigatória assegurada pela Constituição Brasileira. Estão lutando por sua inclusão na categoria de cidadãos plenos. Segundo o documento base do MEC (Ministério da Educação e Cultura) (2007, p.9):

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, como modalidade nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado. No entanto, as políticas de EJA não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais que vêm alargando a oferta de matrículas para o ensino fundamental, universalizando o acesso a essa etapa de ensino ou, ainda, ampliando a oferta no ensino médio, no horizonte prescrito pela Carta Magna. As lutas sociais têm impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação, processualmente instaurando a dimensão de perenidade nas políticas, em lugar de ofertas efêmeras, traduzidas por programas e projetos.

Diante deste quadro de luta, o direito desse aluno jovem/ adulto não é de estar somente dentro de uma sala de aula e ter os conteúdos aprendidos, mas na modalidade da EJA, o que não faltam são problemas, desde material didático inadequado até mesmo não haver uma estrutura física ideal e pensada para esta modalidade de ensino e seu funcionamento noturno. Os alunos da EJA ainda vivenciam problemas como a conciliação dos horários de trabalho, escola e família. Essas questões são vivenciadas pelos alunos que lutam para terminar seus estudos sem abandonar o dia a dia familiar e compromisso do emprego, precisam também ter sua história de vida respeitada e compreendida e terem abertas possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

Infelizmente, durante a minha experiência profissional nas turmas de EJA, observei que, muitas vezes, há um afastamento da história de vida dos alunos. Talvez, por haver um escasso investimento das políticas educacionais nesta modalidade, nota-se um despreparo e pouca capacitação dos docentes. O professor preso a um ensino convencional, o único que lhe foi transmitido, inseguro de fazer algo diferente do que aprendeu, dá, por vezes, aulas de forma mecânica e preocupada exclusivamente com conteúdo, o que as torna desinteressantes para os alunos. Percebe-se também que a prática da leitura nas aulas de língua portuguesa restringe-se à decodificação do texto e uma interpretação superficial do mesmo (o texto como pretexto para o ensino da língua). Desta forma, as aulas não atraem os alunos e não contribuem para a sua construção como leitor. Por se distanciar da realidade do educando e pelo pouco contato com texto literário, não há identificação e falta o envolvimento, o prazer. Ainda como um agravante do pouco investimento literário, em muitas escolas em que há a EJA, as salas de leitura/ bibliotecas não funcionam no horário noturno e não há muitos títulos voltados para esse público, tornando difícil o acesso pelos alunos aos livros.

Partindo do ponto de vista do padre e sociólogo Louis Joseph Lebret, Antonio Candido (2005, p.174) pensa a literatura como direito humano, sendo um “bem incompressível”. Não podendo nenhuma sociedade viver sem ela. Para o autor, a literatura deve ser um direito do homem, como a alimentação, a saúde, a moradia. Ele entende que a literatura torna o humano consciente da sua condição no sistema social (Candido, 2005, p.175). “Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.”

A literatura apresenta-se como a possibilidade de perceber a pluralidade cultural, a identidade, as questões de linguagem desse aluno jovem-adulto, não se limitando somente ao modelo pronto e ao ato mecânico de ler e escrever. A literatura se consolida como bem cultural sendo admitida livremente para todos, a partir de suas próprias escolhas e interesses, conforme afirma Colomer:

Esse fenômeno dinamitou a antiga função escolar de transmitir um corpus literário nacional, limitado, ordenado e valorizado segundo uma tradição uniforme, essencialmente literária; de modo que a literatura fortaleceu sua imagem de bem cultural de acesso livre para todos: um bem que se escolhe segundo os interesses pessoais de cada um e que suscetível de produzir uma satisfação imediata. (Colomer,2007, p.23)

Quer-se, com a apresentação da literatura, dar oportunidade igual a todos e que todos tenham acesso a ela. Porém há um certo obstáculo sobre o ensino de literatura na escola. Em “O direito à Literatura”, Antonio Candido nos mostra que, atualmente, há uma maior utilização da razão e que houve uma grande evolução em comparação ao passado. Com a utilização da tecnologia e do seu avanço, podemos resolver questões sociais, entretanto, deixamos de lado outras questões também importantes. Segundo o autor, há o reconhecimento dos direitos às necessidades básicas, mas o direito à cultura não aparece como uma prioridade. Candido nos afirma que “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 2011, p. 193). Com isso, ao terminar sua reflexão, endossa a luta pelos direitos humanos e põe a literatura em igual nível de um direito a todos.

A mudança da realidade do ensino de literatura nas escolas acontecerá ao se ter reconhecimento de que o legado literário da nossa e de outras culturas não pode ser negado ao nosso aluno. Seguindo o que Zilberman nos apresenta, necessitamos também aprender com a literatura, em vez de nos restringirmos somente à ideia de ensiná-la, de transmiti-la como uma disciplina a ser aprendida pelo outro. O texto literário é lugar de múltiplos conhecimentos de si e do outro, e essa experiência precisa ser também do professor e compartilhada com o aluno. A autora ressalta a importância do papel da leitura de literatura e sua influência na democratização do saber, por meio da “participação ativa” daquele que possui acesso aos textos e deles se apoderam.

Após perceber toda a problemática apresentada e entender a literatura um direito da sociedade, o presente projeto teve como finalidade a realização de um trabalho com a tentativa de incentivar a formação leitora entre os alunos do Programa de Ensino de Jovens e Adultos (PEJA) da Escola Municipal Miguel Gustavo, em Brás de Pina, no Município do Rio de Janeiro, sem a fantasia de usar a leitura como salvação, mas seguindo o que nos diz Petit, de que a leitura não é a solução dos problemas de desigualdade e violência presentes na humanidade, no lugar disso, ela poderá encaminhar o indivíduo ao caminho “do pensamento”, oportunizando um “campo de possibilidades”, onde antes não havia.

Este projeto possibilitou um maior contato com textos literários com o objetivo de integrar os educandos ao mundo da leitura, desenvolvendo o contato com o gênero textual conto. Com o presente trabalho, houve a tentativa de tornar os alunos leitores identificados com os textos literários. Com a apresentação e leitura de alguns contos, quis-se trazer um lugar de fala aos alunos, em que estes apresentavam sua percepção e identificação com os textos. Desejou-se também trazer aos alunos a vontade de ler outros textos, este ser o ponto de partida para o despertar da curiosidade e a partir dela desejar outras leituras e, com isso, trilhar novos caminhos na experiência da leitura, muitas vezes limitada ou bloqueada na história de vida deles.

Devemos ter a percepção do aluno como ser pensante, possuidor de capacidades e ideias. Através da leitura dos textos literários, os discentes podem ser envolvidos e tornarem-se desejosos de dialogar, criticar fatos de seu dia a dia, compartilhar suas histórias e expor suas opiniões. O professor deverá mostrar-se como um aliado do educando, um mediador nas aulas, envolvido em todo o processo educacional. Assim como Paulo Freire nos aponta: “É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.” (Freire, 2000, p.22). Demonstrando ao aluno jovem/ adulto o quanto ele tem a contribuir no processo ensino-aprendizagem, não só por já estar inserido no mercado de trabalho, mas por sua história de vida e seu papel na família e na sociedade. O educando, ao notar que está sendo tratado como agente ativo, participante do processo de aprendizagem, poderá se sentir mais atraído, interessado e valorizado, e venha se perceber como ser inserido na sociedade e relevante para a transformação, como nos mostra Freire: “como seres não apenas capazes de se adaptar ao mundo mas sobretudo de mudá-lo. Seres curiosos, atuantes, falantes, criadores.” (Freire, 2000, p.43)

Este projeto buscou chamar a atenção para a relevância social da leitura para a vida do discente, uma vez que a escola deverá prepará-lo para o mundo e motivá-lo a ler tendo sentido e significado para sua vida, pois apesar de esses alunos serem alfabetizados não significa que eles tenham contato constante e experiência efetiva com a leitura do texto literário, pelo contrário, muitos, pelo afastamento durante diversos anos da vida escolar, sentem-se inseguros e desinteressados com a leitura. Entretanto, a educação literária, segundo Colomer, precisa primeiramente contribuir para a “formação da pessoa” que está intrinsecamente ligada à construção social. O aluno deve se reconhecer na leitura para se envolver nela. Esta proposta teve por alvo o auxílio nesse processo de formação leitora, na contribuição no processo ensino-aprendizagem, na ampliação do conhecimento de mundo e na percepção dos educandos como atores sociais. A leitura pensada neste projeto teve como objeto contos pré-selecionados e não escolhidos de forma aleatória. Claro que no desenvolver do projeto, mudanças ocorreram por percepção do que seria melhor para as turmas e por ser necessária uma leitura contextualizada e diferenciada, que pudesse possibilitar uma conexão com sua vivência diária e que viesse a despertar sua curiosidade e interesse.

De acordo com Colomer, muitas vezes quando se aponta que os alunos não leem, não, necessariamente, é uma preocupação de não vê-los com o livro nas mãos, mas de isto atrapalhar seu sucesso na ascensão social. Fica-se preso à função utilitária da leitura de acesso ao conhecimento e à informação. A importância da leitura na vida do ser humano, seja ela no período escolar ou em qualquer fase da vida, vai além desta visão restritiva, visto que a leitura auxilia o indivíduo na sua própria percepção e na sua inserção na sociedade; é um instrumento imprescindível na vida do ser humano, que possibilita sim a aquisição de conhecimentos como também a ampliação da sua visão de mundo, favorecendo sua inclusão na vida social como ser pensante e atuante. Ao incentivar a leitura, quer-se permitir a comunicação entre os indivíduos, proporcionar novos olhares e atitudes em seu cotidiano, incentivar a transformação de um aluno simples leitor (aquele que decifra a língua) em um aluno leitor (aquele que produz sentidos com e pela língua).

A partir disso, viu-se a necessidade de um trabalho literário pensado especificamente para o público jovem/ adulto, no que diz respeito à seleção de material, estratégia e planejamento de aula de leitura, com a perspectiva de possibilitar uma resposta mais acertada da escola com relação à sociedade. Conforme diz Colomer:

É uma ideia que sustenta que os textos literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral. (Colomer, 2007, p. 36)

O projeto objetivou desenvolver uma prática de leitura com o gênero contos literários, por ser uma narrativa curta, com poucos personagens, tempo e espaços reduzidos, o que o torna adequado para a iniciação da leitura literária aos alunos da EJA, considerando que a maioria deles passou muito tempo afastada do ambiente escolar e a partir destas leituras, poderiam procurar outros textos e também obter ajuda na sua formação educacional como um todo. Ainda foi incentivada a prática da escrita de um diário de leitura, em que contassem as suas percepções e identificações com o texto. Também foi realizada a escrita de um conto coletivo produzido conjuntamente pelos alunos durante as aulas. Além disso, foram organizados uma caixa de leitura, contendo diversos contos para serem lidos a partir da escolha dos alunos e um café literário, momento para culminância do projeto e de avaliação da atividade pelos alunos. Todas as atividades foram pensadas para dar continuidade no processo de formação leitora dos alunos, com o propósito de ouvir os alunos e avaliar o que foi exitoso e o que ainda precisa ser revisado e melhorado.

CAPÍTULO 1 – Nasce uma História

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes.

Freire, 2000

1.1 Justificativa

Iniciarei este trabalho com um breve relato que tratará de parte da minha trajetória profissional, da minha inserção na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da forma como, a partir desta experiência, desejei o trabalho com Literatura na EJA.

Comecei minha trajetória docente em 1989, no Colégio Batista Shepard, uma escola particular na Tijuca, zona norte do Rio de Janeiro, com turmas de educação infantil. Trabalhei até agosto de 1990, quando iniciei na rede estadual do Rio de Janeiro, como professora do 1º segmento do ensino fundamental, na Baixada Fluminense. Desde então, fiz meu caminho nas práticas docentes na rede pública do Rio de Janeiro (estadual e municipal).

Em 1995, comecei a trabalhar no Município do Rio de Janeiro (RJ) como professora de língua portuguesa em turmas de 2º segmento do ensino fundamental, em escolas de Irajá, bairro da zona norte do RJ. No ano de 1996, também na rede estadual, comecei a lecionar língua portuguesa em turmas do 2º segmento do ensino fundamental e ensino médio.

Em 2012, fui convidada a trabalhar na sala de leitura de uma escola municipal. Deparei-me com um novo desafio. Pude iniciar um trabalho no qual acredito: possibilidade de transformação através da leitura. Nada fácil, talvez um sonho. A leitura ter seu espaço no meio de uma geração tão tecnológica, tão longe dos livros, com tantas demandas que prendem mais sua atenção? É nítida a dificuldade na formação de leitores literários críticos em uma conjuntura em que para o aluno o seu lazer prende-se ao mundo digital, imediatista, sem a necessidade de envolvimento, concentração e reflexão, pretendida na leitura do texto literário.

No entanto, através de ações de incentivo à leitura, devagar, houve uma conquista gradativa de mais e mais alunos leitores, que logo também se tornaram produtores de seus textos. Realizamos rodas de leitura, oficinas de poesia, quadrinhos e contos. Participamos de concursos de redação e vimos alguns textos serem selecionados. Estas conquistas trouxeram brilho nos olhos dos alunos, melhora na sua autoestima e reconhecimento de seus potenciais.

Nestes trinta anos de magistério, lecionei português, literatura e redação em turmas de educação infantil ao ensino médio, sempre no ensino regular e quase sempre em escolas públicas. No ano de 2017 recebi a proposta para trabalhar no PEJA noturno no município do Rio de Janeiro. Fui seduzida pela oportunidade de trabalhar em algo desafiador, diferente de tudo que havia trabalhado até então. Comecei no PEJA, no início do ano letivo de 2018, concomitante com meu ingresso no Mestrado/PROFLETRAS.

Constatarei que a realidade do aluno da escola pública é de pouco contato com livros e textos, restringindo-se basicamente ao que tem acesso na escola. Em turmas do PEJA, essa realidade é ainda mais grave, pois, pelo menos na escola em que fui trabalhar, a sala de leitura mantém-se fechada à noite. Não havia um professor nela para trabalhar com os alunos do PEJA e não havia quase nenhuma prática de incentivo à leitura.

Uma certeza eu tinha de que o meu projeto do mestrado seria com as turmas do PEJA. Mas qual seria a linha de pesquisa? Reconhecia a dificuldade de trabalhar literatura com as turmas de EJA. Via todo o distanciamento que os alunos apresentavam com a leitura e o texto literário. Comecei a pesquisa por outros caminhos, pensando em outras propostas talvez mais fáceis e aparentemente mais viáveis. Relutei por ver os alunos do PEJA como “leitores improváveis” (Marques,2016). Até que, durante uma aula de estudos de textos literários no mestrado, me fiz o questionamento do porquê não a literatura para o aluno jovem/adulto. Rendi-me e resolvi que, apesar das dificuldades aparentes, seria a minha linha de estudos. Segundo Colomer: “... a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da sociedade não apenas é essencial, mas simplesmente inevitável.” Vi que a literatura tinha muito a contribuir e construir na minha vida como pesquisadora e profissional e na vida dos meus alunos.

Vieram os questionamentos ao considerar toda a complexidade das turmas de EJA, como seria possível a um aluno jovem/ adulto, depois de tanto tempo afastado do meio escolar, mostrar-se interessado na leitura/ literatura e o texto apresentar sentido para ele?

Observados todos os aspectos relativos ao processamento da leitura, um aluno de turma de EJA teria, então, condições de realizar uma leitura crítica e autônoma dos textos propostos neste projeto? Este é um dos aspectos que foi proposto a investigação e a reflexão neste trabalho.

1.2 Metodologia

O trabalho de leitura na EJA deve ser flexível, com propostas de temas relevantes à história de vida dos alunos, considerando dois caminhos: identidade e cultura, proporcionando ao aluno uma possibilidade de autonomia intelectual com participação ativa na sociedade e, conseqüentemente, tentando formar leitores competentes, críticos e perspicazes.

De acordo com Isabel Solé, a leitura é um processo interno que necessita de incentivo e ensino. Para que realmente aconteça o aprendizado, o aluno será participante de uma atividade de leitura que lhe deixe apreender estratégias de compreensão do texto. Para a autora, a leitura contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas.

Este projeto seguiu as três etapas de atividade sugeridas por Solé (1988): o antes, o durante e o depois da leitura. O primeiro passo foi a realização de uma antecipação e apuração de conhecimentos prévios e quais expectativas os educandos possuíam sobre a leitura de textos. Preencheram um questionário com perguntas para que fosse percebido quais assuntos interessavam às turmas. Após o resultado destas perguntas, chegamos a autores e temas motivadores e interessantes para os educandos. Também foi aberto espaço para que os alunos comentassem qual o contato deles com a leitura, livros e autores, se houve alguma identificação deles com algum livro ou texto lido. Seguindo os eixos norteadores: identidade e cultura, começamos o trabalho com uma roda de leitura com a apresentação do conto “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof. Após a leitura oral do mesmo, os alunos foram incentivados a falarem sobre a parte do texto que mais lhes chamou e qual a identificação deles com a história.

A segunda etapa foi a realização da Tertúlia Literária. A Tertúlia Literária é uma atividade que privilegia uma leitura dialógica que se constitui em um encontro voltado para a literatura, em que os participantes leem e debatem, de maneira compartilhada, obras clássicas da literatura universal. As primeiras experiências, emoções, ideias e entendimentos produzidos a partir da leitura são o objeto de diálogo, análise e reflexão conjunta, com foco não só no significado do texto. A experiência individual de ler transforma-se em uma experiência intersubjetiva, e a junção das diversas vozes, experiências e culturas gera uma compreensão que perpassa aquela a que se pode chegar individualmente, indo também para o coletivo. Para Paulo Freire, o aprendizado da leitura não se reduz a um ato mecânico e descontextualizado, mas deve ser uma abertura ao diálogo sobre o mundo e com o mundo (Freire, 1984; Freire & Macedo, 1990). Deste modo, as práticas de leitura dialógica, como a Tertúlia Literária, podem ampliar o vocabulário, melhorar a comunicação oral e escrita, aumentar a compreensão leitora, o pensamento crítico e a habilidade de argumentação em todos os envolvidos, possibilitando importantes transformações na superação de desigualdades.

A prática da Tertúlia Literária possui dois critérios básicos para a realização dessas reuniões de leitura. O primeiro deles representa a escolha de textos que sejam clássicos da literatura e que favoreçam a reflexão crítica sobre aspectos básicos da nossa vida e sociedade.

O segundo critério básico consiste em incentivar a participação de pessoas sem títulos acadêmicos e com pouca experiência leitora, no nosso caso, os alunos da EJA, pois todas as pessoas possuem a capacidade de ação e reflexão e têm uma inteligência cultural associada a seu contexto particular e experiência de vida, que compreende o saber acadêmico, a prática e a comunicação. Dessa maneira, propõe-se um intercâmbio enriquecedor, que impulsiona a elaboração de novos sentidos.

Para que a Tertúlia Literária seja de fato uma prática que tenha por base o diálogo igualitário, é essencial a presença de um moderador, nesta pesquisa essa função foi exercida pela professora/pesquisadora, com a principal função de garantir que todos possam falar e sejam ouvidos, e tenham também respeitadas as suas falas, ideias e opiniões, formando um espaço de diálogo no qual a essência esteja nos argumentos e não na posição hierárquica de quem fala. Enfim, a Tertúlia Literária é uma atividade de escuta igualitária, que respeita a bagagem cultural e história de vida de cada pessoa,

permitindo a expressão de todos e experimentando o acolhimento dos pontos de vista diferentes, que trazem os saberes culturais e acadêmicos de cada participante. É esse diálogo que promove a criação de significado ao determinar a relação entre a obra, o que foi dito, o conhecimento e a história individuais.

Para iniciar as aulas, foram sugeridas as leituras de contos como: “Apelo” de Dalton Trevisan, “Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colasanti, “Maneira de amar” e “Desta água não beberás” de Carlos Drummond de Andrade, entre outros. Foi sugerida a leitura silenciosa dos contos, para depois a mesma ser feita de forma oral. Nesta etapa, em cada dia foi lido um conto, num total de cinco encontros literários. Após essas leituras, os alunos expressaram seus pareceres em um caderno, que foi um diário das leituras, escreveram qual a parte que eles mais gostaram e o que teve a ver com a realidade deles. Seguindo uma ordem escolhida pelos próprios alunos, houve a leitura do que alguns deles escreveram. Também se abriu espaço, ordenadamente, para que os alunos comentassem os escritos dos colegas. Aproveitando a leitura dos contos, em conversas, também foram instigados a perceberem a ideia principal, conclusões implícitas e informações complementares, abrindo momento de debate sobre a opinião deles sobre os textos. Quis-se com este trabalho dar espaço para exposição das ideias e das opiniões dos alunos, espaço para a fala deles, seus pontos de vista e momento para compartilhamento de suas experiências e histórias.

O diário de leitura tem sido utilizado como um caminho para se chegar à subjetividade do leitor. Este instrumento pode possibilitar a percepção da existência de uma relação pessoal com o produto da leitura e um trajeto no processo de identificação, em um confronto com suas ideias, seja por afirmação ou por questionamento. Também permite observar a trajetória da atividade de leitura, desde a compreensão associativa que lhe é característica (com relação às suas experiências individuais e aos textos lidos), até à especificidade do texto e sua identificação própria.

A proposta da produção dos diários também pode contribuir para o momento da socialização das diversas compreensões, em que cada estudante terá possibilidade de expor oralmente suas percepções sobre a obra, apontando os significados que ele construiu na trajetória da sua leitura. A etapa do compartilhamento entre os alunos é fundamental para o letramento literário que é realizado pela escola e permite haja uma troca de outras leituras possíveis do mesmo texto feitas pelos colegas. De acordo com Colomer:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (Colomer, 2007, p.143)

Diante da ideia de compartilhamento de leitura, autora ainda afirma:

Para a escola, as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar gosto” a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização individual. (Colomer, 2007, p.144)

Como ponto de partida a socialização de suas próprias experiências e compreensões em comparação com a do outro colega, os estudantes terão a possibilidade de experimentar um amadurecimento enquanto leitores, percebendo a literatura em sua apresentação socializadora, como aponta Colomer.

Como forma de incentivo à leitura, foi confeccionada e disponibilizada nas salas uma caixa literária contendo diversos contos, que podiam ser lidos pelos alunos a qualquer momento da aula. Com o incentivo dos alunos lerem o que escolhiam, no momento em que desejavam e no tempo de leitura que lhes era conveniente.

Na terceira etapa, foi sistematizada a estrutura do gênero textual conto. Houve a lembrança dos contos em aula para exemplificação de seus elementos, características e estrutura. Após a consolidação do conteúdo, os alunos foram incentivados a escreverem um conto coletivo.

Com a proposta de um café literário, chegou o momento da leitura dos contos coletivos escritos pelas turmas. Quis-se com isso que os alunos se reconhecessem como autores e percebessem que suas histórias são interessantes e trazem encantamento a todos.

Houve uma troca de impressões e conclusões das atividades realizadas. Foi realizada uma avaliação oral dos trabalhos feitos, em que os educandos contaram como

foi participar de todo este processo e quais as mudanças perceberam na relação deles como leitores e com a leitura.

1.3 Caracterização do tipo de pesquisa

A pesquisa proposta neste trabalho seguiu a metodologia pesquisa-ação. Nesta forma de pesquisa houve o envolvimento do professor-pesquisador e alunos-pesquisados para juntos chegarem à percepção de problemas e para buscarem estratégias que auxiliassem na solução dos problemas observados.

Este projeto foi conduzido por três pontos: caráter participativo (os alunos terão papel essencial na condução do trabalho), de natureza democrático e tentativa de uma contribuição para mudança social. Através desta pesquisa-ação, espera-se ajudar o preenchimento de lacunas existentes na pesquisa educativa e na prática docente, ou seja, na teoria e prática. Deseja-se que, após os resultados alcançados, haja uma possibilidade de ampliação da compreensão da prática docente e auxílio nas transformações na vida do discente.

O presente trabalho também demonstrou caráter descritivo, com a pretensão de obter resultados qualitativos após a intervenção pedagógica composta por projeto de leitura de contos e sequências didáticas elaboradas com o propósito de incentivar a formação leitora dos alunos jovens/ adultos em turmas de EJA.

1.4 Questão de pesquisa

Por que muitos dos alunos de EJA dizem que não gostam de ler?

Por que os alunos jovens/ adultos pouco leem textos literários?

Por que os alunos jovens e adultos apresentam dificuldades na compreensão do texto literário?

Como a leitura e compreensão de contos podem incentivar a construção do alunoleitor e favorecerem a sua identificação com o texto literário?

Questões como as expostas acima configuram a problematização deste trabalho, que se voltou para a questão da leitura para o público de alunos jovens/ adultos e para as estratégias que pudessem auxiliar para amenizar o problema.

1.5 Objetivos

Os objetivos de uma pesquisa precisam ser claros e devem ser bem definidos para viabilizar a estratégia da investigação e, conseqüentemente, obter os resultados pré-estabelecidos. O objetivo geral está vinculado ao tema do trabalho, enquanto os objetivos específicos se ligam à demonstração a que se dispõe a pesquisa. (Andrade, 2009)

1.5.1 Objetivo geral

Estimular a prática da leitura de textos literários e compreender como esta prática pode contribuir na formação leitora dos alunos de turmas de EJA.

1.5.2 Objetivos específicos

- a- Integrar os alunos ao mundo da leitura;
- b- Possibilitar uma identificação dos alunos com os textos literários;
- c- Chamar atenção para a relevância social da leitura na vida dos discentes;
- d- Desenvolver práticas de leitura a partir do gênero contos literários;
- e- Tentar despertar o prazer pela leitura e propiciar a formação de leitores autônomos e críticos.

1.6 Contexto da pesquisa

A pesquisa deste projeto foi realizada com turmas do PEJA II da Escola Municipal Miguel Gustavo, localizada no bairro de Brás de Pina, na Zona Norte do

município do Rio de Janeiro, mais precisamente em uma localidade chamada Quitungo. A escola recebe alunos que são moradores ou trabalham nos bairros de Brás de Pina, Cordovil, Penha Circular, Vila da Penha, Irajá e Vista Alegre.

É uma escola que funciona em três turnos, com turmas de primeiro segmento do ensino fundamental (educação pré-escolar ao sexto ano experimental), no horário diurno e Educação de Jovens e Adultos no horário noturno. Há um total de 765 alunos matriculados, desse total 164 alunos estão matriculados no PEJA. A equipe diretiva é composta pela Diretora Geral, Diretora Adjunta e Coordenadora Pedagógica. Há um total de 49 funcionários na escola. A escola é adaptada para alunos com deficiência, possui 14 salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de informática, uma sala de recursos para atendimento a alunos especiais, um auditório, uma quadra coberta, um parquinho, um refeitório, uma sala da direção, uma secretaria e uma sala de professores.

O PEJA é entendido como um programa da política educacional da Rede Pública do ensino municipal do Rio de Janeiro próprio para a modalidade “Educação de Jovens e Adultos” na etapa do ensino fundamental (anos iniciais e finais). Possui como público alvo jovens ou adultos que não concluíram o ensino fundamental e têm 16 anos ou mais.

A organização do PEJA na escola em que foi aplicada a pesquisa conta com o total de seis turmas. Duas referentes ao PEJA 1 (trabalho referente à 1ª fase do Ensino Fundamental) e quatro referentes ao PEJA 2 (atendem ao 2º segmento, período do 6º ao 9º ano). Dentro dos blocos, que têm um período de duração de um ano cada, existem as UPs (Unidades de Progressão), sendo três em cada segmento, UP1, UP2 e UP3. No bloco 1, as três UPs correspondem ao 6º e 7º anos e no 2, elas correspondem ao 8º e 9º anos, oportunizando ao aluno cursar o Ensino Fundamental II em apenas dois anos, de forma diferente do Ensino Regular, em que a possibilidade de término acontece em quatro anos. Na escola onde atuo no PEJA, lecionam nove professores: duas do primeiro segmento (PEJA I); no segundo segmento (PEJA II), são: uma professora de língua portuguesa, um professor de matemática, uma professora de ciências, um professor de história/geografia, um professor de música, um professor de inglês e um professor de educação física (que também atua no PEJA I). Na equipe de funcionários, ainda há uma professora orientadora, um secretário, uma agente educadora e uma controladora de acesso. O horário de funcionamento é das 18:00 às 21:40. A entrada é às 18 horas, quando os alunos chegam e fazem a refeição. A ida para as salas acontece às 18:30 e a saída às 21:40. No PEJA 1, os alunos permanecem até quinta-feira com as professoras. Na sexta-feira não têm aula para que aconteça o horário de planejamento

das professoras. No PEJA 2, os alunos em cada dia da semana têm desenvolvidas atividades de um único componente curricular. Cada turma passa, durante a semana, por todos os componentes curriculares. O centro de estudos dos professores do PEJA 2 ocorre às sextas-feiras, enquanto os alunos têm aulas de música, inglês e educação física, no mesmo dia.

A progressão no PEJA II é feita de forma diferenciada, pois nele existe progressão automática entre as UPs a cada três meses e apenas na UP3, de cada bloco, os docentes indicam se o aluno está apto para ser aprovado ou se será retido. Desta forma, caso um estudante esteja no bloco 1 e concluir a UP3, irá para o bloco 2; se estiver no bloco 2 e terminar a UP3, irá para o Ensino Médio. Entretanto, se após os professores terem avaliado e for percebido que o aluno não possui condições de aprovação após concluir a UP3, o estudante será reencaminhado para a UP1, UP2 ou UP3, conforme sua necessidade escolar.

A formação das turmas também é feita de forma diversa do Ensino Regular e em cada uma pode-se encontrar alunos em UPs diferentes, entretanto do mesmo bloco, já que alunos do bloco 1 não podem estudar na mesma turma que os do bloco 2. Os estudantes vindos do Ensino Regular, dependendo do ano de escolaridade que cursaram, podem ser enturmados em qualquer um dos blocos ou UPs, de acordo com o resultado obtido em uma prova diagnóstica, realizada após sua matrícula no PEJA.

As turmas que participaram da pesquisa foram a 151, equivalente ao 6º ano e a 152, equivalente ao 7º ano. A turma 151 tem matriculados 20 alunos, a turma 152 possui 22 alunos. São turmas heterogêneas com alunos jovens, muitos na faixa etária de 17 anos, que, após alguns anos de reprovação no ensino regular ou gravidez precoce, foram parar na EJA e estão no programa para conseguir o término do ensino fundamental. Também possui alunos adultos, que foram alfabetizados na escola ou retornaram após vários anos afastados do ambiente escolar. Pararam de estudar há muito tempo, por necessitarem trabalhar para seu sustento e de suas famílias. Apresentam como objetivo o aprendizado, falam que estão ali para não mais passarem vergonha em situações em que são desafiados a escrever ou ler. Lembro de uma passagem do texto de Paulo Freire em que cita o depoimento de uma camponesa de Pernambuco que queria “aprender a ler e a escrever para deixar de ser sombra dos outros.” (Freire, 2000, P.40). Como diz Freire: “No fundo, estava cansada da dependência, da falta de autonomia de seu ser oprimido e negado.” (Freire, 2000, P. 40) O objetivo deles não é exclusivamente profissional, mas primordialmente social; pela necessidade que sentem de serem

inseridos na sociedade letrada. São duas turmas com muita dificuldade na leitura e produção escrita. Diante desta realidade e dificuldade, a Literatura, através da leitura e compreensão de contos diversos, poderá ser uma possibilidade de alcançarem seus objetivos e criar a conexão com a história de vida dos discentes.

CAPÍTULO 2 – Dando forma à pesquisa

2. 1 A educação de jovens e adultos: breve histórico

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária.

Freire, 1996

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos já em idade adulta ou mesmo daquela que começa sua trajetória escolar nessa etapa da vida é diferente do aluno do ensino regular. São sujeitos de suas próprias histórias verdadeiras e reais, possuem uma bagagem de vida e apresentam-se como pessoas que chegam à escola com suas crenças e valores. A EJA abraça alunos de origens, idades, com traços de vida, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos completamente diferenciados.

As primeiras iniciativas voltadas para a educação de adultos surgem no período colonial, quando se intencionavam, por meio da catequese, ensinar as primeiras letras aos indígenas, porém, somente a partir dos anos trinta começaram a acontecer ações sistemáticas com relação à educação básica para jovens e adultos, ao ser oferecido o ensino público primário gratuito e obrigatório, que, teoricamente, tornou-se direito de todos.

No entanto, essas iniciativas não resultaram o impacto pretendido na população e o Censo de 1940 revelava índices perigosos de analfabetismo (55% da população acima de 18 anos) e afirmava a necessidade de ações mais efetivas que também miraram às orientações internacionais da UNESCO (Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Ao terminar a ditadura no Estado Novo (1937-1945), fazia-se necessário o desenvolvimento da produção econômica, assim como a ampliação das bases eleitorais dos partidos políticos e a incorporação do imigrante vindo do setor rural ao setor urbano. A partir desta situação, a educação apresenta-se como campanha política. No ano de 47, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi projetada,

com o foco, sobretudo, para o morador rural. A CEAA estimava que a alfabetização acontecesse em apenas três meses, sintetizando o curso primário em dois períodos de sete meses. Eram ofertados fundamentos básicos de cálculo elementar, higiene, saúde, puericultura, geografia, história e cidadania e, para as mulheres, eram incluídos também conteúdos de economia doméstica.

Na década seguinte, a repercussão nas escolas supletivas nas diversas regiões do país e a disposição dos voluntários, não continuaram ainda que acrescentada e, em alguns lugares, alterada pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). uma proposta em conjunto dos Ministérios da Educação e Saúde, com o Ministério da agricultura, tendo seu início em 1952.

Já em 1958, o MEC estabeleceu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Contudo, como não conseguiu os resultados desejados, essas campanhas foram substituídas por novos movimentos.

A década de 60 apresentou-se bastante bem-sucedida em práticas educacionais que procuraram incluir os fundamentos da educação popular e da cultura popular nas suas concepções e experiências pedagógicas, tendo como pauta as lutas políticas nos contextos nacional e mundial. Dentre algumas, aparecem a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, desenvolvida pela Prefeitura de Natal, o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Igreja Católica e o Movimento de Cultura Popular (MCP), da União Nacional dos Estudantes.

Diante deste contexto, o MEC sugeriu em 1963 a implementação do Programa Nacional de Alfabetização, que tinha por base as ideias do método Paulo Freire de Alfabetização. Essa nova referência teórica e pedagógica para a educação de adultos foi sustentada, teoricamente, em uma visão com compromisso social e foi inspiração para os programas de alfabetização e de educação popular realizados no início dos anos sessenta. Porém, a nova orientação política do país, a partir de 1964, conteve esses movimentos dando lugar para práticas conservadoras como a Cruzada ABC e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O MOBRAL foi concebido em 1967, mas tornou-se efetivo na alfabetização em 1970. Foi o começo de uma expressiva campanha de alfabetização e educação continuada de adolescentes e adultos. A inspiração do material didático e a técnica pedagógica tinham por base o método Paulo Freire, entretanto, com uma nova diretriz

que diminuía toda problematização inicialmente proposta e apresentando um corpo docente formado por pessoas sem formação específica.

Nos anos 70, a Lei 5692/71 e o Parecer 699/72 do Conselho Federal de Educação organizam o Ensino Supletivo em quatro atribuições: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Numa concepção globalizadora, todas as ações que não faziam parte do ensino regular tornavam-se integrantes do ensino supletivo. Houve, portanto, uma nova reorganização administrativa do MEC e a formação do Departamento de Ensino Supletivo (1972-1979). Esse órgão apresentava as principais iniciativas no campo da tecnologia educacional direcionadas para o ensino de adultos, como o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), que organizava as ações da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, que depois passou a ser Fundação Roquette Pinto, do Projeto Minerva, da Rádio MEC.

Com a utilização da tecnologia, que tem seu começo nos anos cinquenta e se acentua na década de setenta, percebe-se a formação dos Centros de Ensino Supletivos (CES) e os Programas Logos I e II, que propunham atender o estudante do supletivo por meio de módulos instrucionais para formação geral e formação de professores leigos.

Em 1985, o MOBREAL acabou e foi alterado pela Fundação Educar, que tinha como responsabilidade a atividade do Ministério da Educação perante as prefeituras municipais e organizações da sociedade civil, com ênfase nas atividades sociais e populares. A Fundação Educar tinha a atribuição de articular o ensino supletivo e a política nacional da EJA, além da promoção do atendimento nas primeiras séries do 1º grau. Ela foi extinta em 1990, quando iniciou o Governo Collor.

Com a Constituição de 1988, o acesso à educação gratuita passou a ser pensada como “direito subjetivo”, em que todos os cidadãos deveriam ter acesso à escola. Conforme o artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias, o Governo Federal e toda a sociedade civil estariam envolvidos na tentativa de acabar com o analfabetismo do país no prazo de dez anos. Alguns programas foram organizados pensando nessa orientação. Em 1997, a União orientou o Programa da Alfabetização Solidária. Este programa teve muitas críticas por seu caráter assistencialista e rapidez, na proposta de alfabetizar em somente seis meses sem pensar na educação continuada. Identificava-se neste programa o envolvimento das Universidades na tarefa da alfabetização.

Apesar do empenho realizado, os dados do analfabetismo no Brasil apontam a insuficiência das ações públicas para que haja uma maior democratização das ofertas educacionais. Em 2010, a taxa de analfabetismo ainda era de 9,6% entre as pessoas com mais de 15 anos, com um número próximo de quase 14 milhões de analfabetos nessa faixa etária. A Pesquisa Nacional por Amostragem em Domicílios (PNAD), também divulgada em 2010, aponta que um em cada cinco brasileiros de 15 anos ou mais são analfabetos funcionais.

Nesse sentido, a nova formulação legal da EJA, dentro da educação básica, indicada nos Artigos 37 e 38 da LDB/96 e no Parecer CNE/CEB 11/2000, e sua inclusão, na visão do direito público subjetivo, é uma vitória e um avanço em que o cumprimento representa um caminho na esfera da necessidade de políticas integradas.

Em janeiro de 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria prioridade no novo governo federal. Para isso, organizou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, com a meta de acabar com o analfabetismo durante o governo Lula, apresentando continuidade no governo Dilma também. Para cumprir essa proposta, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC faria parceria com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvessem práticas de alfabetização.

A Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos teve por objetivo firmar um pacto social, para melhoria e fortalecimento da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. Havia a proposta de reunir periodicamente representantes de vários segmentos da sociedade, de cada estado brasileiro, para trabalhar de forma conjunta, com a ideia do compromisso pela educação, pretendido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A intenção era estabelecer uma agenda de compromissos, em que cada estado firmasse metas para a educação de jovens e adultos. O Ministério da Educação seria o responsável por acompanhar a implementação dos trabalhos em cada localidade.

Em 2016, o governo do Presidente Michel Temer termina o Programa Brasil Alfabetizado e, em 2017, o decreto 9.057 estabelece nas diretrizes e bases da educação nacional a oferta de Educação à Distância (EaD) para diversos segmentos, dentre os quais a EJA, buscando uma oferta total do programa para EaD. Essas duas

reformulações na estratégia política educacional do Governo Temer em relação a EJA demonstram a tendência de privatização do programa, descuidando dele através da falta de investimentos e possibilitando uma terceirização educacional ao consentir a oferta de serviços EaD para substituir o formato presencial da EJA. Outra proposta do Governo Temer, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). O Exame é uma prova de certificação do Ensino Fundamental e Médio. Quem é aprovado recebe um certificado, emitido por órgãos autorizados pelo Ministério da Educação (MEC), como instituições federais e Secretarias Estaduais de Educação. A grande vantagem desta modalidade é que o estudante pode alcançar a certificação de seus estudos em apenas uma prova, não importa a série que tenha parado de cursar. O que é percebido que este exame privilegia, em sua formulação, a pequena parcela dos mais jovens e mais escolarizados que fazem parte da EJA, por seu contato mais recente com os conteúdos cobrados e familiaridade com este tipo de avaliação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), principal programa para aumentar a escolarização entre as pessoas que abandonaram os estudos, foi deixada de lado pelo atual governo do presidente Jair Bolsonaro. Em 2019, o Ministério da Educação (MEC), sob o comando do Ministro Abraham Weintraub, investiu apenas R \$16,6 milhões na área, o que corresponde a 22% dos R \$74 milhões previstos. Levantamento dos dados do Sistema Integrado de Operações (Siop) demonstra que este foi o menor gasto com o programa da década.

Além da falta de investimento, o EJA, no governo de Jair Bolsonaro, também passou por uma desarticulação. Quando o MEC ainda tinha como ministro Vêlez Rodriguez, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que era responsável por desenvolver políticas para o setor em estados e municípios, foi extinta.

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos ficaram de fora da construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), uma vez que a EJA não foi contemplada na mesma. Primeiramente, não há nenhum texto que problematize a especificidade da modalidade tendo em conta a diversidade de sujeitos que se matriculam nas escolas de EJA em todo o país. Seria necessário que se realizasse alguma reflexão com base nas experiências e conhecimentos já produzidos, sobre qual orientação curricular seria adequada para pessoas que deixaram a escola e retornam à escola em uma fase adulta, tendo já acumulado significativas experiências e aprendizagens no âmbito pessoal e

profissional, o que não ocorreu. Mais uma vez observa-se que a discussão sobre práticas educacionais voltadas para essa modalidade de ensino é abandonada e vista com pouca atenção pelas autoridades governamentais.

Percebe-se que, apesar do número expressivo de ações alfabetizadoras realizadas pelos sucessivos governos e entidades no Brasil, os resultados desejados não foram alcançados, observando-se os índices persistentes de analfabetismo e analfabetos funcionais que ainda existem no país e a dificuldade para este jovem/ adulto ser inserido novamente no ambiente educacional e nele permanecer.

É fundamental que a Educação de Jovens e Adultos seja encarada pelos gestores do poder público levando em conta toda a sua relevância para a educação brasileira e percebida como um direito social que vem sendo negado, historicamente, à população do nosso país, o que, infelizmente, pela postura confusa do atual governo brasileiro e pouca importância que dá a educação, não será uma realidade vista por nós com a urgência que se faz necessária.

2. 2 A educação de Jovens e adultos nas escolas do Município do Rio de Janeiro

A Educação de Jovens e Adultos começou a integrar o Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro a partir de uma preocupação em atender os jovens das classes populares, vindos do ensino regular, com idades de 14 a 20 anos.

A modalidade foi implantada no ano de 1984 em três escolas como um projeto de educação alternativa para adolescentes, visando jovens da alfabetização à antiga 4ª série, por meio de uma proposta metodológica adequada a esse grupo. O currículo era formado, além do núcleo comum adotado naquele período, de um núcleo de interesses com aulas de Técnicas Comerciais, Inglês, Artes Industriais, Artes Plásticas, Educação para o Lar e Educação Musical. Esta proposta cedeu lugar ao Projeto de Educação Juvenil (PEJ), estabelecido logo no ano seguinte.

O poder público, ao entender que havia um grande número de jovens analfabetos, especialmente nas camadas socialmente vulneráveis da população e com maior incidência na faixa etária entre 14 e 20 anos, estabelece a Educação Juvenil como parte integrante da proposta do Programa Especial de Educação, sendo o projeto

implantado, já em 1985, em 20 CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), privilegiando a alfabetização.

Ampliado em 1987, este projeto buscou também atender àqueles que o procuravam numa etapa de escolarização mais adiantada. O PEJ começava a sua primeira grande modificação, ampliando seu compromisso para além do processo inicial de alfabetização. Foi organizado em dois blocos de aprendizagem, sendo o primeiro da alfabetização propriamente dita e o segundo trabalhando conceitos referentes às séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em 1998, depois da análise e aprovação do Conselho Municipal de Educação, fica oficialmente implementada, na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, o Programa de Educação Juvenil como a ação educacional para jovens e adultos, a partir de 14 anos, que não puderam terminar o Ensino Fundamental. Aos poucos, as Unidades Escolares com o Ensino Regular Noturno foram sendo trocadas pelo PEJ.

Nos dias de hoje, criado como Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), tem se fortalecido como uma política pública de educação que possui como características o atendimento macro funcional que pretende ofertar aos jovens e adultos, por meio da vivência e construção de diferentes conceitos e práticas, oportunidades variadas de estudo, com a finalidade de ampliar a escolaridade, o comprometimento com a educação permanente e o desenvolvimento de características fundamentais ao perfil do cidadão atual.

A partir do ano de 2003, foi instituído o atendimento diurno possibilitando a inclusão de estudantes impedidos de estudar no horário da noite. Algumas escolas, em áreas diversas da cidade, funcionam com turmas do PEJA nos turnos da manhã e da tarde com o objetivo de inserção de alunos matriculados que não podem estudar no horário noturno.

As Classes Anexas, também implantadas em 2003, têm a finalidade de possibilitar a ampliação da EJA, atendendo às necessidades do estudante quanto aos horários e espaços alternativos e facilidade de acesso. Esta iniciativa gerou possibilidades do uso de espaços não escolares para a formação de turmas de jovens e adultos em comunidades com demanda não abraçada pelo PEJA.

A criação do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) em 2004, localizado no centro comercial da cidade do Rio de Janeiro, demonstrou o objetivo de contemplar um grande número de trabalhadores da área do comércio e prestadores de serviço. Semelhante à escolarização oferecida pelo CREJA, com aulas semipresenciais, a modalidade é também ofertada no CEJA Maré, que está subordinado administrativa e pedagógica respectivamente à quarta Coordenadoria Regional e ao CREJA. Quer-se ampliar a oferta dessa modalidade de escola exclusiva para jovens e adultos, assim como o modelo de EAD – Educação a Distância (disponível no CREJA e no CEJA Maré), em todas as Coordenadorias Regionais (CREs).

Há em cinco escolas da rede municipal do Rio de Janeiro o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM URBANO), realizado em parceria com o Governo Federal, com uma oferta de ensino presencial no turno da noite e apresentando uma vertente para qualificação profissional do aluno da EJA.

Atualmente, a rede municipal apresenta três escolas exclusivas da modalidade EJA e 137 escolas que atendem o PEJA (diurno ou noturno) e outro segmento da educação. No início do ano de 2020, havia 27.885 alunos matriculados em turmas do PEJA. Este número apresenta mudanças durante o ano, porque a matrícula é possível em outros momentos, não só no início do ano letivo e há um expressivo número de desistências e evasões no decorrer do ano letivo.

A organização do programa na Prefeitura do Rio de Janeiro é com aulas presenciais, de segunda a sexta-feira, e em cada dia o aluno tem aula de uma disciplina diferente, de 18h30 às 21h30/ 21:40, sendo o término antes do programado (22:00), devido à violência no entorno das escolas. O PEJA II atende a jovens e adultos que estão cursando o Ensino Fundamental II (turmas do 6º ao 9º ano) e a divisão é diferente do ensino regular, apresentando dois segmentos, bloco 1 (turmas de 6º e 7º anos) e bloco 2 (turmas de 8º e 9º anos).

Como responsável pelas ações da EJA no Município do Rio de Janeiro, há uma Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), que no início deste ano foi extinta e submetida à outra gerência, porém, após muitas reivindicações, voltou-se atrás e a GEJA foi novamente implementada. As discussões sobre as orientações curriculares aconteceram durante alguns anos formando grupos de debate com professores e representantes da GEJA/SME, entretanto, após não apresentar urgência de aprovação,

por não estar incluída na BNCC, a nova orientação curricular ainda não foi implementada e ainda vigora a realizada no ano de 2012. Desta forma encontra-se ultrapassada e afastada dos interesses do discente do PEJA.

2.3 O sujeito da EJA

Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

Freire, 1996

Para transformar o quadro de insucesso na EJA, deve-se pensar na incorporação da pluralidade dos seus sujeitos, feitos de conhecimentos, atitudes, linguagens, códigos e valores que, muitas vezes, são desconhecidos ou desvalorizados pela cultura escolar e pelos currículos tradicionalmente oferecidos. Faz-se necessário deixar de lado os modelos tradicionais de educação e se pensar em novos modelos. Além disso, precisa-se ultrapassar o foco da Educação de Jovens e Adultos como educação compensatória, em favor de uma visão transformadora mais ampla e permanente.

O conteúdo do currículo necessita ser repensado no contexto da identidade, história e dos desejos dos vários sujeitos da EJA. É preciso optar por estratégias pedagógicas e metodologias orientadas para a otimização da formação específica de professores e gestores responsáveis por essa modalidade de ensino, assim como produzir uma nova institucionalidade nos sistemas de ensino.

A forma com que os educandos veem a escola tem muito a ver com a imagem que eles se percebem dentro dela; vem daí a importância de valorizar esse ensino e gerar uma educação de qualidade, que respeite seus sujeitos e proporcione a eles condições de participação e desenvolvimento social.

A educação do aluno jovem/adulto deve assegurar-lhe acesso à cultura letrada, participação mais ativa no trabalho, na política e na cultura. Seus sujeitos têm a possibilidade de alcançar informações, de assumir direitos e deveres. É um grupo heterogêneo culturalmente e os alunos apresentam uma bagagem que inclui alguns

conhecimentos sobre o mundo letrado, obtidos em suas breves passagens pela escola ou na realização de atividades do seu dia a dia.

A dificuldade não está na oferta de vagas, mas na urgência em se fazer da EJA uma educação comprometida, que vise não somente a diminuição da taxa de analfabetismo, mas na formação de sujeitos aptos a ingressarem na sociedade de forma ativa, com consciência crítica e questionadora.

É perceptível que a grande maioria dos adultos presentes na escola hoje não teve acesso a instituição de ensino na idade adequada ou esse acesso foi interrompido prematuramente por diversos motivos. Ao contrário, os jovens, em grande parte, já frequentaram a escola e trazem uma trajetória anterior mal sucedida.

Enquanto os adultos chegam à escola com a expectativa de integração com sociedade letrada/ culta, compartilham situações comunicativas, os jovens trazem uma relação tensa e conflituosa, devido às experiências desastrosas anteriores no ambiente escolar, geralmente fracassadas e traumáticas.

A maior parte desses jovens e adultos apresenta a intenção de fazer uso da língua culta, pois percebe que a apropriação desta pode possibilitar melhores chances de acesso aos espaços nos quais esse uso é valorizado, trazendo-lhe mais oportunidades de sucesso, de trabalho e de aceitação na sociedade.

Proporcionar a esses jovens e adultos a possibilidade de acesso à leitura literária seria, então, uma forma de colocá-los em contato com um capital cultural, ampliando a sua bagagem cultural, uma vez que, para a maioria desses indivíduos, os bens culturais nem sempre estiveram disponíveis no grupo social em que estão inseridos, e não puderam ser explorados ao longo de suas vidas.

Diante deste contexto, manifesta-se a necessidade de pensar uma nova forma da educação de jovens e adultos, para muito além da alfabetização formal, para uma educação emancipatória e reflexiva com ênfase no respeito às diferenças, numa melhor convivência, solidariedade, participação e no incentivo à crítica e à autonomia do sujeito desta modalidade de ensino. Paulo Freire fala de uma educação que desperte a curiosidade: “é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.” (Freire,1996, p.13), trazendo novas perspectivas para esse estudante como participante ativo do processo educacional, assim

como Freire nos afirma: “[...] mas que desafie o educando a aventurar-se no exercício de não só falar da mudança do mundo, mas de com ela realmente comprometer-se.” (Freire, 2000, p.43)

2.4 Revisão teórica

O presente trabalho traz como proposta a reflexão sobre o papel que a educação de jovens e adultos deve ocupar na vida das pessoas e do país e busca compreender que cada aluno possui sua própria realidade e história. A EJA tem como público principal pessoas que trabalham, têm compromissos familiares e sociais, com princípios éticos e morais construídos a partir da experiência e da realidade cultural que estão incluídos. A EJA possui muitas dificuldades, que atrapalham a prática de uma cidadania plena. No entanto, neste trabalho, apesar da percepção de tantos problemas, a prioridade será a dificuldade da leitura, a concepção da possibilidade da leitura literária para esse público especial e da tentativa da construção de um leitor que possa contribuir para a formação de uma sociedade igualitária e integral. Ainda que o ensino de Literatura seja bastante discutido no ensino regular, ainda há muitas falhas e poucos trabalhos acadêmicos que contemplem o contexto da literatura na EJA.

Embora existam vários livros, artigos, seminários, simpósios, fóruns que têm como objetivo a temática dirigida à EJA e que vem assumindo um papel importante nos debates educacionais, ainda são poucas universidades que integram em seu currículo o estudo sobre a modalidade Jovens e Adultos. Eu mesma, quando estudante há muitos anos na graduação, não tive nenhuma disciplina que tivesse por objeto de estudo o ensino na EJA.

A pesquisa por referenciais teóricos que se referissem, ao mesmo tempo, a EJA e a literatura (ou a leitura literária) foi grande, no entanto, não foram encontrados muitos estudos sobre o assunto. A educação de jovens e adultos aparece ligada a vários outros temas (formação de professores, alfabetização, concepção de professores e alunos em relação a essa modalidade, etc.), porém pouco foi encontrado sobre a prática de leitura literária em turmas de jovens e adultos. O ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa em turmas de EJA nas escolas públicas de todo país apresenta-se como um grande desafio para os docentes. Há diversos fatores que dificultam este ensino e o tornam distante dos alunos.

O direito à educação ao aluno da EJA é garantido por lei, apesar de em nenhum momento ser citado na BNCC. A Constituição Federal do Brasil (p.123) incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa, como diz o artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Este princípio, pelo art. 2º da LDB, abrange o grupo das pessoas e dos educandos como universo de referência ilimitada. Assim, a EJA, modalidade estratégica de esforço da Nação objetivando uma igualdade de acesso à educação como bem social, faz parte deste princípio e sob esta visão precisa estar.

O parecer nº 11/2000 da Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, do relator Jamil Cury, regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo as DCN/EJA, essa modalidade deve exercer três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora da EJA permite o acesso ao ensino fundamental e ao ensino médio de qualidade a todos aqueles que foram privados desse direito na idade própria.

A função equalizadora da EJA possibilita a volta ao ambiente escolar de segmentos específicos da sociedade como donas de casa, migrantes, trabalhadores rurais, aposentados e prisioneiros que tiveram sua escolaridade parada por motivos diversificados, como evasão, repetência ou outras circunstâncias pouco favoráveis.

A função qualificadora é a figura da essência da EJA, numa perspectiva de educação permanente e continuada. Dentro desta ideia, os termos “jovens e adultos” apontam que, em qualquer idade e em qualquer momento de sua vida, esses sujeitos podem voltar ao ambiente escolar e devem ter a possibilidade de se formar, desenvolver-se e construir conhecimentos, habilidades, competências e valores que vão além da formalidade da escola e devem levá-los à sua própria realização e a reconhecer o outro como sujeito.

É essa a função da EJA que garante o atendimento às necessidades permanentes de aprendizagem e atualização das particularidades da vida do homem atual, ou seja, a chamada educação para toda a vida. O que ainda não é efetivamente exercido pela EJA,

que se mostra voltada, prioritariamente, em garantir ao cidadão o direito à escolaridade básica, sem necessariamente ser um ensino de qualidade.

A escola é a instituição responsável por promover o contato dos alunos com os livros e de contribuir para que estes estudantes se tornem leitores autônomos e capazes de fazer leituras escolhidas por eles mesmos. SOARES (2004, 105) nos aponta porém, que a escola planeja ou institui práticas de letramento, selecionando critérios pedagógicos, atribuindo objetivos pré-selecionados, conduzindo a atividade para a avaliação, com isso, de certa forma, acaba afastando as atividades de leitura ou escrita de seu uso social. Quase sempre que se identifica em crianças ou adultos uma dificuldade no uso da escrita ou um desinteresse pela leitura, é atribuído à escola o fracasso “no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita e na promoção de atitudes positivas em relação à leitura” (SOARES, 2004, p. 89).

A forma como a Educação de jovens e adultos é pensada não satisfaz ao educando, que diante das adversidades em seu caminho e por falta de identificação, muitas vezes, acaba se evadindo, mais uma vez, da escola, gerando para si mais uma vez um fracasso.

É preciso entender que a escola só fará sentido para o educando e despertará o desejo de permanecer nela quando a realidade do aluno for respeitada e for o ponto de partida para as aulas. O educando precisa se identificar com a escola e se sentir fazendo parte da mesma. Assim como nos diz Paulo Freire:

A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. (Freire, 2000, p.20)

O aluno da EJA tem muito a contribuir com sua história de vida. Como nos mostra Paulo Freire (1989), o aluno tem o direito de dizer a sua palavra, não importa em que nível de escolaridade. E o direito deles de fala é equivalente ao dever de serem ouvidos. Freire (1989, p.9) nos aponta que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos.

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p.13)

Assim, a literatura se fará uma aliada nas aulas, por sua aproximação com as histórias de vida e com o mundo dos alunos. Tveztan Todorov (2009, p.23) indica a importância da literatura para a compreensão das nossas experiências, boas ou ruins:

[...] em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-los e organizá-lo. (TODOROV, 2009, p.23)

É perceptível, que a leitura para muitos alunos é de forma funcional, ou seja, o aluno faz a união das letras e das sílabas, mas não há uma interpretação contextualizada, não há a compreensão e reflexão do que é lido, apontando a realidade descrita por Perini:

[...] a maior parte da população brasileira adulta é funcionalmente analfabeta. Quero dizer que, se bem que sejam capazes de assinar o nome e de decifrar o letreiro de um ônibus que tomam diariamente, não conseguiriam ler com compreensão adequada numa página completa, ainda que se tratasse de assunto dentro de sua competência. (PERINI, 1988, P. 79)

Ao trazer esta breve discussão com o texto citado acima, Perini mostra que considera desamparado o analfabeto funcional, pois o mesmo não apresenta condições de informar-se sobre acontecimentos e informações importantes para a sua vida, tornando-o assim excluído da sociedade, visto que o mesmo não demonstra a capacidade de ler e interpretar, por exemplo, uma notícia em um jornal ou uma revista. Cabe destacar também, que grande parte da população brasileira está fora da faixa etária ou nível de escolaridade. Diante desta realidade, torna-se, de uma certa maneira pouco provável, ter leitores competentes. Desta forma, a EJA, que está direcionada para a educação de jovens e adultos, possui um papel primordial na formação destes indivíduos no contexto social.

Neste contexto, é preciso ressaltar o papel do professor diante desta realidade. Assim, segundo a Proposta Curricular Nacional da Educação de Jovens e Adultos (Parte Geral, p. 67):

Os desafios da educação de jovens e adultos exigem do professor um olhar cuidadoso sobre questões que norteiam a relação professor-aluno conhecimento e podem interferir no sucesso escolar dos alunos. Exigem considerar fatores importantes no processo de ensino e aprendizagem de qualquer área, como o contrato didático, a gestão do tempo, a organização do espaço, os recursos didáticos, a interação e a cooperação e a interação da escola e das práticas sociais.

Desta forma, o professor deve também dar o exemplo. Afirma Freire:

[...] (porque há também uma espécie assim de sabedoria de fazer a leitura, que você obtém fazendo a leitura)... Isto é: você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar ao aluno como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico. (FREIRE, 1982, p.8)

Com base no que é mostrado acima, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a formação de um bom leitor, tendo em vista condições sociais que os alunos estão inseridos e as práticas educacionais vigentes. Neste sentido, a proposta aqui pautada vem como uma tentativa de reflexão/prática sobre atuação docente e a formação leitora para este público específico.

A proposta deste trabalho foi apresentar a literatura aos alunos de forma que houvesse um encontro deles com o texto lido, trazendo envolvimento e prazer, tornando-os seduzidos pelo que leem, sintam a necessidade de incluir essa prática em suas vidas. E que, assim como Todorov (2009, p.23) ao ser questionado sobre o motivo de amar a literatura, entendam que é “porque me ajuda a viver”.

Quando o texto é trabalhado de maneira detalhada, tendo como base o significado, a compreensão e interpretação, relacionado à leitura de mundo do aluno, tenta-se formar um amadurecimento do educando e aumentar gradativamente sua participação no ciclo da construção do sentido independentemente de qual seja o objeto de leitura, como alternativa para isto foram utilizados contos literários pré-selecionados, que tivessem relação com a história de vida e experiências dos educandos.

Ao compartilhar dos princípios acima expostos, de que a leitura não se limita somente ao ato de decodificar. Acredita-se que essa se refere à possibilidade de inserção social do indivíduo, à capacidade de compreender e interpretar o mundo, propiciando aos sujeitos a capacidade de imprimir sentido para a vida e ter seu lugar nesta.

De acordo com Soares, o verbo ler precisa ser compreendido como verbo transitivo; deve ultrapassar o nível básico, de decodificação apenas; o verdadeiro leitor deve estar preparado para ler as variadas formas de textos que existem na sociedade.

Assim, seguindo o que Koch e Elias (2007) apontam:

[...] postula-se que a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como 'estrategistas' na interação pela linguagem. (KOCH E ELIAS, 2007, p.07).

Nessa mesma direção, os Parâmetros Curriculares destacam:

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. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa, 1998, p.69-70)

Deste modo, o ato de ler sugere a decodificação da escrita, conhecimentos prévios, mas também contextualização e motivação. Ler é um ato vivo e, como tal, seus propósitos/ objetivos também são múltiplos e dinâmicos.

Saraiva (2001) aponta que:

[...] a aprendizagem da leitura é uma experiência que deve ultrapassar o domínio da decodificação signa para transformar-se em meio de autoconhecimento e apreensão do real. E como arte, é a literatura, em suas diferentes formas, que propicia ao leitor o acesso à sua interioridade e o estabelecimento de relações de seu mundo interior com o exterior. (SARAIVA, 2001, p.13)

Fazemos parte de uma sociedade letrada, na qual, a todo momento, aparecem novas informações e acontecem transformações. Nesse contexto, a leitura tem papel fundamental, ao oportunizar o aumento dos conhecimentos construídos social e historicamente e armazenados por meio da escrita. Teixeira (2004) então completa:

[..] a leitura, assim, se apresenta como enigma a ser decifrado para que o indivíduo tenha acesso ao mundo simbólico e ao universo cultural de uma sociedade. (TEIXEIRA, 2004, p.176)

Os textos literários proporcionam reflexões de natureza cognitiva e afetiva. Possibilita ao leitor a sua introdução em um mundo por ele não conhecido, que instiga e que expande o imaginário. Compreende-se que, assim, a leitura se torna algo que fascina, que leva a um mundo mágico, que incentiva a curiosidade e o desejo pelo saber.

Ao considerar a leitura como a atitude de ressignificar e de tomar para si os conhecimentos de mundo, a literatura permite a formação de um cidadão capaz de entender a realidade da sociedade, atuar sobre ela e modificá-la. Paulo Freire mostra a urgência desta inserção no mundo para trazer as transformações: “Por isso mesmo é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper.” (Freire, 2000, p.41)

CAPÍTULO 3.

3.1 O gênero textual: conto-história

O estudo dos gêneros textuais teve maior destaque a partir do trabalho de Mikhail Bakhtin sendo apontado como referência para a pesquisa sobre gêneros até os dias de hoje. Antes deste pesquisador, os estudos se concentravam na área da retórica, gramática e literatura sem, no entanto, a devida atenção com a “natureza linguística do enunciado” (BAKHTIN, 2000, p.280).

Ao pensar em gêneros textuais, será pensado também o conceito poético que Bazerman dá aos mesmos:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (Bazerman, 2011, p.23)

O autor emprega propositalmente a expressão gênero de maneira vaga para se referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que caracterizam muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Isso permite afirmar que gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica, com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual.

Também há o conceito de gêneros de Marcuschi que dialoga com a concepção de Bazerman:

São fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. (Marcuschi, 2005, p.19)

Marcuschi nos leva a pensar que os gêneros textuais “não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”, apresentam-se maleáveis e dinâmicos e atrelados às necessidades da sociedade, o que é comprovado pela diversidade de gêneros textuais existentes hoje em dia. Segundo o autor, os gêneros aparecem como

formas da comunicação, respondendo às urgências de expressão do ser humano, adaptados sob influência do contexto histórico e social das diversificadas faces da comunicação humana. Ao observar isso, percebe-se que os gêneros são ágeis e passam por modificações com o passar do tempo, bem como também podem manifestar-se e desaparecer e se diferenciar de uma região, ou cultura, para outra. O grande desenvolvimento da tecnologia, por exemplo, resultou numa série de novos gêneros que atendem às inúmeras situações comunicativas que surgiram, como o e-mail, as conversas por WhatsApp, etc. Para Bakhtin (2000) os gêneros concretizam a língua. A língua, por sua vez, está associada à vida. Os gêneros comportam-se, então, como ligação entre a língua e a vida.

Os gêneros textuais são de uma grande heterogeneidade, modificam-se do simples diálogo informal até as teses de doutorado, por exemplo. Marcuschi (2008) nos afirma que não há comunicação que não seja feita através de algum gênero. Nesse sentido, Bakhtin (2000) aponta que os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos falantes, os quais possuem um interminável repertório de gêneros, muitas vezes utilizados inconscientemente. Até nas conversas mais informais, por exemplo, o discurso é formado pelo gênero.

É por grande relevância, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem que no ensino de língua portuguesa estejam presentes os gêneros textuais, de modo que:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p.23, 24)

Há algum tempo, tem predominado o ensino com textos em sala de aula apoiado na perspectiva dos gêneros textuais. Não há como negar as contribuições que essa abordagem trouxe. Uma delas, de grande importância, foi que os estudantes passaram a ter contato com uma gama de gêneros textuais que passavam distantes da escola. Hoje,

eles leem e estudam em sala de aula textos que percorrem as variadas esferas da atividade humana. Mas nem tudo é do modo que gostaríamos que fosse. Talvez por não conhecer as propostas curriculares, tem-se visto uma abordagem do texto numa perspectiva classificatória somente, isto é, põe-se em primeiro lugar, a partir de elementos formais, a classificação do texto num determinado “gênero”; assim nomeiam-se textos como artigo de opinião, charge, meme etc. Classificar textos não quer dizer necessariamente que eles estejam sendo estudados sob a perspectiva dos gêneros, pois esses, como já observamos, não são formatos engessados que se restringem a aspectos exclusivamente formais. Gêneros são, antes de tudo, práticas sociais.

Compreende-se que não é o bastante levar o estudante a reconhecer que o texto à sua frente é um bilhete, um artigo de opinião, uma notícia, uma crônica, um poema, um meme etc., se ele não consegue construir o sentido do que “lê” e identificar seu funcionamento social e histórico. Os gêneros são formas de vida, como afirma Bazerman, e têm como características a plasticidade e fluidez, que muitas vezes é perdida quando se adota a perspectiva classificatória, limitando os gêneros do discurso a verbetes de dicionários.

Outro problema que se percebe é que, na vontade de trazer aos estudantes uma grande variedade de gêneros textuais, deixou-se de lado o privilégio que antes tinham os textos literários. Formou-se uma situação nova: a escola passou a trabalhar com gêneros que os estudantes conhecem e usam com habilidade e afastou-se de gêneros que os estudantes pouco conhecem e pouco usam em suas práticas do dia a dia, a referência aqui é aos textos literários. É estranho ver o professor comentar em aula um WhatsApp, um post ou meme, gêneros que os alunos conhecem e dominam, possivelmente com mais propriedade que muitos professores, e diminuir o trabalho com contos e poemas, gêneros que os alunos, em geral, não têm contato fora do ambiente escolar.

Outra situação relevante é que, para a grande maioria dos estudantes, a única forma de ter contato com o texto literário é por meio da escola. Se ela não proporcionar ao aluno a ambientação com a literatura, muito provavelmente ele levará para o resto da sua vida esse déficit. O baixo desempenho dos estudantes no que se refere à leitura, muitas vezes acontece por aquilo que não lhes foi apresentado durante sua trajetória escolar, afastando-os de um aparato teórico-metodológico que pudesse torná-los leitores proficientes. Na disciplina língua portuguesa, no ensino regular e mesmo na EJA, enfatizam-se, sobretudo, aspectos linguístico-gramaticais em que se toma a frase como

objeto do estudo, deixando para um segundo plano, o texto literário. No livro *A literatura em perigo* (2010), Todorov demonstra que as relações escolares e o ensino da literatura são responsáveis pela ameaça de essa arte se afastar por completo do leitor em formação.

O desejo é que seja ampliado o que o estudante aprende na escola e que tenha aplicabilidade na leitura não-escolarizada, no seu cotidiano. Afinal, não se ensina os alunos a ler somente para escola ou para serem avaliados e se darem bem em provas e exames. Quer-se realizar a transposição didática dos conceitos para que os estudantes possam aplicá-los à leitura e compreensão de qualquer texto, seja qual for o contexto em que ela ocorra. Assim como nos demonstra Paulo Freire:

Ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente “passear” sobre as palavras. Leio tanto mais e melhor quanto, inteirando-me da substantividade do que leio, me vou tornando capaz de re-escrever o lido, à minha maneira, e de escrever o por mim ainda não escrito. Não é possível dicotomizar ler de escrever. (Freire, 2000, p.41)

Para a tentativa de trazer literatura nas turmas da EJA, foi proposto o uso de contos. Estes revelaram-se bastante adequados em virtude de alguns motivos, entre eles por ser uma narrativa condensada, traz-se a possibilidade de ler um texto em sua totalidade em pouco tempo, o que se pode fazer na própria sala de aula, permitindo tempo para o debate sobre o que foi lido e relacioná-lo com outros textos e com sua própria vida, compartilhando experiências de leitura. Além disso, o conto é um gênero que apresenta diferentes categorias (policial, de mistério, de terror, fantástico, maravilhoso etc.), dispendo de uma cartela de temas muito amplo e acessível a leitores de todos os gostos, vivências e idades. Não é por acaso que sempre aparece em antologias escolares.

Trabalhar com o gênero conto permite ainda que se tenha contato com um maior número de produções. Podem ser lidos textos de autores, épocas, estilos e temas diferentes, o que possibilita ao aluno-leitor formar um conhecimento bastante amplo sobre o gênero. A grande variedade de assuntos abordados pelo gênero conto oportuniza ainda ao professor organizar as atividades por eixos temáticos, possibilitando trabalhos interdisciplinares.

Outro fator que impulsionou a escolha do conto como gênero a ser trabalhado foi o fato de suas características estarem presentes em outros gêneros narrativos. Os estudos

sobre narrador, narratividade, personagem, tempo e espaço poderão ser transpostos ao romance e à novela, e até mesmo a textos não ficcionais, o que significa que o estudante poderá fazer a transferência dos conceitos adquiridos para outros gêneros, inclusive para aqueles cujo plano da expressão não seja necessariamente verbal, ou seja, a leitura de contos possibilita a competência necessária para que o estudante leia não apenas gêneros narrativos ficcionais mais extensos como o romance e a novela, mas também textos não ficcionais como notícias e relatos e, até mesmo, textos não verbais.

CAPÍTULO 4. Proposta de intervenção pedagógica

A partir da realização de um questionário para averiguação do interesse e conhecimento das turmas sobre leitura e das respostas obtidas foi proposta uma sequência de leituras que despertassem nos alunos o interesse e o contato com textos do gênero textual conto e que auxiliassem no processo da formação leitora dos discentes.

Antes de apresentar qualquer texto, foram buscados assuntos e temas que tivessem relação com a história de vida dos alunos para que assim houvesse uma identificação e aproximação com o texto literário.

A leitura só pode ter significação se o leitor interagir com o texto para provocar as diversas possibilidades de compreensão, pois está no leitor, no texto e na associação de vários contextos a compreensão da leitura. É um momento de dúvidas, certezas/incertezas, inferências, angústias, prazeres, enfim tudo aquilo que se revela no encadeamento das ideias do texto e das ideias do leitor, sendo responsabilidade deste último a decisão sobre o resultado de sua leitura. Com este trabalho, quer-se despertar este leitor participativo, que interaja com o texto e perceba nele correlação com sua vida, sua história. A proposta da apresentação pelo professor de textos literários que despertem no aluno inquietude diante dele, assim como Paulo Freire nos afirma:

E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (Freire, 1996, p.13)

Confirma também a ideia da importância troca com o texto e do valor da escuta nas práticas de leitura apresentada por Cecília Bajour:

[...] acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre ambiguidade e a polissemia na arte e na vida. Nem todos os silêncios precisam ser preenchidos [...] (Bajour, 2012, p 35.)

4.1 Diagnóstico com a turma: A pesquisa com os alunos

Para realizar um diagnóstico da relação da turma com leitura, optei pela realização de um questionário, que em sua confecção teve por base o questionário sugerido no “Caderno de Artevidades Literárias para EJA: uma colcha de retalhos, um álbum de retratos, um entrelaçar de histórias, uma construção de identidade”, das

autoras Laís Lemos Silva Novo e Ana Cristina Coutinho Viegas, feitas as devidas alterações para ser adequado para as turmas que seriam objeto do trabalho. No preenchimento do questionário, obtive a participação espontânea de 16 alunos de duas turmas, 151 e 152. A aplicação do trabalho foi realizada no segundo semestre de 2019, o que justifica o número inferior de alunos participantes em comparação às matrículas. As turmas do PEJA já apresentam como característica uma alta rotatividade e evasão, que é agravada quando chega ao final do ano e muitos conseguem empregos provisórios no comércio, faltam mais às aulas e chegam a se afastar definitivamente da escola. A participação foi bem heterogênea, sendo que foram 8 alunos do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Nos homens, as idades variaram de 17 a 70 anos e nas mulheres, a faixa etária abrangia alunas de 17 a 59 anos.

O questionário era composto por 12 perguntas objetivas e subjetivas, com o objetivo de perceber o envolvimento dos alunos com a leitura, com autores, tipos textuais, o tempo dedicado à leitura, entre outros assuntos. Foram orientados que não havia respostas certas ou erradas, que deveriam responder de forma sincera, honesta. Eles responderam logo no início da aula, individualmente, com liberdade para responderem as questões que quisessem, sem um tempo mínimo para as respostas. Somente um aluno que estava em sala se opôs a responder o questionário, alegando que naquele momento não queria realizar a tarefa. Os demais todos se interessaram, mesmo que não respondessem todas as questões discursivas. Talvez pela dificuldade de escrever e dar a opinião deles.

Questão 1

Figura: Tabela 1 questionário

GOSTA DE LER?	RESPOSTAS DOS ALUNOS
GOSTO MUITO	6
GOSTO	4
NÃO GOSTO	6

Gráfico 1



Apesar de serem turmas e alunos com dificuldade de leitura, mais da metade dos alunos entrevistados afirmaram que gostam muito de ler ou gostam. Porém, percebe-se que o gosto da leitura está muito dividido, com a mesma porcentagem de alunos que gostam muito e que não gostam de ler. Surge o questionamento, será que realmente não gostam de ler, ou não foram inseridos em leituras que se relacionassem com as experiências deles?

Questão 2

Figura: Tabela 2 questionário

O ÚLTIMO LIVRO QUE LEU FOI HÁ...	RESPOSTAS DOS ALUNOS
MENOS DE UM MÊS	3
MAIS DE UM ANO	3
MENOS DE UM ANO	
APROXIMADAMENTE 6 MESES	4
NÃO LEMBRO	3
NÃO LEIO	3

A partir da análise destas respostas, fica bem comprovado o distanciamento dos alunos da leitura de livros, já que somente 3 estudantes indicaram uma leitura recente (menos de um ano). Os alunos que responderam anteriormente que não gostavam de ler, afirmaram que não lembravam de quando haviam lido o último livro ou que não liam. Há uma série de fatores que influenciam nessa resposta, pois sabemos que livros não são baratos e, numa realidade de alunos com dificuldades financeiras, como comprar livros, já que necessitam do dinheiro para se alimentar? Também há a dificuldade de empréstimos de livros, já que a sala de leitura da escola não funciona à noite e não há bibliotecas públicas no bairro.

Questão 3

Figura: Tabela 3 questionário

VOCÊ COSTUMA LER? POR QUÊ?	RESPOSTAS DOS ALUNOS
SIM, PORQUE É IMPORTANTE	4
SIM, PORQUE EU GOSTO	1
SIM, POR DEVER ESCOLAR	1
SIM, POR OUTRA RAZÃO. QUAL?	1 Porque sou cristã e tenho de aprender sobre a palavra de Deus
NÃO, DEVIDO AO PREÇO DOS LIVROS	
NÃO, PORQUE NÃO GOSTO	3
NÃO, POIS NÃO ENCONTRO TEMAS INTERESSANTES	2
NÃO, POR DIFICULDADE EM COMPREENDER OS LIVROS E TEXTOS	2
NÃO, POIS NÃO ENCONTRO SIGNIFICADO NA MINHA VIDA	1
NÃO, POR OUTRO MOTIVO. QUAL?	1 Por falta de tempo e paciência.

Mais uma vez as respostas endossam o distanciamento dos alunos do hábito da leitura. Chama a atenção os alunos sinalizarem as dificuldades de compreender o texto, não encontrarem temas interessantes e não ter significado na vida deles. É claro que o desinteresse pela leitura ocorre nos alunos jovens/ adultos também como consequência da lacuna que o ensino da literatura ocupa na vida escolar. Assim como Colomer nos aponta:

[...]é inquestionável que o desinteresse pela leitura ocorre nos jovens enquanto ainda estão na etapa escolar e que alguns fatores que o produzem têm causas escolares, por defeitos nos métodos didáticos ou por fatores tão contraditórios como o fato de que a exigência do conhecimento própria do secundário diminui o tempo que os meninos e as meninas dedicavam à literatura livre no primário. (Colomer, 2007, p. 47)

Questão 4

Figura: Tabela 4 questionário

SE VOCÊ GOSTA, QUAL SEU TIPO PREFERIDO DE LEITURA?	RESPOSTAS DOS ALUNOS
LIVROS ESCOLARES	2
JORNAIS	3
LIVROS TÉCNICOS	2
REVISTAS	3
FICÇÃO CIENTÍFICA	2
SÉRIES POLICIAIS	3
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	4
CONTOS	1
POESIA	2
CRÔNICAS	1
AUTOBIOGRAFIAS	
OUTROS. QUAIS?	3

Nesta opção, os alunos que dizem não gostar de ler, não selecionam nenhum tipo de leitura. Os outros alunos puderam marcar mais de uma opção. Destaco a escolha de jornais, revistas e histórias em quadrinhos pela facilidade com que este tipo de leitura se apresenta para os alunos. Na opção outros, quais?, apareceram as seguintes respostas: Bíblia sagrada, rede social, livros da história do mundo. Aparece a influência religiosa na vida dos alunos, principalmente adultos, já que para fazerem parte de grupos religiosos precisam ter o hábito da leitura da Bíblia e até mesmo falar sobre o que entenderam dessa leitura.

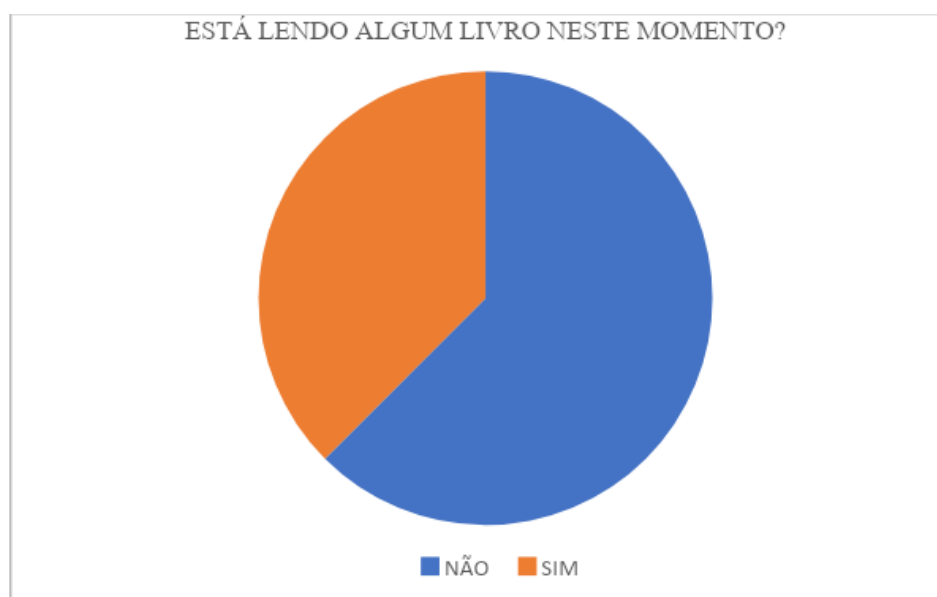
Questão 5

Figura: 5 questionário

ESTÁ LENDO ALGUM LIVRO NESTE MOMENTO?	RESPOSTAS DOS ALUNOS
NÃO	10
SIM. QUAL?	6

Fonte: acervo pessoal

Gráfico 2



O hábito da leitura mostra-se afastado da vida dos alunos. Somente 6 alunos estão lendo algum livro no momento e os outros 10 não estão praticando nenhuma leitura. Percebe-se que um relata mais uma vez a prática religiosa com a leitura da Bíblia e outro a prática da leitura de gibis. Este é um aluno de 17 anos, incluído ainda em processo de alfabetização. É acompanhado na sala de recursos da escola, onde a professora disponibiliza diversos gibis para a consolidação da leitura dele. Como é uma leitura mais fácil, acaba se identificando e buscando com frequência essa leitura. Este fato acabou me fazendo disponibilizar gibis nas minhas aulas também, para que ele pudesse ler sempre que quisesse. Além destes dois tipos de livros também são citados: Crepúsculo, Coragem para amar, A Bela e a Fera, Mulher de gelo.

Questão 6

Figura: Tabela 6 questionário

VOCÊ CONSIDERA SUFICIENTE O SEU TEMPO DEDICADO À LEITURA?	RESPOSTAS DOS ALUNOS
SIM	6
NÃO	10

Fonte: acervo pessoal

Estas respostas confirmam as anteriores, mostrando os alunos que gostam muito de ler e estão lendo atualmente são os 6 que consideram seu tempo dedicado à leitura suficiente. Chama a atenção, que apesar de afirmarem não gostar de ler, avaliam o seu tempo dedicado a essa prática insuficiente. Leva a pensar que, se encontrarem uma leitura que os interessem, podem mudar e se dedicarem à mesma.

Questão 7

Figura: Tabela 7 questionário

VOCÊ CONHECE ALGUM DESSES AUTORES?	CLARICE LISPECTOR	SYLVIA ORTHOF	CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	MACHADO DE ASSIS
JÁ LI	2	1	4	2
SÓ OUVI FALAR	6	3	9	6
NÃO CONHEÇO	8	12	3	8

Fonte: acervo pessoal

Nesta pergunta, relacionei alguns autores que iria trabalhar durante as aulas e outros que já haviam trabalhado em aulas anteriores. As respostas demonstram a falta de contato dos alunos com autores clássicos e reitera que a literatura está muito distante da vida deles. A maior exceção foi Carlos Drummond de Andrade, talvez por ter alguns contos dele anteriormente sido trabalhados nas minhas aulas (A incapacidade de ser verdadeiro, Assalto, A beleza total) e eles terem participado ativamente da compreensão dos textos.

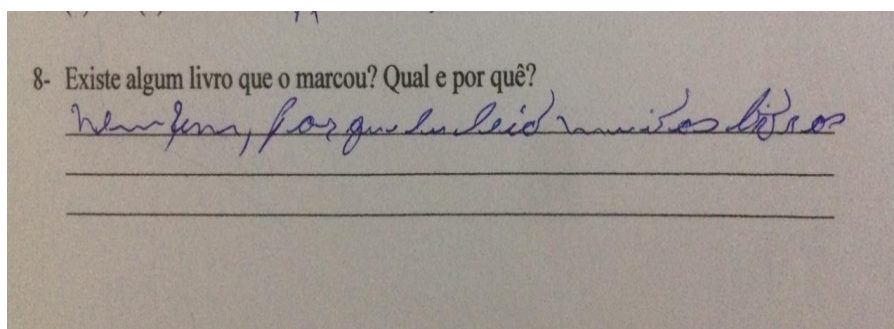
Questão 8

Existe algum livro que o marcou? Qual e por quê?

Das respostas negativas, alguns alunos indicam que não estão lendo nenhum livro com justificativas de não ler muitos livros e por não gostar e ser preguiçosa.

Nem um, por que eu leio muitos livros.

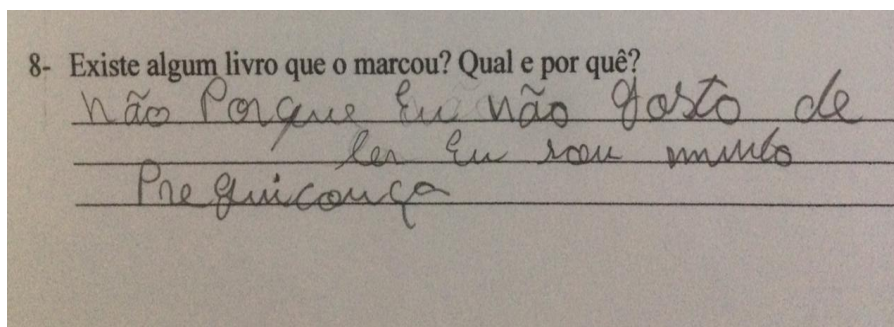
Figura: Questionário



Fonte: acervo pessoal

Não porque Eu não gosto de ler Eu sou muito preguiçosa.

Figura: Questionário



Fonte: acervo pessoal

Mais uma vez, há o questionamento sobre o porquê de não gostarem de ler e leva-nos a refletir que a escola e as minhas aulas não estão cumprindo seu papel de influência e estímulo de leitura.

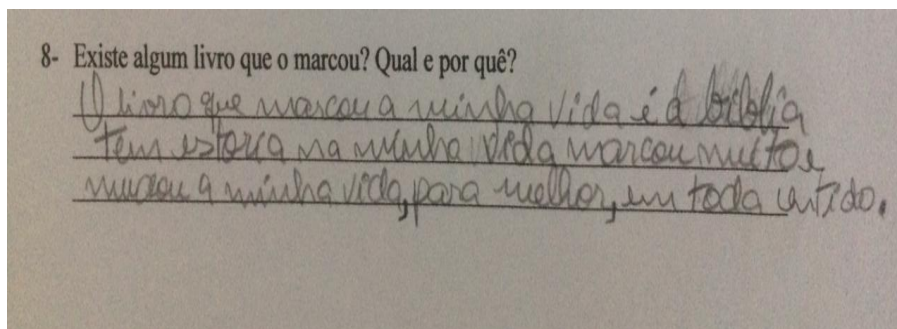
A resposta de 9 alunos foi não, com as justificativas girando em torno de não lerem e não gostarem de ler, como mostram as figuras anteriores. Já os outros 7 alunos que responderam sim, indicaram os seguintes livros: dois citaram a Bíblia, com

explicações religiosas; uma o livro Gabriela, por ser cozinheira; outro apontou o livro O menino maluquinho, por contar a história do personagem; outra destacou o livro Diário de um banana, por associá-lo a sua infância, por fazer a leitura com a tia e a última indicou o livro Os pilares da Terra, por ser um livro de suspense e se passar na Idade Média e o último disse sim, mas que não se lembrava do nome do livro e nem justificou o porquê. Se tivesse marcado, iria esquecer? Acredito que tenha respondido sim, talvez numa tentativa de agradar a professora, mas não há realmente uma leitura marcante em sua vida.

A presença religiosa na leitura continua presente em diversas respostas, como mostra a figura a seguir:

O livro que marcou a minha vida é a bíblia Tem estória na minha vida marcou muito e mudou a minha vida, para melhor, em toda centida.

Figura: Questionário



Fonte: acervo pessoal

Questão 9

Se você escrevesse um livro, que tema escolheria?

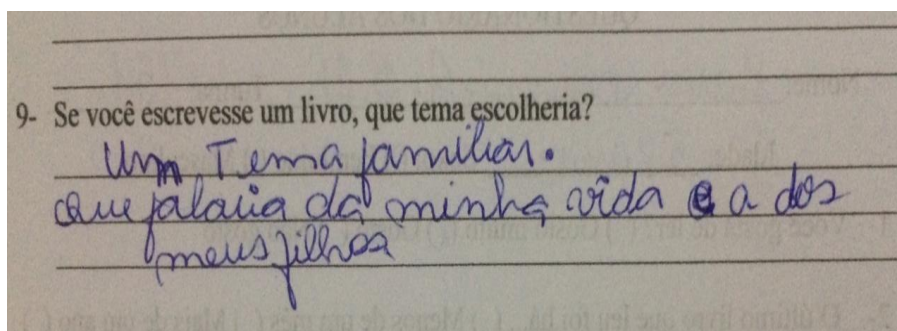
Como em todas as questões discursivas, alguns (4) alunos não responderam. Outros (2) talvez não tenham entendido a pergunta e citaram os autores: Drummond e Machado de Assis. 7 alunos pensaram em temas relacionados a sua própria vida, família e filhos. Comprova a importância de eles contarem suas próprias experiências, terem voz e serem reconhecidos como protagonistas das suas histórias. Assim como Paulo Freire aponta a necessidade de respeito à fala dos alunos e a importância de serem ouvidos, de terem suas experiências valorizadas e serem participantes na educação.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. (Freire, 1996, p.26)

A resposta abaixo comprova a necessidade de perceberem suas histórias como relevantes e identificarem suas vidas e experiências nos textos lidos e produzidos.

Um tema familiar. Que falaria da minha vida e a dos meus filhos.

Figura: Questionário

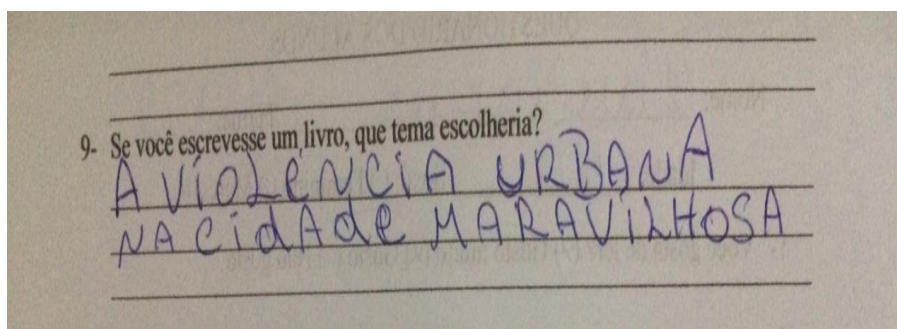


Fonte: acervo pessoal

Entre os demais alunos, 1 escolheu tema sobrenatural, outro escolheu o tema Lúcifer, talvez inspirado na série e, por último, o aluno escolheu como tema a violência no Rio de Janeiro, mais uma vez uma forma de relatar a realidade vivida e em como a violência da nossa cidade se faz presente na vida deles.

A violência urbana na cidade maravilhosa

Figura: Questionário



Fonte: acervo pessoal

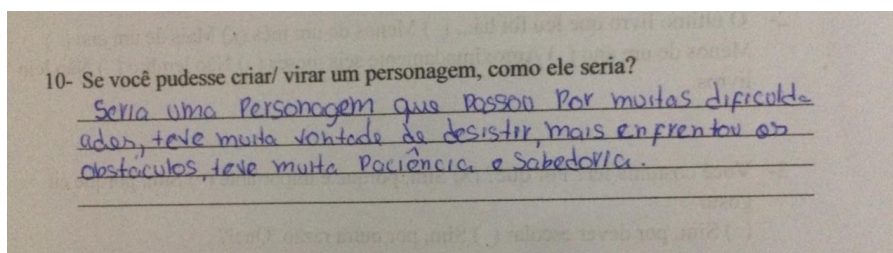
Questão 10

Se você pudesse criar/virar um personagem, como ele seria?

Os alunos que responderam citaram alguns personagens, como: homem índio; o salvador; uma personagem determinada, teimosa e bem inteligente; mulher maravilha; um personagem engraçado; uma princesa; uma personagem que lutou para criar seus filhos em uma comunidade; um personagem que passou por muitas dificuldades e enfrentou os obstáculos, retrato de uma situação difícil que a própria aluna está vivendo. Como ela mesma relatou, mora atualmente com o pai, a madrasta e seu filho, mas como apresenta muitos problemas de relacionamento com a madrasta e o pai fica partidário da mulher, a situação ficou insustentável e terá de ir morar com os avós em um município no interior do Rio de Janeiro sem o filho, que terá de ficar com o pai da criança, até ela se reestruturar na nova moradia. Sua resposta aponta o desejo de superação de todo o problema vivido.

Seria um personagem que passou por muitas dificuldades, teve muita vontade de desistir, mais enfrentou os obstáculos, teve muita paciência e sabedoria.

Figura: Questionário

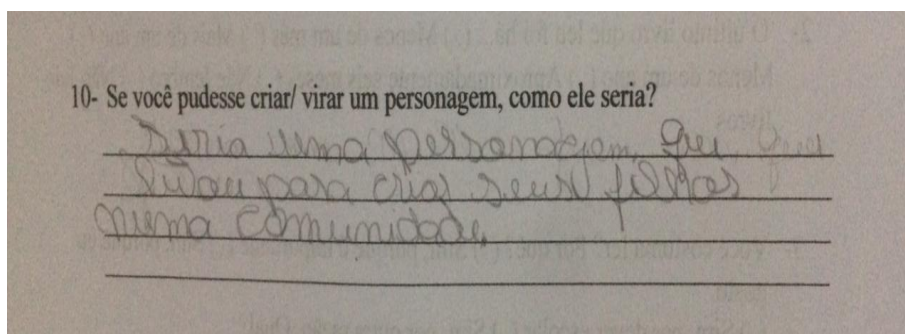


Fonte: acervo pessoal

A vontade de falar de suas próprias histórias e escrever textos autobiográficos é algo bastante demonstrado nas respostas dos alunos:

Seria uma personagem que lutou para criar seus filhos nua comunidade.

Figura: Questionário



Fonte: acervo pessoal

Entre outros personagens indicados, os alunos falaram também sobre ser um aluno e um personagem do Sítio do Pica-pau amarelo (personagem escolhido pelo aluno incluído, reflexo da leitura dele ainda processo de formação).

Assim como nas outras perguntas, nem todos responderam.

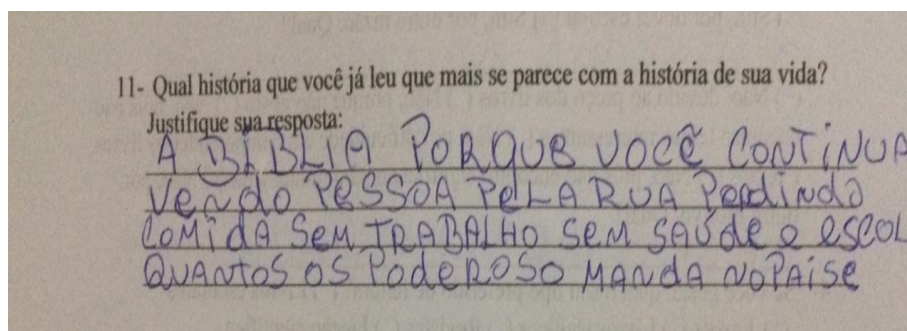
Questão 11

Qual história você já leu que mais se parece com a história de sua vida?
Explique:

Ainda nesta pergunta aparece mais uma vez a ligação com tema religioso, que vem explicitando às injustiças sociais, como dá a entender a resposta abaixo:

A Bíblia porque você continua vendo pessoa pela rua perdendo comida sem trabalho sem saúde e escola Quantos os poderoso manda no paise

Figura: Questionário

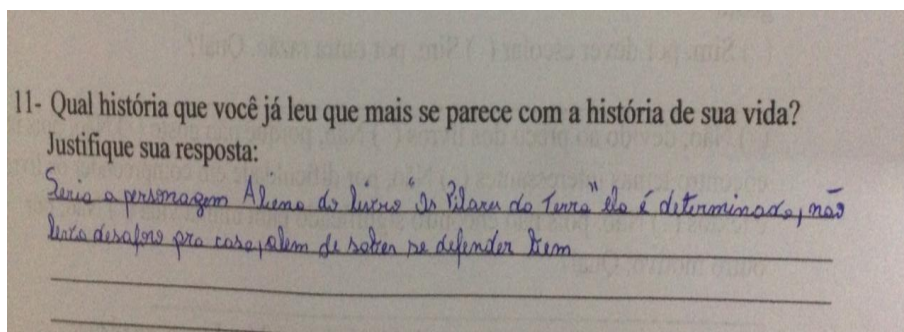


Fonte: acervo pessoal

Alguns alunos deixaram as respostas em branco. Outros afirmaram que não houve nenhuma história parecida com a vida deles, mostrando mais uma vez o afastamento do texto literário e a falta de identificação com textos e livros. Ainda prevalecendo o lado religioso, citaram a história da Bíblia e história de Jó (bíblica), talvez pelo sofrimento descrito na história deste personagem bíblico. Também falaram da história do Menino Maluquinho, da Grande Família e de uma personagem chamada Alana do livro “Os Pilares da Terra”. A aluna mostra identificação com jeito da personagem e vontade de ser como ela.

Seria a personagem Alana do livro “Os Pilares da Terra” ela é determinada, não leva desaforo pra casa, e tem de saber se defender bem,

Figura: Questionário



Fonte: acervo pessoal

Questão 12

Figura: Tabela 8 questionário

AVALIE AS AFIRMATIVAS ABAIXO CONSIDERANDO OS CRITÉRIOS DE 1 A 5	EXTREMA MENTE IMPORTANTE (5)	MUITO IMPORTANTE (4)	IMPOSSÍVEL (3)	POUCO IMPORTANTE (2)	SEM IMPORTÂNCIA (1)
---	------------------------------	----------------------	----------------	----------------------	---------------------

LER LIVROS QUE TENHAM A VER COM MINHA REALIDADE E EXPERIÊNCIA DE VIDA	5	4	5	2	
CONHECER A HISTÓRIA DE VIDA DOS MEUS COLEGAS	2	4	6	3	1
COMPARTILHAR MINHAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA	7	3	2	2	2
LER LIVROS CLÁSSICOS QUE POSSAM RESGATAR MINHAS MEMÓRIAS E LEMBRANÇAS	5	1	5	3	2
RELACIONAR O APRENDIDO NA ESCOLA COM MINHA PRÓPRIA VIDA, VALORIZANDO MINHAS EXPERIÊNCIAS	6	4	5	1	

Nas respostas dos alunos apontadas acima, apesar de muitos afirmarem que não gostam de ler, há um reconhecimento da importância da leitura e de relacioná-la à vida dos deles, com suas realidades e histórias e terem suas experiências valorizadas e reconhecidas. Como Freire nos indica: “Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo.” (Freire, 2000, p. 38) O aluno precisa se reconhecer no texto. Isto confirma a necessidade que os alunos têm de se identificar com o que é aprendido na escola, de serem reconhecidos como participantes neste processo educacional, de terem espaço para fala e de serem ouvidos. Assim como

Cecília Bajour (2012) afirma, o momento da leitura na escola precisa ser uma situação de se “ouvir nas entrelinhas”, de escuta, de aprender com o próximo, de amplificar a visão sobre a história tendo como ponto de partida o olhar do outro. Na comunicação e interação com o texto: dialogar, ouvir histórias, questionar, avaliar, fazer comentários potencializando as aprendizagens sobre a linguagem verbal, que fazem parte de quase todos os momentos do dia a dia, assim como na educação de jovens e adultos.

A partir dos dados apontados no questionário, percebe-se a importância de um trabalho envolvendo a leitura na sala de aula nas turmas de alunos jovens/ adultos, como tentativa de despertar leitores e que eles se tornem proficientes. Diante disso, propomos a atividade deste projeto com a leitura de contos como estratégia de apresentação do texto literário e na tentativa de despertar a curiosidade dos estudantes e formar o leitor crítico. Segundo Paulo Freire: “De uma coisa, qualquer texto necessita: que o leitor ou a leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa.” (Paulo Freire,1996, p.11)

4.1.1 Texto 1: O bisavô e a dentadura; Sylvia Orthof

Como primeira proposta de leitura, quis trazer um texto mais leve e de fácil compreensão. Aproveitando o teor cômico do texto, houve a tentativa de quebra de barreira na leitura, de forma que os alunos se sentissem mais à vontade para ler e compartilhar suas ideias sobre o texto. Com a turma organizada em círculo, primeiramente, os alunos fizeram uma leitura silenciosa do texto. A princípio, fiquei preocupada com a recepção deles do texto, pois poderiam achá-lo infantil e não aceitarem o texto e isso tornar-se um empecilho ao trabalho, trazendo neles um sentimento de infantilização. O que não foi justificado e, ao contrário, houve uma boa aceitação por parte dos alunos e uma avaliação positiva da leitura. O que me preocupava não se comprovou, pois a compreensão, apesar de diferente de uma turma da faixa etária de ensino fundamental regular, teve relação com a história vivida por cada um e suas experiências, que possui diversas possibilidades de interpretação do texto literário, a leitura da criança apresenta de uma forma e a do adulto mostra-se de outra. Então os alunos das turmas do PEJA fizeram a leitura da história de acordo com o que era importante para suas experiências de vida e buscaram a sua identificação.

As imagens abaixo mostram a turma organizada para a atividade. Percebe-se um número reduzido de alunos, pois a frequência no final do último semestre é bem irregular. Todos os alunos presentes participaram da atividade com interesse e atenção.

Figura: Leitura dos contos



Fonte: acervo pessoal

Figura: Leitura dos contos



Fonte: acervo pessoal

O bisavô e a dentadura (Sylvia Orthof)

Eu ouvi esta história de uma amiga, que disse que isso aconteceu, de verdade, em Montes Claros, Minas Gerais.

Para contar a história, é preciso imaginar uma velha fazenda antiga. Dentro da fazenda, uma vetusta (socorro, que palavrão!) mesa colonial, muito comprida, de jacarandá, naturalmente. Em volta da mesa, tudo que mineiro tem direito para um bom almoço: tutu, carne de porco, linguiça, feijão-tropeiro, torresminho, couve cortada bem fina... e nem posso descrever mais, porque já estou com excesso de peso, só de pensar: hum, que delícia!

A família era enorme e comia reunida, em volta da toalha bordada: pai, mãe, avó, avô, filhos, netos, sobrinhos, afilhados, a comadre que ficou viúva, a solteirona que era irmã da vó da Mariquinha... e o bisavô Arquimedes. O bisavô Arquimedes usava dentadura.

Naturalmente, cada integrante tinha a sua frente o seu saboroso prato de tutu, couve, torresmo, feijão-tropeiro, carinha de porco, linguiça, etc. e tal. E todos mastigavam e repetiam porque a fartura, ali, em Montes Claros, naquele tempo, era um espanto, de tanta! E cada um, evidentemente, tinha o seu copo. Pois os copos e o bisavô Arquimedes, diariamente, sofriam a seguinte brincadeira:

-- Toninho, ocê vai beber desse copo ai, na sua frente? Olha que o bisavô deixou a dentadura dele de molho, bem no seu copo, Toninho, na noite passada!

-- Num foi no meu, não: foi no copo da Maroca! O bisavô deixou a dentadura dentro do copo da Maroquinha!

-- Ó gente, num brinca assim que eu fico cum nojo, uai!

O velho bisavô Arquimedes ouvia, sorria, mostrando a dentadura.

Quando chegava o doce de leite, o queijinho, a goiabada e uma tal de sobremesa que tem o nome de "mineiro de botas", que tem queijo derretido, banana, canela, cravo, sei lá mais que gostosuras, o pessoal comia, comia. E depois de comer tanto doce, a sede vinha forte, e a chateação começava, ou recomeçava, ou não terminava.

-- Tia Santinha, não beba do copo da dentadura do bisavô, cuidado! Tenho certeza de que a dentadura ficou no seu copo, de molho, a noite inteira!

O bisavô ouvia e ia mastigando, o olhinho malicioso, nem te ligo para a brincadeira, comendo a goiabadinha, o "mineiro de botas", o doce de leite, o queijinho... e mexendo a dentadura pra lá e pra cá, pois a gengiva era velha e a dentadura já estava sem apoio, Mas o bisavô tinha senso de humor... e falava pouco. O pessoal cochichava que ele era mais surdo do que uma porta. Bestagem, porque se existe coisa que não é surda, é porta: mesmo fechada, deixa passar cada coisa...

Um dia, de repente, o bisavô apareceu sem a dentadura. E como todos perguntaram para ele o que tinha havido, o velho Arquimedes sorriu, um sorriso banguela dizendo:

-- Ôces tavam pertubando demais, todos com nojo dela, resolvi não usar, uai!

Aí, a família ficou sem jeito, jurando que não iria falar mais da dentadura, que tudo fora brincadeira, que todos adoravam o velho Arquimedes, que ele desculpasse.

-- Tá desculpado, num tem importância. Eu já tava me aborrecendo com a história, mas tão desculpados. Mas até que tô achando bom ficar banguela: vou comer tutu e sopa... e doce de leite mole, ora!

A família insistiu, pediu perdão, mas o bisavô botou fim à conversa, dizendo:

-- Ocês num insista. Resolvi e tá resolvido. O dia que eu deixar de resolver, boto a dentadura outra vez!

E passaram-se vários dias. Ninguém mais fazia a brincadeira do copo. De vez em quando, o bisavô lembrava:

-- Tô sentindo falta...

-- Da dentadura, bisavô?

-- Não, da traquinagem de ocês... ninguém tá com nojo de beber água no copo, né?

-- Ora, o senhor não deve levar a mal, foi molecagem, a gente não faz mais, pode usar a dentadura, bisavô.

Um dia, de repente, o bisavô voltou a usar a dentadura. Todos na mesa se cutucaram e começaram a rir, muito disfarçado, quando bebiam água, pensando... sem dizer, pois haviam prometido.

Depois da sobremesa, boca pedindo água depois de tanto doce caseiro, o velho Arquimedes disse:

-- Ôces tão bebendo tanta água, sem nojo...

-- Bisavô, era brincadeira!

-- Eu também fiz uma brincadeira: durante todo esse tempo que fiquei banguela, minha dentadura ficou de molho, dentro do FILTRO!

Já se ouviam alguns risinhos e alguns comentários, conforme iam acabando a leitura silenciosa. Após esta leitura, perguntei se algum aluno gostaria de ler, eles se recusaram, apesar da minha insistência, então eu mesma fiz a leitura em voz alta do texto. Foi explicada como seria a dinâmica da atividade e solicitado aos alunos que escrevessem no diário de leitura o trecho do texto que eles haviam mais se identificado e escrever o porquê. Destaquei bem que não havia certo ou errado, que não seria uma atividade avaliativa, entretanto seria muito importante ouvi-los e abrir espaço para dividirem com os colegas as suas experiências com a leitura.

A proposta do diário de leitura tem por base a ideia apresentada pela autora Ana Raquel Machado por ser uma ferramenta que possibilita a leitura crítica e reflexiva dos textos. A autora propõe que, com a prática do diário de leitura, o aluno poderá desenvolver a capacidade de ser leitor ativo, interativo e crítico diante dos textos, o que irá auxiliar numa argumentação mais segura e fundamentada dos estudantes sobre o texto lido.

Ainda segundo Anna Raquel Machado, o diário de leitura mostra-se um grande aliado para as práticas envolvendo leitura e escrita em que o principal objetivo seja a participação dos alunos:

De fato, o diário se configurava como um instrumento que permitia ao aluno a conscientização, a reflexão sobre seus próprios processos, tanto de leitura e de produção quanto de aprendizagem em geral, além de permitir que o professor detectasse o estado real de cada aluno em relação a esses processos, podendo ele interferir mais eficazmente para o seu desenvolvimento. (MACHADO, 1998 p. XXIX)

Os alunos das turmas não apresentaram relutância e escreveram os trechos que mais gostaram, apontando a identificação deles com o texto. Expliquei que este momento seria para eles falarem a parte escolhida e que, ordenadamente, os colegas poderiam comentar sobre o que os outros alunos haviam escrito.

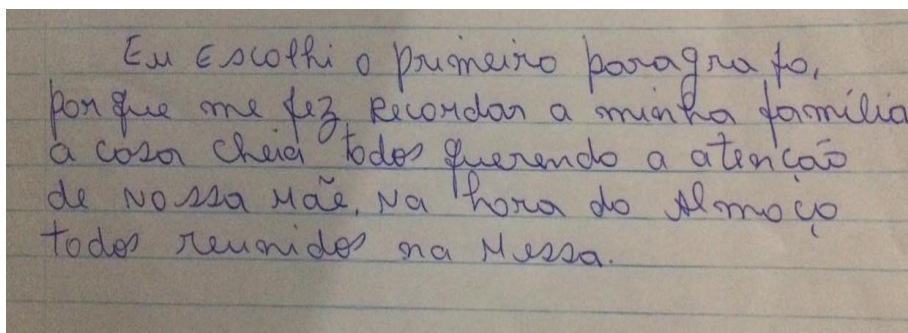
De forma descontraída e nostálgica, quase todos os alunos citaram duas partes principais: do bisavô guardar a dentadura no copo com água e da parte da família reunida à mesa. Relembrou momentos de encontros familiares e de membros da família que assim como o bisavô guardava a dentadura num copo d'água ou que havia saído sem a dentadura. Foi um momento que a turma ouviu os colegas, divertiram-se, compartilharam de situações semelhantes e até se emocionaram, ao lembrarem familiares que já não estão próximos a eles.

Segue abaixo algumas transcrições dos alunos, não colocarei todas, pois muitas apresentavam situações parecidas e repetidas:

Esta aluna traz a emoção de uma lembrança de um momento familiar, ao estarem almoçando, assim como é narrado de forma alegre no texto.

Eu escolhi o primeiro paragrafo, porque me fez recordar a minha família, a casa cheia todos querendo a atenção de nossa mãe. Na hora do almoço todos reunidos na mesa.

Figura : fragmento do diário do aluno

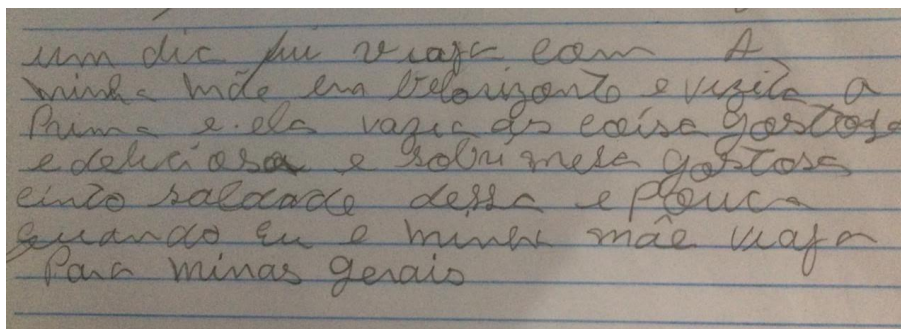


Fonte: acervo pessoal

A aluna seguinte, uma senhora de 59 anos, descreve a recordação de uma viagem para Minas Gerais com a mãe, numa visita a uma prima. Também fala das comidas gostosas servidas. Descreve toda a sua emoção ao recordar a cena e dizer: “sinto saudade dessa época”.

Um dia fui viajar com minha mãe em Belorizonte e visita a prima e ela fazia as coisas gostosas e deliciosas e sobremesa gostosa sinto saudade dessa época quando eu e minha mãe viaja para Minas Gerais

Figura : fragmento do diário do aluno

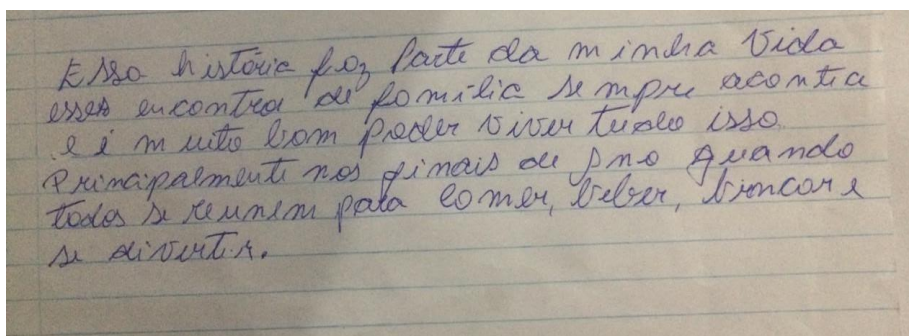


Fonte: acervo pessoal

Outra aluna fala dos momentos de encontro de família relacionados às festividades de final de ano, quando muitas famílias “se reúnem para comer, beber, brincar e se divertir.”

Essa história fez parte da minha vida esses encontros de família sempre acontece e é muito bom poder viver tudo isso principalmente nos finais de ano quando todos se reúnem para comer, beber, brincar e si divertir.

Figura : fragmento do diário do aluno

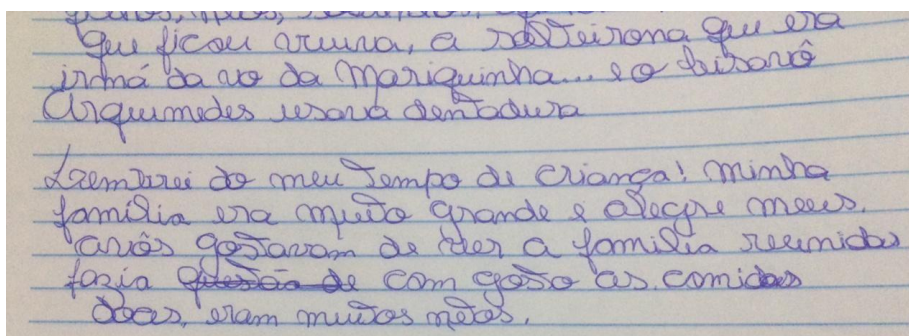


Fonte: acervo pessoal

Para alguns, a aula trouxe lembranças nostálgicas de suas infâncias e encontros familiares, e todos os registros retratam o passado voltado para momentos felizes, associando o texto às suas histórias de vida. A recordação dessas reuniões familiares se faz muito presente nos relatos dos alunos:

Lembro do meu tempo de criança! Minha família era muito grande e alegre meus avos gostavam de ver a família reunidas fazia com gosto as comidas boas eram muitos netos.

Figura: fragmento do diário do aluno

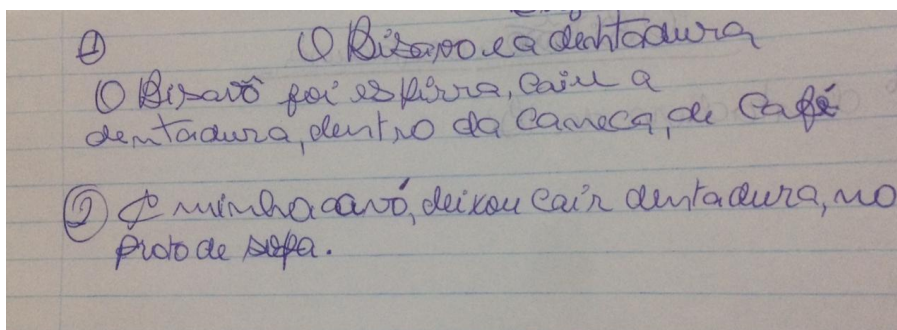


Fonte: acervo pessoal

Assim como o lado cômico do texto, com diversas lembranças de situações de familiares relacionadas ao uso da dentadura:

A minha avó deixou cair dentadura, no prato de sopa.

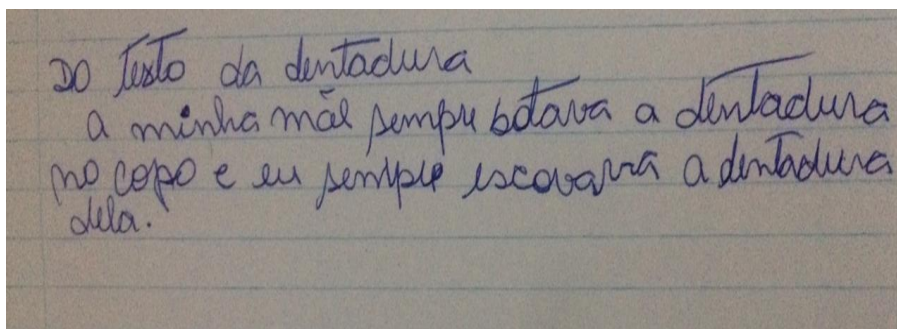
Figura: fragmento do diário do aluno



Fonte: acervo pessoal

A minha mãe sempre botava a dentadura no copo e eu sempre escovava a dentadura dela.

Figura: fragmento do diário do aluno



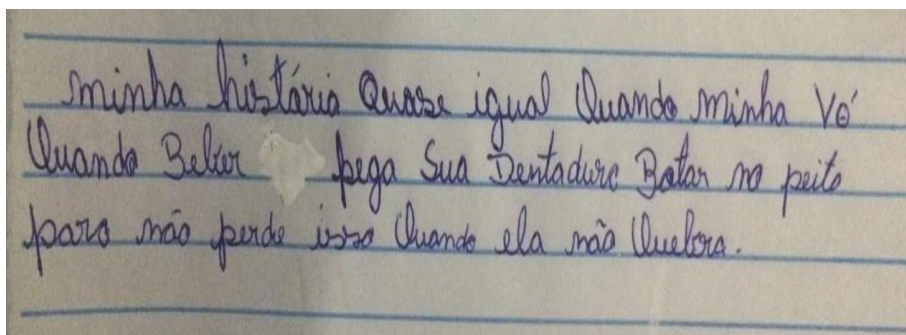
Fonte: acervo pessoal

O trecho abaixo foi selecionado, pois é de uma aluna que apresenta dificuldades em seu comportamento durante as aulas, de participação nas atividades e de se relacionar com os colegas. É uma jovem de 19 anos, que foi mãe no ano de 2018. Parou de estudar durante um tempo. Voltou em 2019 à turma, mas muito faltosa e, muitas vezes, mostra-se desinteressada e pouco participativa. Achei interessante trazer o relato dela, pois foi uma conquista a sua participação na aula e dar o espaço para ela contar algo relacionado à sua história. Esta situação comprova que as atividades de leitura podem despertar a participação de todos os alunos, mesmo aqueles com mais

dificuldades, por isso é importante o planejamento das aulas, buscar textos que envolvam os alunos e tirar o peso de ser uma atividade avaliativa. Todos os alunos querem ter sua voz ouvida e todos têm algo a contar. Qualquer aluno, apesar das suas diferenças, consegue interagir com o texto a partir de suas próprias percepções, sem desprezar o percurso desse texto até chegar ao leitor, assim como Petit nos aponta: “[...]onde cada um possa encontrar seu lugar, contribuindo com o que lhe foi transmitido, ou simplesmente escutando e deixando correr sua imaginação.” (PETIT, 2008, p.13)

Minha história Quase igual Quando minha vó Quando Beber pega Sua Dentadura Botar no peito para não perde isso Quando ela não quebra.

Figura: fragmento do diário do aluno

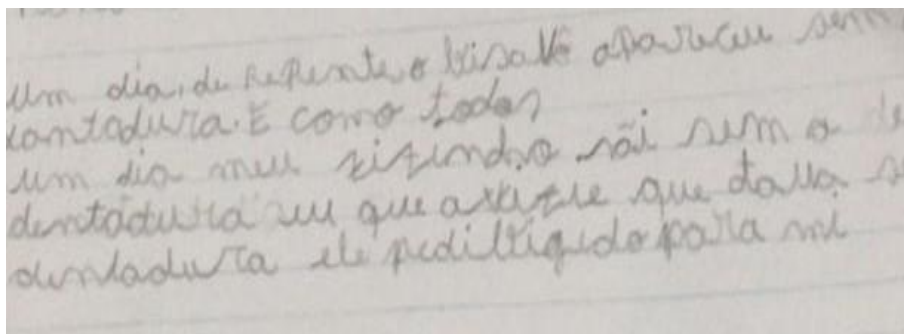


Fonte: acervo pessoal

O relato a seguir é do aluno citado anteriormente por ser incluído e estar em processo de alfabetização. Algumas vezes se recusa a participar das aulas, pois diz que não sabe escrever. Nesta atividade, coloquei-me ao lado dele e incentivei que escrevesse. De imediato se recusou, mas depois quis me contar a situação oralmente. Ouvi atentamente e sugeri que, com certa ajuda, ele conseguiria escrever o texto. Realizou o relato abaixo, contando a sua história sobre um vizinho que havia saído sem dentadura e não havia percebido. Ele avisou o homem que estava sem a dentadura que lhe agradeceu: “... ele pediu obrigado para mim.

um dia meu vizinho sai sem a dentadura eu que avise que tava se dentadura ele pedibigido para mi.

Figura : fragmento do diário do aluno



Fonte: acervo pessoal

Foi um momento das turmas muito rico, de muitas trocas e que me deixou bastante satisfeita, pois obtive completa participação de todos os alunos. Mostraram-se receptivos com a atividade e à vontade na troca de experiências, tanto de forma oral quanto escrita. Todos ouviram uns aos outros, respeitando seu momento de falar também.

Como professora mediadora da atividade, estive em uma situação de escuta e de valorizar a fala de cada estudante. De acordo com Paulo Freire: “[...] quão importante e necessário é saber escutar. (Freire, 1996, p.43) e quando ouvimos o outro, conseguimos alcançá-lo: “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele.” (Freire, 1996, p.43). Esta troca entre os alunos foi importante, pois observaram que todos sempre têm algo a nos acrescentar, a nos tocar, a nos dizer, não importa sua idade e gênero, já que as turmas de EJA são bem heterogêneas: “É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer.” (Freire, 1996, p.44)

Houve a valorização da escuta, do respeito ao que o colega tem a dizer. Com a oportunidade de todos se posicionarem diante da atividade proposta. Segundo a ideia de educação proposta por Paulo Freire:

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (Freire, 1996, p.45)

Desta forma, quer-se que a escola possa cumprir seu papel e ajudar a formação do educando que saberá se posicionar, mas também compreenderá a necessidade de respeito à opinião do outro. Também conseguirá estimular o interesse e a curiosidade do estudante, na tentativa de formar um aluno crítico: “É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la” (Freire, 1996, p.46)

4.1.2 Texto 2: PARA QUE NINGUÉM A QUISESSE- Marina Colasanti

A escolha do segundo texto não foi aleatória, tem a ver com a busca de trazer análises sobre a vida, sobre o posicionamento da mulher e sobre relacionamentos. É um texto mais denso, que trouxe reflexões diferentes das levantadas no texto anterior. Quis com isso apresentar uma diversidade de opções textuais. Assim como Rouxel aponta, a fim de formar o sujeito leitor, é importante utilizar caminhos que aproximem o desejo e a relação de afeto com objeto texto literário:

O primeiro elemento que merece reflexão é a importância do desejo e do afeto na construção do sujeito leitor [...]. Esse desejo de compartilhar uma emoção e poder fazê-la nascer, se é fundador e preside ao nascimento do leitor, está também sempre pronto a reaparecer ao longo da vida. A vontade de compartilhar o prazer ou o conhecimento do outro estimula a curiosidade. (ROUXEL, 2013, p.72-73).

Tendo como ponto de partida o que afirma a autora, é possível despertar ou não o desejo pela leitura “ao longo da vida”, ou seja, não é porque são alunos jovens/adultos, com faixas etárias diferentes da escolaridade regular que estão privados de se apresentarem como leitores literários. O desejo pela leitura pode ser conquistado ou recuperado por meio do exercício de ler histórias e compartilhá-las. Isto deverá ser uma conquista gradual, já que o aluno da EJA está frequentemente colocado distante dessa prática leitora.

Diante disso, fiz a tentativa de uma abordagem diferenciada ao propor esse texto, com o intuito de criar uma conexão do estudante com a leitura, com o objetivo de despertar sua atenção para a atividade, querendo formar uma identificação. A intenção era que os alunos se manifestassem durante a atividade e expusessem suas experiências. Quis-se confirmar, por meio dessa estratégia de troca de experiências, que a leitura literária pressupõe “uma concepção dialógica da leitura [...] em que predomine a

negociação de sentidos e sua permanente expansão” (CECCANTINI, 2012 In: BAJOUR, 2012, p. 11).

Pensando em valorizar as diferenças de idade, de gênero e de experiências do aluno do PEJA, que possui vivências diferentes em relacionamentos e histórias, houve o respeito e troca de ideias de cada um. No momento em que se propicia a experiência de troca entre múltiplos leitores, que possuem informações prévias e visões de mundo diversas, a leitura do mesmo texto alcança um nível de coerência e entendimento diferentes.

Para que ninguém a quisesse (Marina Colasanti)

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou-lhe os longos cabelos.

Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.

Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.

Uma fina saudade, porém, começou a alinhavar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.

Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar lhe o que restava dos cabelos.

Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido em uma gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda.

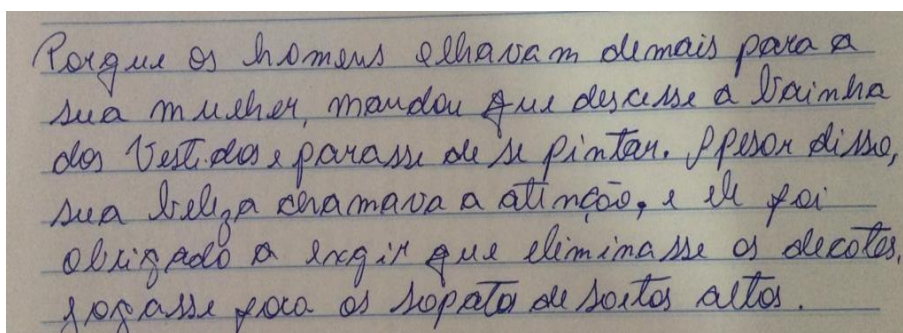
A condução da atividade se deu da mesma forma da anterior. Porém a forma como iam terminando a leitura silenciosa deste texto foi completamente diferente da anterior. Houve um silêncio entre os alunos, uma reflexão sobre o que haviam acabado de ler. Quando apontaram os trechos do conto que se identificavam, houve um trecho

escolhido pela maioria deles e, ao comentarem o motivo, destacavam relacionamentos abusivos que haviam vivido ou presenciaram de alguém próximo.

O trecho do texto abaixo foi muito citado pelos alunos:

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos.

Figura: fragmento do diário do aluno

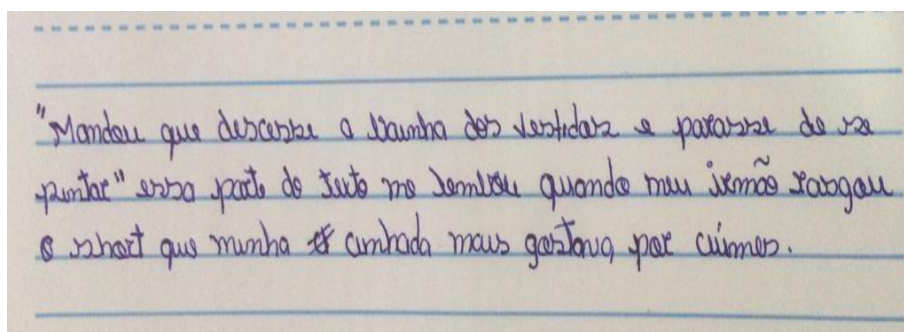
A photograph of a handwritten note on lined paper. The text is written in blue ink and reads: "Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos."

Fonte: acervo do autor

No trecho destacado pela aluna, aparece a lembrança de uma situação de relacionamento abusivo na família dela, transportando a história lida para a experiência vivida por ela na observação do relacionamento desse familiar.

“Mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar” essa parte do texto me lembrou quando meu irmão rasgou o short que minha cunhada mais gostava por ciúmes.

Figura: fragmento do diário do aluno

A photograph of a handwritten note on lined paper. The text is written in blue ink and reads: "Mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar" essa parte do texto me lembrou quando meu irmão rasgou o short que minha cunhada mais gostava por ciúmes."

Fonte: acervo do autor

A maioria dos escritos associados a esse texto retratam histórias pessoais, ou lembranças de relacionamentos afetivos, demonstrando que os estudantes se

relacionaram com o texto de forma íntima. Começaram a aparecer em seus relatos palavras como possessividade, obsessão, ciúmes, relacionamento abusivo, machismo, com discussões de situações vivenciadas em suas próprias vidas e famílias.

4.1.3 Texto 3 Apelo- Dalton Trevisan

Ainda seguindo a ideia de um texto mais reflexivo sobre o comportamento humano, trouxe este conto de Dalton Trevisan. A leitura deste texto leva ao leitor a necessidade de fazer inferências, a completar as lacunas com a sua própria experiência, vivência e imaginação. O texto Apelo foi formulado como uma carta, destinada à senhora. Mas por que ela saiu de casa? Por que não é chamada pelo nome e sim por senhora? O uso da palavra senhora aparece de forma enfática 5 vezes no conto, esta repetição significativa vem para ressaltar a estrutura patriarcal e estabelecer a função e condição feminina no casamento.

O conto apresenta-se dividido em três partes bem distintas, marcadas pelos três parágrafos que compõem o texto. Podemos percebê-los assim: a novidade (primeiro parágrafo); a falta (segundo parágrafo) e a saudade (terceiro parágrafo). No primeiro momento, o narrador confessa que não sentiu a ausência da mulher e indica as vantagens do novo momento e depois as desvantagens. A desordem de um modo geral, faz com que o texto entre no segundo momento e apresenta a recordação da “perda” e constatação do benefício passageiro da bebida e dos amigos. E, por fim, chega ao terceiro momento, a solidão. As confissões da solidão e da saudade são os pontos de grande destaque no texto.

O conto em questão afirma e reflete uma realidade que por nós é bem conhecida, a mudança do papel da mulher na sociedade, ao invadir o universo masculino e acumular dupla jornada (dentro e fora de casa) e aponta a percepção de que o homem não está preparado para esta transformação, ao protagonismo feminino e sua perda de hegemonia. O homem não é mais o único provedor, mas continua agindo como se o fosse.

Faz o apelo para que tudo volte a ser como era antes, sem se dar conta do que ele fez para que perdesse a senhora e ela se afastasse dele. Só deu valor, quando a perdeu. Mesmo diante dessas questões densas apresentadas no texto, não fiz nenhuma interferência na leitura. Quis que os alunos formassem a compreensão deles sobre o texto e não houvesse uma visão pré-concebida da leitura.

Apelo (Dalton Trevisan)

Amanhã faz um mês que a Senhora está longe de casa. Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.

Com os dias, Senhora, o leite pela primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa era um corredor deserto, até o canário ficou mudo. Não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam. Ficava só, sem o perdão de sua presença, última luz na varanda, a todas as aflições do dia.

Sentia falta da pequena briga pelo sal no tomate — meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? Às suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa. Calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolha? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor.

Como é um texto de muitas inferências, os alunos sentiram alguma dificuldade no entendimento do texto. Após a leitura, alguns apontaram que não haviam entendido. Fiz uma leitura oral e, com certa mediação minha, fomos caminhando para que eles chegassem à compreensão do texto.

Depois disto, apontaram a parte que haviam se identificado e mais uma vez se reconheceram na história, com seus próprios relacionamentos ou de pessoas próximas. A intensidade do aparecimento das palavras citadas no texto anterior com outras que se fizeram presentes agora, levaram-me a realização da nuvem de palavras a seguir:

Figura: Nuvem de palavras

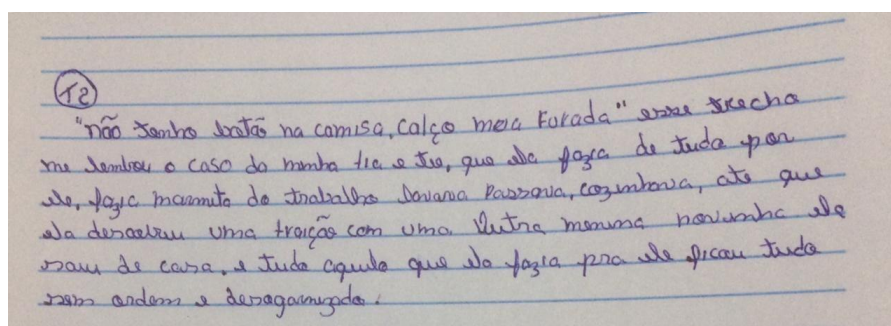


Fonte: acervo pessoal

Mais uma vez houve uma citação do texto remetendo a uma situação de relacionamento familiar bem semelhante ao narrado no texto, só que o estopim foi uma traição do familiar com uma menina mais nova. Quando a esposa descobriu, saiu de casa e, assim como no texto, tudo ficou fora do lugar na casa.

“Não tenho botão na camisa. Calço meia furada.” Esse trecho me lembrou o caso da minha tia e tio, que ela fazia de tudo por ele, fazia marmitta do trabalho lavava passava, cozinhava, até que ela descobriu uma traição com Outra menina novinha. Ela saiu de casa, e tudo aquilo que ela fazia pra ele ficou tudo sem ordem e desorganizado.

Figura: fragmento do diário do aluno



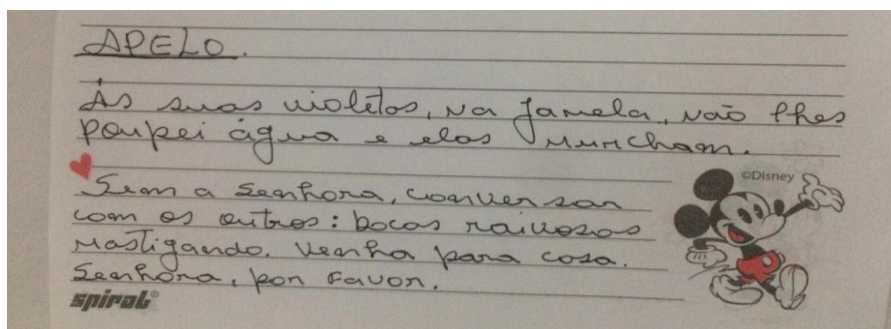
Fonte: acervo pessoal

Houve o destaque de uma aluna da parte do texto em que há o apelo do narrador implorando a volta da “senhora”, após a percepção das coisas na casa estarem saindo dos eixos:

APELO

As suas violetas na janela não lhes poupei água e elas murcham. Sem a senhora conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, senhora, por favor.

Figura: fragmento do diário do aluno



Fonte: acervo pessoal

Uma aluna, em especial, não quis escrever, entretanto fez o relato oral sobre o relacionamento abusivo familiar que ela presenciou entre o pai e a mãe dela, com o pai controlando roupa, amizades, atitudes da mãe. Até que, por fim, ela não aguentou mais aguentando, saiu de casa. O pai ficou desesperado, fez de tudo para que a esposa voltasse para ele. Ela avalia o desespero mais como um sentimento de posse do que de amor. A aluna contou que a mãe se manteve firme, começou a trabalhar e construiu um novo relacionamento. Ela disse que apoiou a mãe e viu a transformação da mãe em uma nova mulher, mais segura, um exemplo para ela. A aluna se emocionou com o relato e chegou a chorar.

Outra aluna, acho que incentivada pelo relato da colega, narrou sua própria história. Contou que viveu durante anos um relacionamento obsessivo, até que não mais aguentando, acabou por se separar. E esta mudança foi bem marcada quando resolveu voltar a estudar, procurou o PEJA e se matriculou. Começou a trabalhar e, com muita luta, ainda sozinha, tem buscado uma vida diferente para ela. São fatos ainda recentes, mas que tem superado dia a dia. A dor da lembrança trouxe uma recepção um tanto emotiva para a aluna, que ao relatar sobre esse passado, possibilitou que fosse

observada sua identidade estabelecida com o texto, a partir do que viveu em seu relacionamento anterior e sua experiência dolorosa.

Foi um momento muito importante, pois muitos alunos sentiram-se à vontade para falarem, comentarem, e também ouviram atentamente as histórias dos colegas e se emocionaram. A troca fez com que se sentissem parte do universo escolar, com suas histórias ouvidas e valorizadas.

Dessa forma, pode-se perceber a apropriação do texto literário, no instante em que os textos, segundo Petit:

[...] nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los. Graças a suas histórias, escrevemos a nossa, por entre as linhas. E porque tocam o mais profundo da experiência humana — a perda, o amor, o desespero da separação, a busca de sentido — não há razão para que os escritores não toquem cada um de nós.” (PETIT, 2008, p. 40)

Os relatos nos possibilitam perceber que os alunos foram envolvidos pela história e associaram-na ao passado, aos seus próprios relacionamentos ou de familiares, sendo essa observação feita apenas pelo fato de eles terem relatado sua própria experiência, envolvidos na emoção proporcionada e despertada pela leitura do texto, pois “os escritores, sobretudo, colocam palavras ali onde dói.” (PETIT, 2008, p. 40)

4.1.4 Texto 4: Maneira de amar – Carlos Drummond de Andrade

Nesta aula, trouxe este conto poético de Drummond falando de amor, refletindo sobre maneiras de amar.

Ao compartilhar essa leitura, a ideia era propor um tema com certa familiaridade e pertencimento para os alunos, encontrando relevância na leitura, ao permitir que eles se conectassem tendo o assunto amor como foco. Ao pensar em um tema familiar para eles, poderiam ainda traçar uma percepção de formas de demonstrar o amor. Desta maneira, os alunos poderiam sentir intimidade com o tema proposto e haveria a possibilidade de interação e gerar uma conexão com o texto.

MANEIRA DE AMAR (Carlos Drummond de Andrade)

O jardineiro conversava com as flores e elas se habituaram ao diálogo. Passava manhãs contando coisas a uma cravina ou escutando o que lhe confiava um gerânio. O girassol não ia muito com sua cara, ou porque não fosse homem bonito, ou porque os girassóis são orgulhosos de natureza.

Em vão o jardineiro tentava captar-lhe as graças, pois o girassol chegava a voltar-se contra a luz para não ver o rosto que lhe sorria. Era uma situação bastante embaraçosa, que as outras flores não comentavam. Nunca, entretanto, o jardineiro deixou de regar o pé de girassol e de renovar-lhe a terra, na devida ocasião.

O dono do jardim achou que seu empregado perdia muito tempo parado diante dos canteiros, aparentemente não fazendo coisa alguma. E mandou-o embora, depois de assinar a carteira de trabalho.

Depois que o jardineiro saiu, as flores ficaram tristes e censuravam-se porque não tinham induzido o girassol a mudar de atitude. A mais triste de todas era o girassol, que não se conformava com a ausência do homem.

“Você o tratava mal, agora está arrependido?” “Não, respondeu, estou triste porque agora não posso tratá-lo mal. É a minha maneira de amar, ele sabia disso, e gostava”.

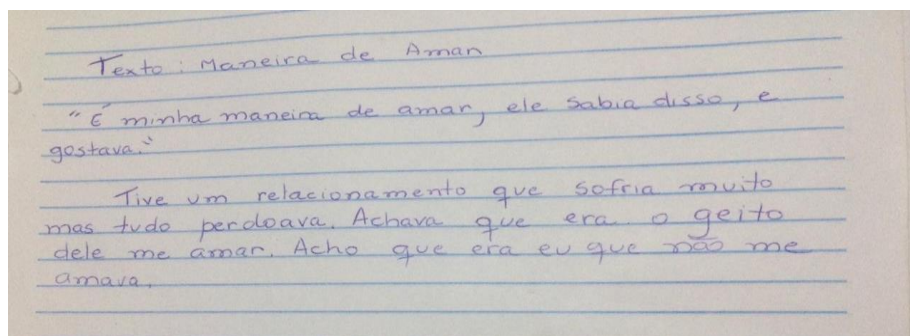
Após a leitura do texto, os alunos separaram a parte que mais haviam se identificado. Alguns alunos conversaram sobre a superficialidade das relações atualmente. Outros sinalizaram a última frase do último parágrafo e falaram sobre o relacionamento amoroso que faz o outro sofrer e que acontece por, muitas vezes, a pessoa ter problemas com sua autoestima, e, por isso, achar que são merecedores somente deste tipo de amor, como mostra o relato a seguir:

Texto: Maneira de amar

“É minha maneira de amar, ele sabia disso, e gostava.”

Tive um relacionamento que sofria muito mas tudo perdoava. Achava que era o jeito dele me amar. Acho que era eu que não me amava.

Figura: fragmento do diário do aluno



Fonte: acervo pessoal

As ideias relatadas pela aluna indicam que ela se relacionou com as ideias apresentadas pelo autor do texto, pois ao fazer a leitura, enxergou-se nesse relacionamento, já que, segundo PETIT:

ler permite ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que "lê" o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar. (PETIT, 2008, p. 39 - 40)

Deste modo, conforme a autora declara, a leitura do texto permite ao leitor autoconhecimento, e seu relato possibilitou que todos os presentes tivessem acesso ao que a aluna pensava sobre o tema.

No final das leituras e comentários sobre o texto, uma aluna pediu que na próxima aula eu trouxesse um texto divertido, que fizesse com que eles rissem. Achei esta participação bem relevante por dois motivos: o 1º o querer continuar as leituras dos contos (uma vitória, pois, muitas vezes, os alunos não reconhecem este tipo de atividade como uma aula) e o outro é porque começaram sugerir temas, tipos, ou seja, despertou o interesse, a curiosidade, a identificação com o objeto da leitura. Assim como nos aponta Paulo Freire:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser, (Freire, 1996, p.34)

Para a aluna, ainda não há total autonomia de escolha de textos, até por falta de conhecimento de autores e/ ou títulos, no entanto essa demonstração de interesse e vontade de sugerir, configura-se uma possibilidade futura, pois mostra reflexão acerca

do que ela quer e a inquietação com o que é oferecido pelo professor sem a interferência dos alunos e abrindo possibilidades de questionamento. Fico feliz porque agora começaram a opinar. Isso tudo se apresenta como uma abertura do que eu gostaria que acontecesse e, apesar de não serem autônomos ainda, essa realidade pode ser possível. A participação dos alunos permite que a aula seja bem-sucedida e agradável para mim e para os estudantes.

4.1.5 Texto 5: Desta água não beberás - Carlos Drummond de Andrade

Diante do que foi pedido na última aula, trouxe outro texto de Drummond que também fala sobre relacionamentos, mas de uma forma mais leve, descompromissada de análises profundas sobre as personagens. É um conto de linguagem simples e que brinca com a construção dos personagens e seus relacionamentos.

Desta água não beberás (Carlos Drummond de Andrade)

– Por que Demétrio não se casa? Era a indagação geral! Demétrio namorava, noivava, não casava. Sete dias antes do casamento, olha aí Demétrio fugindo. As versões eram múltiplas. A noiva é que o despedira. Tiveram uma briga feia. Gênios incompatíveis. Mal secreto. Intrigas.

Demétrio continuava a namorar, noivar e não casar. Não lhe faltavam noivas, pois era agradável, tinha status. Quanto mais se desmanchavam seus projetos de casamento, mais apareciam mulheres dispostas ao desafio, exclamando:

– A mim ele não deixa na porta do Mosteiro de São Bento.

Deixava. E quanto mais deixava, mais seu prestígio crescia. Concluiu-se que era sua maneira de afirmar-se. Então Livaniuska decidiu enfrentá-lo. Noivou com ele e, uma semana antes do casamento, deu-lhe o fora solene. Demétrio quis reagir, explicou à repórter social que ele é que tomara a iniciativa, mas a mentira foi patente. Livaniuska foi contratada como atriz por uma emissora de TV e ficou célebre. Daí por diante ela repetiu a carreira de Demétrio, noivando e desmanchando com inúmeros cavalheiros.

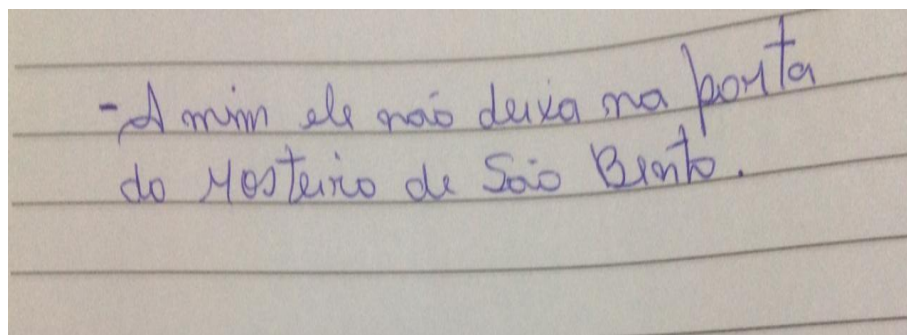
No fim de cinco anos, Livaniuska e Demétrio casaram-se para sempre, como era fácil de prever, mas ninguém previu.

Depois de lerem o texto, os alunos já riam e se mostraram animados. Sinalizaram partes que acharam engraçadas como próprio nome da personagem “Livaniuska”, tentando pronunciá-lo. Apontaram o comportamento do personagem como covarde, por isso achavam que ele fugiu dos relacionamentos. Adoraram o “troco” que Livaniuska deu nele. A turma já se mostra bem receptiva a cada atividade, com os alunos presentes nas aulas participando das leituras e conversas sobre o texto sem se oporem ou ficarem constrangidos. As aulas começaram a gerar uma expectativa sobre o próximo texto que seria lido. Os estudantes não se opõem a participar da atividade na parte escrita, porém muitas vezes preferem somente escrever a parte que mais gostaram ou se identificaram, preferindo fazer a associação com suas experiências de forma oral. Quando são requisitados para conversarem sobre o que escreveram, mostram-se motivados a falar, não apresentando constrangimento ao relatarem suas histórias e também demonstram respeito ao ouvirem o que o colega está falando. Isso talvez aconteça por ser a oralidade uma zona de conforto para eles e a escrita um caminho de muitas incertezas e medo de errar.

Algumas alunas da turma se identificaram com uma parte específica do texto e escolheram-na para comentar, falando da atitude ativa da personagem feminina, possivelmente por se identificarem ou por quererem ser desta forma:

- A mim ele não deixa na porta do Mosteiro de São Bento.

Figura: fragmento do diário do aluno

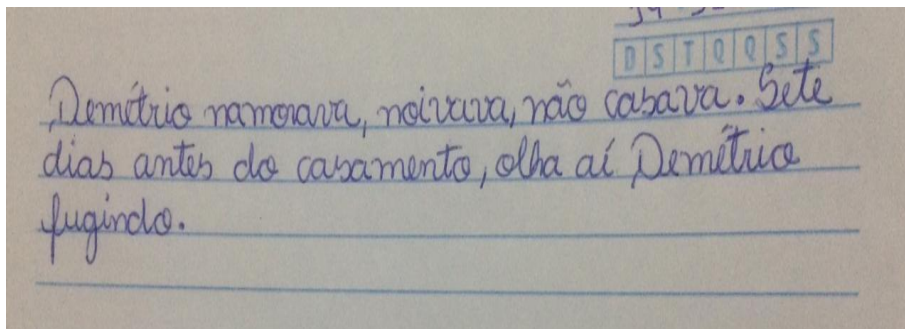


Fonte: acervo pessoal

Outros alunos já destacaram a parte abaixo que mostra bem o comportamento repetitivo de Demétrio e mal resolvido em seus relacionamentos.

Demétrio namorava, noivava, não casava. Sete dias antes do casamento, olha aí, Demétrio fugindo.

Figura: fragmento do diário do aluno



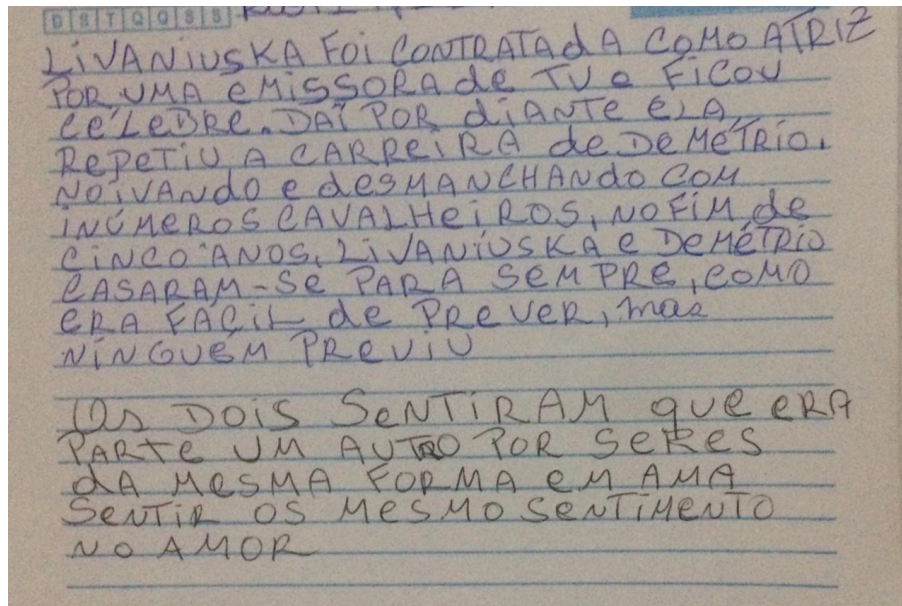
Fonte: acervo pessoal

No trecho apontado a seguir, o aluno percebe a semelhança dos personagens, por serem da mesma forma e se completarem e mostrando a mesma forma de amar e, finalmente, conseguirem se relacionar sem mais fugirem do compromisso.

Livaniuska foi contratada como atriz por uma emissora de TV e ficou célebre. Daí por diante ela repetiu a carreira de Demétrio, noivando e desmanchando com inúmeros cavalheiros, no fim de cinco anos, Livaniuska e Demétrio casaram-se para sempre, como era fácil de prever, mas ninguém previu

Os dois sentiram que era parte um outro por seres da mesma forma em ama sentir os mesmo sentimento no amor.

Figura: fragmento do diário do aluno



LIVANIUSKA FOI CONTRATADA COMO ATRIZ
POR UMA EMISSORA DE TV E FICOU
CELEBRE. DAÍ POR DIANTE E LA
REPETIU A CARREIRA DE DEMÉTRIO,
NOIVANDO E DESMANCHANDO COM
INÚMEROS CAVALHEIROS, NO FIM DE
CINCO ANOS, LIVANIUSKA E DEMÉTRIO
CASARAM-SE PARA SEMPRE, COMO
ERA FÁCIL DE PREVER, MAS
NINGUÉM PREVIU

OS DOIS SENTIRAM QUE ERA
PARTE UM AUTÓ POR SERES
DA MESMA FORMA E AMAM
SENTIR OS MESMO SENTIMENTO
NO AMOR

Fonte: acervo pessoal

É possível que cada aluno ao ouvir a história, crie suas próprias imagens, imagine os acontecimentos, lugares e pense em como são os personagens, como eles agiram, tornando a história parte do seu mundo, parte de suas experiências. Isso não acontece somente nesta história, mas com qualquer uma contada nas aulas, trazendo diversidade para as leituras, se pensarmos que cada um pode imaginar os personagens, formar sua própria imagem distinta, o que valoriza a subjetividade, porque, assim, cada um vai participar da criação e aguçar sua imaginação e criatividade, ao invés de recebê-la pronta, de acordo compreensão feita pelo outro.

CAPÍTULO 5. PROJETOS

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação. (Freire, 2000, p.20)

Para a consolidação do projeto entre os alunos, criei algumas atividades para incentivar a leitura entre os alunos. A caixa de contos foi disponibilizada ao mesmo tempo em que líamos os contos. Já o texto coletivo e o café literário ocorreram no final do projeto. O intuito dessas atividades era, ao final da pesquisa, que os estudantes tivessem experiências variadas com a leitura, participando durante as aulas, podendo levar para casa e vivenciando a experiência de serem escritores das histórias também.

5.1 Caixa de Contos

Durante as nossas aulas, criei uma caixa com alguns contos: os que nós lemos nas aulas e outros mais. Os alunos poderiam pegar os contos para lerem sempre que quisessem, o que acontecia mais após terminarem as atividades. Depois de lerem, muitos sugeriam que os colegas lessem alguns títulos que haviam gostado. Houve uma troca de leituras. Na caixa coloquei contos maiores como também de outros autores desconhecidos para eles. Não havia tempo estipulado, poderiam ler partes ou o conto direto. A escolha era livre, por interesse deles. Sempre perguntava se a haviam gostado ou não, por que indicariam ou não para os colegas. Alguns alunos mostraram-se interessados, outros nem tanto.

Lista dos contos da caixa:

- 1- A beleza total- Carlos Drummond de Andrade;
- 2- A cartomante- Machado de Assis;
- 3- A incapacidade de ser verdadeiro- Carlos Drummond de Andrade;
- 4- A missa do galo- Machado de Assis;

- 5- A moça tecelã- Marina Colasanti;
- 6- Amor de acidentado- Raquel de Queiroz;
- 7- Apelo- Dalton Trevisan;
- 8- Assalto- Carlos Drummond de Andrade;
- 9- Baleia- Graciliano Ramos;
- 10- Chuva com lembranças- Cecília Meireles;
- 11- Conto de natal- Rubem Braga;
- 12- Desta água não beberás- Carlos Drummond de Andrade;
- 13- Maneira de amar- Carlos Drummond de Andrade;
- 14- O bisavô e a dentadura- Sylvia Orthof;
- 15- O menino e o velho- Lygia Fagundes Telles;
- 16- O silêncio de Matias- Marina Colasanti;
- 17- Para que ninguém a quisesse...- Marina Colasanti;
- 18- Tentação- Clarice Lispector;
- 19- Uma amizade sincera- Clarice Lispector.
- 20- Venha ver o pôr do sol- Lygia Fagundes Telles.

A caixa fica à disposição dos alunos, ali, para despertar a curiosidade, incentivar a criatividade e imaginação. A vontade de contribuir na formação leitora do discente e o desejo de ser, como diz Paulo Freire: “um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador.” (Freire, 1996, p.13), além de confirmar: “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” (Freire, 1996, p.15)

A caixa da Leitura foi pensada para propiciar momentos em que os alunos das turmas do PEJA possam ler onde e quando mais lhes for conveniente, no ritmo que mais lhes agrada, podendo retardar ou acelerar a leitura; interrompê-la, reler ou parar para refletir, de acordo com sua vontade. Lê o quê, quando, onde e como bem entender. Essa flexibilidade permite garantir o interesse contínuo pela leitura, tanto em relação à educação quanto ao entretenimento.

5.2 TEXTO COLETIVO

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

(Freire, 1996, p.13)

Após a realização das leituras, seguimos para a próxima etapa com a construção de um texto coletivo. Foi uma etapa importante para a consolidação do estudo do gênero textual conto. Foi nessa atividade que os alunos realizaram a síntese do vivenciado nas aulas anteriores, possibilitando a cada estudante um avanço pessoal e particular no grau de aprendizado realizado. Isto quer dizer que, embora se encontrem em diferentes momentos da formação leitora, a elaboração do texto coletivo favoreceu a organização do que já foi visto e apontou novos caminhos.

A troca de informações entre estudantes da mesma turma possibilitou que os colegas que estavam em uma etapa mais avançada ajudassem no processo de formação dos demais e o seu próprio, pois como bem nos lembra Paulo Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 1996, p.13) e “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa.” (Freire, 1996, p.13)

A oportunidade da escrita do texto coletivo deve permitir o entendimento entre professores e alunos e entre os próprios alunos. É nessa negociação que se organiza o que deve ser escrito, em que ordem deve ser escrito e como deve ser escrito. Na produção textual se estabelece a capacidade de autoria. Surgem pontos de vista diversos e os alunos podem compreender que há vários modos de adequar o texto e escolher o seu modo próprio de escrever. Assim há a possibilidade de despertar no educando o envolvimento com seu aprendizado, sendo ativo em seu processo educacional e não mero receptor dos conteúdos. Como já nos dizia Paulo Freire: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p.13)

Antes de iniciar a escrita do texto, expliquei a importância da produção do texto coletivo. Houve a recuperação, através da lembrança dos contos lidos anteriormente,

dos elementos e das características presentes em um conto. Incentivei, fazendo perguntas, que todos participassem e contribuíssem com alguma ideia.

Durante a escrita do conto no quadro branco, indiquei que os alunos teriam a liberdade de escolha do tema do texto. Definimos como o conto seria iniciado. Com a minha mediação e participação da turma, percebemos qual a melhor maneira de transformar o que eles falavam no texto escrito. Com base nas leituras e propostas vistas dos autores anteriores, o conto foi sendo organizado em parágrafos. Conforme os parágrafos eram escritos, sempre era lido o anterior para não perder a coerência e manter a unidade do texto. Os alunos foram participando, alguns mais, outros menos, até chegarmos à escrita final do texto. Deram um título ao conto, trazendo sua subjetividade na criação de uma nova obra, como afirma Petit:

É sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem; que o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto. (PETIT, 2008, p. 33)

Assim, as turmas usaram suas experiências e ideias, associadas à sua imaginação, para criar a sua história, demonstrando certa habilidade para essa produção.

Com a escrita do texto coletivo, é possível constatar “que a escrita do outro, pouco a pouco, lhe dá um espaço e lhe permite ocupar um lugar na língua, encontrando aí suas próprias palavras, seu próprio modo de dizer ou escrever.” (PETIT, 2008, p. 36)

Segue abaixo a reprodução dos textos produzidos pelas duas turmas. Foram textos simples, escritos com uma linguagem também simples, com narrativas bem singelas e com temáticas dentro de suas realidades, foi a primeira produção deste tipo de gênero textual por eles. Fiz algumas interferências na ortografia e pontuação. Os alunos ficaram animados com o resultado e mostraram-se satisfeitos com o que conseguiram escrever.

Novos caminhos (Turma 151)

Um certo dia de manhã, uma família resolveu mudar de cidade. As crianças não entendiam muito quais as razões da mudança, pois eram muito pequenas. Talvez fosse porque os pais queriam dar uma vida melhor para os filhos.

Eles moravam numa pequena cidade do Norte do país. Possuíam uma vida muito simples. Quando entraram no trem, as crianças ficaram muito impressionadas, porque nunca haviam entrado em um trem antes. A filha sentou-se ao lado da mãe e colocou a cabeça em seu colo. As lembranças de sua casa, de sua cidade, de seus amigos não saíam de sua cabeça. Lembrava também de seus avós que haviam ficado lá.

A menina ficou triste, mas teve de aceitar a nova situação de sua vida, de sua família. Havia medo dos pais se tudo daria certo.

Chegaram na nova cidade. Uma cidade bem maior do que a daquela família. Muita luta para sobreviverem nesta nova realidade.

Agora que os filhos cresceram, os pais viram que tudo valeu a pena. As crianças tiveram mais oportunidade para estudar e se tornaram pessoas vitoriosas. A família venceu, com muita luta, todas as dificuldades.

A amizade (Turma 152)

Dois meninos que desde pequenos eram muito amigos: Pedro e João. Eles moravam num pequeno bairro do subúrbio do Rio de Janeiro. Os meninos só queriam saber de brincar, brincar e brincar.

Na adolescência, os pais de João se mudaram para a Zona Sul do Rio de Janeiro. O que afastou os dois meninos que ficaram anos e anos sem se ver. Perderam completamente o contato um com o outro.

Já adultos, João se lembrou do amigo. Começou a procurar nas redes sociais. Procurou muito, até que encontrou o João no Facebook. Mandou uma mensagem. Começaram a conversar, a relembrar momentos tão felizes da infância.

Os dois, já casados, resolveram marcar um encontro entre as famílias.

João vai com sua esposa e filhos à casa de Pedro. Lá conhece a família de Pedro e revê seu antigo bairro. Encontro de muita emoção. Ficaram muito felizes de reviver tão linda amizade e ver agora seus filhos juntos.

As imagens a seguir mostram as turmas na realização do texto coletivo.

Figura: Texto coletivo



Fonte: acervo pessoal

Figura: Texto coletivo



Fonte: acervo pessoal

5.3 Café Literário

Ler é abrir-se para o afeto, o desencontro, a tristeza, o medo, o luto.
Ler é encorajar-se diante das contingências da existência.

Queirós, 2012

Após a produção do texto coletivo, organizei uma aula em que teríamos um café literário e nele leríamos os contos produzidos pelas turmas. Seria um momento de exposição e reflexão do aprendizado. O momento de os alunos perceberem-se como participantes atuantes no processo de aprendizado deles. Assim como afirma Paulo Freire:

Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (Freire, 1996, p.13)

Foram momentos de muita emoção. Ao chegarem à sala e olharam a mesa com o lanche, sentiram-se muito queridos e, por diversos momentos durante a atividade, agradeceram o que foi feito para eles. Tive a percepção de que este momento gerou uma maior proximidade entre professor e alunos e entre os próprios alunos, independentemente da faixa etária.

Tivemos o momento das leituras dos contos feitos pelas turmas, também selecionei fragmentos de textos literários para serem lidos e comentados. Houve a oportunidade para eles refletirem sobre toda a participação deles nas aulas, das mudanças percebidas e de como assimilaram tudo o que foi feito. E é claro, o momento de confraternizarmos, comendo o lanche oferecido.

Alguns trechos de textos que eu nomeei como pílulas literárias, que foram lidas pelos alunos e seus relatos feitos oralmente:

“Ela sempre tinha alguém, mas era sempre ninguém” Walcyr Carrasco

Aluna 1: “A moça tinha um relacionamento, mas ninguém a valorizava. É isso, professora?”

“Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento.”

Clarice Lispector

Aluna 2: “Sei lá o que é isso! É... Muitas vezes nós não entendemos a vida, a nossa vida, né?!”

“Ninguém é igual a ninguém. Todo o ser humano é um estranho ímpar.” Carlos Drummond de Andrade

Aluna 3: “Ninguém é igual a ninguém. Todo mundo é uma pessoa só, único, né? Todo mundo tem um jeito de pensar, ninguém pensa igual a ninguém.”

“Se você sabe explicar o que sente, não ama, pois o amor foge de todas as explicações possíveis.” Carlos Drummond de Andrade

Aluno1: “Este versículo aqui, se a gente fala que não ama a seu irmão e fala que ama a Deus, eu tenho que amar primeiro vocês para depois dizer que amo a Deus. Entendeu? A gente vive no meio de uma hipocrisia que a gente diz que ama e não ama. A gente temos que amar o próximo mais primeiro. A gente vai dizer: ah, eu amo a Deus! Mas a gente tá com hipocrisia, a gente não ama a pessoa. A gente temos que amar, mesmo não gostando.”

O trecho acima mostra mais uma vez como a influência religiosa se faz presente na vida dos alunos. Como é importante para eles lerem e poderem falar sobre o que estão lendo para serem aceitos e reconhecidos no grupo religioso de que fazem parte. Muitos voltam a estudar e querem ser desenvolvidos na leitura para lerem nas suas igrejas e poderem ser pregadores nos seus meios religiosos. Também é perceptível que ele vê a importância de amar seu próximo e como isso é a comprovação de seu amor por Deus. Ele se apegou a ideia do amor, fugindo da abordagem deste sentimento feito por Drummond, mas expressando o que o aluno estava sentindo e o que ele havia refletido. Ele fez a leitura dele e expressou a sua compreensão dentro de sua vivência e emoções.

A interação com a leitura possibilita ao aluno, posteriormente, utilizar a linguagem em outras camadas sociais fora da escola, sendo a sala de aula um bom lugar para reforçar suas aquisições e conhecer as possibilidades de usos nas diversas esferas sociais.

Alguns alunos preferiram só ler os fragmentos, sem relatarem nada. Talvez por eu estar gravando, sentiram-se constrangidos.

Em relação às aulas, as avaliações foram positivas, com os alunos falando que foram boas aulas e que haviam gostado muito, que as aulas passaram rápido e eram muito animadas. Também disseram que foi muito bom ler os textos e falar sobre eles. Reconheceram como momentos agradáveis para eles.

Fiz também o meu relato sobre as aulas, dizendo como tinha sido importante para mim poder ver a participação deles, envolvimento e crescimento perceptível a cada leitura e relato. Cada aula era muito prazerosa e sempre quando terminava, comentava com a equipe gestora a alegria das aulas e como nos fazia bem.

É possível acreditar que a leitura traz poder aos estudantes, pois mesmo que não os torne escritores, pode torná-los capazes de “enunciar as próprias palavras, os próprios textos, e a ser mais autores de suas vidas.” (PETIT, 2008, p. 38) Para escrever, os alunos, anteriormente, falavam não saber ou não ter imaginação, faziam as atividades de escrita apenas por serem obrigatórias. Entretanto, no decorrer das atividades desenvolvidas, começaram a melhorar este bloqueio para a escrita, pois ela foi acontecendo de forma mais natural, somente como reflexo de tudo que foi feito durante as aulas, o que me levou a pensar que os alunos poderiam, antes, não estarem sendo estimulados da melhor forma. Nesse mesmo contexto, também é possível perceber que os alunos começaram a se expressar com mais facilidade e liberdade.

Figura: Café Literário



Fonte: acervo do autor

Figura: Café Literário



Fonte: acervo do autor

Figura: Café Literário



Fonte: acervo do autor

Figura: Café Literário



Fonte: acervo do autor

Figura: Café Literário



Fonte: acervo do autor

Figura: Café Literário



Fonte: acervo do autor

Figura: Café Literário



Fonte: acervo do autor

As fotos compartilhadas acima mostram o momento do café literário, a leitura e participação dos alunos com seus relatos e a troca de experiências.

Neste momento de descontração, os alunos puderam avaliar todo o percurso do trabalho realizado com eles, tiveram seu momento de fala. A felicidade estava estampada nos rostos e nas falas. Havia gratidão por tudo que foi vivenciado durante as aulas. Eu também me senti muito grata por todo o desenvolvimento do trabalho e pelo

resultado alcançado. Claro que sei que o percurso só está começando, ainda há muito caminho a percorrer para alcançar a autonomia e formação deste aluno leitor, entretanto ter iniciado este processo já trouxe uma transformação na minha prática docente e na relação dos alunos com a leitura do texto literário. E assim como Paulo Freire nos diz, crio a esperança de uma prática educacional que tenha sentido para o educando e o torne um ser crítico do que lhe é ofertado: “Enquanto presença na História e no mundo, esperançadamente luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica. E esta não é uma luta vã.” (Freire, 2000, p.52)

CAPÍTULO 6. Considerações Finais

Ao se pensar em literatura, procura-se a finalidade da formação do leitor, relacionada à leitura, e a experiência com texto literário. Ao ler um texto literário, o sujeito apropria-se de sua imaginação, reflexão, coloca-se em outro lugar, sem perder o seu próprio posicionamento, desenvolve suas conclusões, socializa preferências e argumenta experiências. Sobre a leitura e literatura Zilberman afirma:

A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, da sua parte, alimenta-se da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor. Assim, o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo; e pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas. (Zilberman,2009, p.17)

Portanto, segundo o ponto de vista enfatizado por Zilberman, torna-se notória a importância da literatura, enquanto especificidade para formar sujeitos que possam realizar interpretações não apenas do que leem, como também da própria vida, gerando seres capazes de comunicarem e argumentarem, desempenhando um papel dinâmico em suas próprias vidas e na cultura humana.

Esse ponto de vista ainda é mais relevante quando se pensa nos alunos da EJA, com suas histórias e experiências. Alunos que precisam se ver desempenhando papel ativo e protagonista na sua aprendizagem. O que foi percebido na realização do projeto é que para alcançar resultados na leitura há um processo de sedução, de envolvimento e com a necessidade de participação dos alunos e despertar neles a vontade de maior interação.

No decorrer da aplicação das atividades de leitura do gênero conto, em duas turmas de EJA, verificou-se que o ensino da leitura precisa de fundamentação e planejamento relacionados com a realidade encontrada em cada sala de aula. Para que o

trabalho fosse exitoso, fez-se necessária uma prática voltada na valorização do diálogo, da fala e da escuta do aluno e a possibilidade de um espaço de reflexão que torne o texto próximo do estudante.

Pensando na interação que há entre leitor e texto durante a leitura, podemos relacionar a Koch e Elias (2007, p.11) que o sentido e a significação que há nos textos é formado nessa interação entre os sujeitos, quando a "[...] leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos".

Após a apresentação dos textos, havia a leitura e conversa sobre os mesmos, fazendo valer aquilo que afirmava Cosson: “Ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa” (COSSON, 2014, p.35). Durante a conversação literária, busquei estimular a troca de ideias e experiências entre os alunos. O objetivo era que eles sentissem que as suas leituras eram importantes para todo o grupo e para mim, por isso seriam ouvidos e considerados.

Teresa Colomer aponta:

Assim, compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la. (Colomer, 2007, p.147)

A escola tem papel fundamental nesta construção do leitor, desde a sua infância até chegar ao aluno adulto do PEJA. O ambiente de sala de aula deve estimular as múltiplas variáveis do ensino/aprendizagem para que seja estimulante e desafiador ler um texto e se construir novos sentidos individual ou coletivamente. Esta perspectiva faz com que o professor tenha um papel de mediador na leitura. Ver o crescimento de um leitor se faz mediante um processo longo de ensino com práticas e saberes que convergem dentro de um meio que tenha como prioridade a leitura, já que, em muitas aulas, o que menos se faz é ler e trabalhar a leitura. As práticas educacionais necessitam ser repensadas e eu, como docente das turmas de PEJA percebi que precisava me envolver com profundidade no planejamento das aulas e a partir desta constante mudança, trazer o diálogo com os alunos, chegar ao que para eles é realmente relevante. Assim como Freire diz: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (Freire, 1996, p.17) e ainda o autor ressalta: “Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a

leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte.” (Freire, 2000, p. 38)

Produzir sentido a partir de um texto é uma competência requerida em qualquer área do conhecimento e na vida do indivíduo a fim de que ele encontre seu lugar como leitor. Faz-se necessária uma adequação às necessidades solicitadas pela sociedade e o que é real nas salas da EJA na rede pública, tratando com responsabilidade a leitura durante as aulas, buscando a aproximação do texto literário e o aluno jovem/ adulto.

Há um equívoco percebido durante a pesquisa, o de que o aluno não gosta de ler. Muitos alunos até declaram essa afirmação como uma verdade em suas vidas. Como foi constatado nas respostas do questionário. O distanciamento da leitura acontece porque há uma grande lacuna ao acesso ao texto literário, que quando chega não vem de uma maneira assertiva e com uma função pouco pragmática para sua vida pessoal e social. O oferecimento do texto é muito restritivo, ficando preso às aulas de língua portuguesa, ao ensino da gramática ou para a realização de alguma avaliação. A leitura precisa ser compartilhada por todos os componentes curriculares e ter seu lugar de destaque e importância em qualquer aula. A leitura do texto literário precisa ser abraçada em cada aula e por cada sujeito no processo educacional.

Este afastamento dos alunos da leitura se comprova em resultados ruins. Tendo por base os resultados do PISA (Programme for International Students Assessment) e do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), percebe-se que os alunos brasileiros não compreendem o que leem. Estas avaliações fundamentam-se na competência dos estudantes em leitura.

Há uma série de fatores que empurram para este resultado ruim dos estudantes, um deles é a aprendizagem do aluno estar vinculada a um currículo impróprio ao ensino da leitura. As orientações curriculares para a EJA não priorizam a aplicabilidade social do texto, esta artificialidade produz o desinteresse nos alunos por perceberem pouca utilidade prática nas aulas ministradas.

Paulo Freire critica a educação escolar baseando-se na maneira como ela é oferecida, diferente de sua idealização. Para o autor, a escola deveria ser mais flexível e a relação professor/aluno deveria, essencialmente, partir do pressuposto da interação. Se não houver uma interação engrandecedora, a educação estará somente alimentando aos interesses dominantes, e o ponto de vista deles, afastando-se da ideia “de que a

educação não deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades.” (FREIRE, 1996, p.99)

Para a realização deste projeto, houve a tentativa de criar um ambiente dialógico que possibilitasse aos estudantes conforto para demonstrar suas ideias e questionamentos. Além disso, a leitura dos textos fez surgir ideias diferentes e trouxe muitas lembranças à tona, permitindo uma ressignificação da leitura, tornando-a uma atividade desejada e proposta, na qual todos puderam ter a fala e vez, conforme seus interesses pessoais de compartilhar. Alguns preconceitos em relação ao aluno do PEJA foram repensados. Vi que o aluno pode superar a dificuldade em compreender o que lê; é possível trabalhar textos literários; e, com isso, ter oportunidade de expor a sua subjetividade. Os resultados dos trabalhos foram proveitosos e trouxeram surpresas para mim e para os próprios estudantes.

A necessidade de trabalhar a leitura literária com os alunos foi comprovada durante o trabalho. Nas aulas, os alunos mostraram-se participativos e interessados, sugerindo o próximo tipo de texto, assunto ou contexto da história. No decorrer do desenvolvimento das atividades, os alunos começaram a se expressar com mais liberdade e a cada atividade traziam argumentos com menos vergonha, mostravam-se mais à vontade e pareciam mais envolvidos com o que ocorria.

A atividade de escrita, mesmo que para alguns alunos parecesse difícil, foi possível acontecer porque os estudantes ficaram livres da ideia de avaliação, o que era importante era eles terem o espaço para mostrarem suas ideias, sem certo ou errado. Dessa forma, foi possível que eles trilhassem os caminhos da escrita considerando a experiência deles, mostrando-lhes a relevância de sua participação no processo educativo. Entretanto percebo que o diário de leitura poderia ter sido mais e melhor explorado, sugerindo outras práticas de relato e alcançando outras situações de entendimento do texto. É uma prática que eu preciso me aprofundar e dar continuidade a o trabalho com os alunos.

A mediação do professor se fez muito importante, para criar um elo com os estudantes e oportunizar ao aluno se posicionar sem medo, tendo voz. A partir dos relatos feitos durante a pesquisa, pude observar como as histórias foram compreendidas pelos estudantes e percebi que, durante o processo, trouxeram discussões de situações

mais profundas, pois eles falavam sobre suas próprias experiências comparando o texto com suas vidas, processo que partiu da leitura coletiva para a história pessoal.

Os alunos, ao se mostrarem participativos e interessados, possibilitaram que o trabalho tivesse uma significação para eles. Já que foram atuantes nas aulas, opinaram sobre as situações propostas nos textos, levantaram questionamentos, assumindo sua posição participativa e ativa de seu aprendizado. Diante das leituras, foram percebidas as diversas possibilidades de compreensão do texto, assim puderam refletir sobre o que aprenderam com o texto e foram incentivados a terem autonomia nas escolhas e trajetórias de leitura. Quis-se demonstrar que o educando é capaz de participar na sua aprendizagem, tomar suas decisões e intervir na sua história, assim como afirma Paulo Freire “defende a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo.” (Freire, 1996, p.28)

Durante o trabalho, houve o incentivo para reflexões sobre as histórias e suas experiências, com isso os alunos puderam se posicionar perante o que era lido, trazer sua significação para as leituras. O diálogo com os textos incentivou a criatividade, imaginação nos estudantes, fazendo-os perceber que há potencial criativo neles e, assim, mudarem a visão que assimilaram de si como fracassados no processo educacional. É perceptível o benefício da inclusão da leitura literária nas aulas, pois possibilita debates que suscitam reflexões que poderão ser ampliadas e adicionadas em suas próprias vivências, porém não tenho a ilusão de achar que houve uma total transformação e houve a completa formação de alunos leitores críticos. O caminho começou a ser trilhado, a pequena mudança começou a ser percebida, entretanto, ainda há uma grande batalha por esse processo educacional libertador que permita a liberdade, a autonomia contra a opressão. Segundo Paulo Freire:

Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio. (Freire, 2000, p.55)

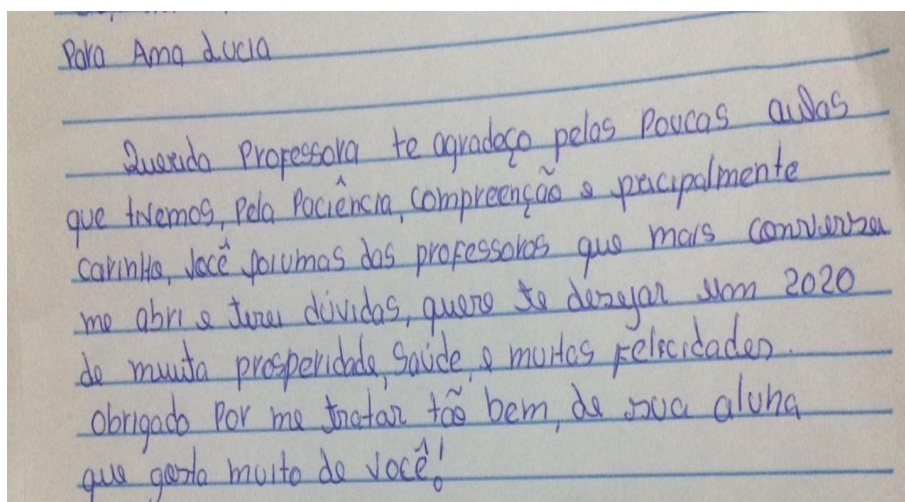
Como prova dessa experiência enriquecedora tanto para os alunos como para mim, no final do ano, o professor de música fez uma atividade com as turmas 151 e 152 em que eles deveriam escrever uma carta para uma pessoa que havia sido importante para eles no ano de 2019. A minha grata surpresa com duas cartas escritas para mim por alunas destas turmas. Nas cartas, elas citam aulas que conversaram, puderam se abrir,

deram risadas e tiveram momentos de alegria. Uma aluna cita querer ter esses momentos no próximo ano também. Muito me alegra por ver que a semente foi plantada, a formação leitora está sendo iniciada e também por elas perceberem que durante as aulas têm espaço para a voz delas, que podem ser ouvidas e sentem-se importantes.

Para Ana Lucia

Querida professora te agradeço pelas aulas que tivemos, pela paciência, compreensão e principalmente carinho. Você foi umas das professoras que mais conversei me abri e tirei dúvidas, quero te desejar um 2020 de muita prosperidade, saúde e muitas felicidades. Obrigada por me tratar tão bem; de sua aluna que gosta muito de você!

Figura: Carta



Fonte: acervo pessoal

Querida Ana Lúcia

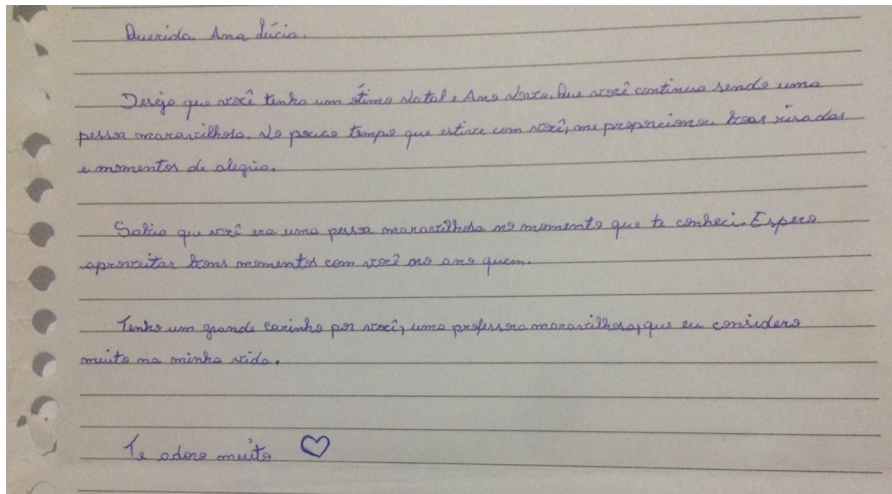
Desejo que você tenha um ótimo Natal e Ano Novo. Que você continua sendo uma pessoa maravilhosa. No pouco tempo que estive com você, me proporcionou boas risadas e momentos de alegria.

Sabia que você era uma pessoa maravilhosa no momento que te conheci. Espero aproveitar bons momentos com você no ano quem.

Tenho um grande carinho por você, uma professora maravilhosa, que eu considero muito na minha vida.

Te adoro muito.

Figura: Carta



Fonte: acervo pessoal

Estes relatos enchem meu coração de esperança de estar no caminho certo e de ainda ser possível sonhar com a possibilidade de transformação a partir da educação. Assim como Paulo Freire nos diz: “O que não é porém possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto.” (Freire, 2000, p.26)

“Refiro-me à constatação de que mudar é difícil mas é possível.” (Freire, 2000, p.42)

Assim como Paulo Freire nos afirma, esta pesquisa teve como objetivo mostrar que a literatura pode trazer mudanças: nos alunos, em nós professores e em todo processo educacional. Não havia a ilusão que seria algo fácil, mas que seria possível. Com as leituras, permitiu-se que o aluno/leitor pudesse ter uma atitude crítica em relação ao mundo, a sua própria história, além de despertar o poder imaginativo e criativo.

Durante o desenvolvimento das atividades, além de conhecer um pouco mais de textos de alguns autores da nossa literatura, os alunos da EJA compreenderam como a leitura de um texto literário, mesmo escrito em tempos diferentes, pode ser relacionada à nossa história de vida e tem relação com nossa experiência. Perceberam também que

os textos são fortes aliados para a compreensão da realidade que nos cerca. Ainda puderam desenvolver sua capacidade criativa e imaginativa, ao escrever um conto coletivo. Por fim, tiveram um espaço nas aulas para retratar suas experiências e compartilhar as avaliações das atividades desenvolvidas, afinal refletir e compreender a nossa vida e sociedade, faz com que possamos agir para melhorá-la.

É possível dizer que, com essa pesquisa, o aluno começou a olhar para si de forma diferente, tecendo análises mais reais de seu potencial, sendo valorizado por suas produções, escrita e oral, o que antes ele não se achava merecedor, o que provavelmente era proveniente da falta de reconhecimento e autoestima, já que muitas vezes só conseguia enxergar suas inseguranças, o que não sabia ou se reconhecia como um ser que fracassou no processo educacional.

O objetivo deste trabalho não era alcançar transformações irrealis e impossíveis, porém conforme as aulas foram acontecendo, fui tendo surpresas gratificantes, uma vez que, aos poucos e no tempo dos alunos, iniciou-se uma melhoria individual, formada a partir da oportunidade de algumas leituras, reflexão sobre os textos e pela busca por um posicionamento diante das ideias apresentadas. Essa transformação dos alunos precisa ser constantemente incentivada, através de outras experiências, contribuindo assim para a formação de um cidadão ativo, sujeito de sua própria história. Foi possível ver que os alunos se identificavam com os textos, muitas vezes se colocando como parte das histórias ou lembrando de outras pessoas próximas. A partir de seus relatos orais ou registrados no diário, também da escrita do texto coletivo, ficou evidente que seus textos além de trazerem fatos, apresentaram-se como apropriação do universo ficcional, do gênero conto e de suas características.

O percurso começou a ser traçado e ainda há um longo caminho de transformações, porém concluo com este trabalho que é possível pensar numa prática educacional em que a literatura seja um dos instrumentos para alcançar o aluno de qualquer faixa etária, em qualquer nível de escolaridade.

Apresento para terminar a reflexão de Paulo Freire da proposta de uma educação libertadora:

“A liberdade não se recebe de presente, é bem que se enriquece na luta por ele, na busca permanente, na medida mesma em que não há vida

sem a presença, por mínima que seja, de liberdade.” (Freire, 2000, p.60)

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A cor de cada um**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1997

_____. **Contos Plausíveis**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 9ª ed.: São Paulo: Atlas, 2009.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEISEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a Educação de Jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, jan./abr.1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 1988.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 2005.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CECCANTINI, J. L. **Irrecusável convite**. In: BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do gato, 2012.

COLASANTI, Marina. “Para que ninguém a quisesse”.In: **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros. Nos caminhos da Literatura**. São Paulo; Petrópolis: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CEB 11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. Brasília, 2000.

Diálogos na educação de jovens e adultos/ Organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes- 4ª ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Estudos em EJA)

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe.** São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DIAS, A.C.P. **Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s).** Cerrados, v. 25, n. 42. Brasília, UnB, 2016.

FREIRE, Paulo, 1921- **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam/** Paulo Freire-São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos,** São Paulo: Editora UNESP, 2000

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Da leitura do mundo à leitura da palavra.** Leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, Leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HADDAD, Sérgio. A Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Coord.). **Novos caminhos da Educação de Jovens e Adultos__EJA.** São Paulo: Global, 1997.

_____. (Org.). **Educação de Jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2007

MACHADO, Ana Rachel. **O diário de leituras.** São Paulo: Martins Fontes, 1998

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Isabela Boechat **O aluno do PEJA e a leitura literária** / Isabela Boechat Marques. -- Rio de Janeiro, 2016. Orientadora: Ana Crélia Dias. Dissertação (mestrado) Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação do PROFLETRAS, 2016.

ORTHOF, Sylvia et al. **Quem conta um conto?** São Paulo: FTD, 2001, v. 2 p. 53-58. (Coleção Literatura em minha casa).

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

PERINI, Mário. **A leitura funcional e a dupla função do texto didático** In ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em Crise na Escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) Vera Massagão Ribeiro, 2ª Ed. São Paulo: Global, 2004

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TODOROV, Tveztan, 1939- **A literatura em perigo**/ Tveztan Todorov; tradução Caio Meira- Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TREVISAN, Dalton. **Mistérios de Curitiba**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Porto Alegre: UFRGS- FAPA, 2009

A EJA na BNCC. Disponível em: <http://www.viveraprender.org.br/noticias/a-eja-na-base-nacional-curricular-comum-bncc/> Acesso em 22 de março, 2020.

BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 15 de janeiro de 2020.

CADERNO DE ARTEVIDADES LITERÁRIAS PARA EJA: uma colcha de retalhos, um álbum de retratos, um entrelaçar de histórias, uma construção de identidade. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2018/03/NOVO_LAIS_LEMOS_SILVA_2017_produtoeducacional.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2019

Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinia0/a-invisibilidade-da-alfabetizacao-e-eja-na-agen-da-do-governo-bolsonaro/> Acesso em 22 de março, 2020.

EJA, Ministério Da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja> Acesso em 17 de janeiro de 2020.

FORMAR O LEITOR-PROFESSOR EM SERVIÇO É POSSÍVEL? É PRECISO em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/16549/1242> Acesso em 26 de fevereiro de 2020.

MACHADO, Maria Margarida. A Trajetória da EJA na Década de 90- Políticas Públicas sendo substituídas por solidariedade. In: **21ª Reunião Anual da ANPED**, 1998, Caxambu, São Paulo: ANPED, 1998, Disponível em http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf. Acesso em 30 de março de 2019.

Orientações curriculares- LP- PEJA. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9749666/4240531/LinguaPortuguesaPEJAePEJAI.pdf> acesso em 25 de março de 2019.

PCNs. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf/> Acesso em 20 de janeiro de 2020.

PROEJA. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Documento Base. MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 20 de março, 2019.

Revista Fórum. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/governo-bolsonaro-educacao-de-jovens-e-adultos-tem-menor-investimento-da-decada/> Acesso em 22 de março, 2020.

Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/sme/> Acesso em 19 de março de 2019.

Tertúlia Dialógica. Disponível em: www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/6/580d15e17ff1060840d2c6606046dc28.pdf. Acesso em: 22 de março, 2019.

ANEXOS:

Anexo 1:

QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Nome: _____ Turma: _____

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

- 1- Você gosta de ler? () Gosto muito () Gosto () Não gosto
- 2- O último livro que leu foi há... () Menos de um mês () Mais de um ano
() Menos de um ano () Aproximadamente seis meses () Não lembro
() Não leio livros
- 3- Você costuma ler? Por quê?
() Sim, porque é importante () Sim, porque eu gosto
() Sim, por dever escolar () Sim, por outra razão.
Qual? _____
() Não, devido ao preço dos livros () Não, porque não gosto
() Não, pois não encontro temas interessantes () Não, por dificuldade em compreender os livros e textos
() Não, pois não encontro significado para minha vida () Não, por outro motivo. Qual? _____
- 4- Se você gosta, qual o seu tipo preferido de leitura?
() Livros escolares () Jornais () Livros técnicos
() Revistas () Ficção científica () Poesia
() Séries policiais () Histórias em quadrinho () Contos () Crônicas
() Autobiografias () Outros Quais? _____
- 5- Está lendo algum livro neste momento? () Não () Sim.
Qual? _____
- 6- Você considera suficiente o seu tempo dedicado à leitura? () Sim () Não
- 7- Você conhece algum desses autores?
Clarice Lispector () Já li () Só ouvi falar () Não conheço
Sylvia Orthof () Já li () Só ouvi falar () Não conheço
Carlos Drummond de Andrade () Já li () Só ouvi falar () Não conheço
Machado de Assis () Já li () Só ouvi falar () Não conheço

8- Existe algum livro que o marcou? Qual e por quê?

9- Se você escrevesse um livro, que tema escolheria?

10- Se você pudesse criar/ virar um personagem, como ele seria?

11- Qual história você já leu que mais se parece com a história de sua vida?

Justifique sua resposta:

12- Avalie as afirmativas abaixo considerando os critérios de 1 a 5. Lembre-se de que não há respostas certas ou erradas. Sinta-se à vontade para ser sincero (a).

(5) Extremamente importante

(4) Muito importante

(3) Importante

(2) Pouco importante

(1) Sem importância

A) Ler livros que tenham a ver com minha realidade e experiência de vida.

(5) (4) (3) (2) (1)

B) Conhecer a história de vida dos meus colegas. (5) (4) (3) (2) (1)

C) Compartilhar minhas experiências de vida. (5) (4) (3) (2) (1)

D) Ler textos clássicos que possam resgatar minhas memórias e lembranças. (5)

(4) (3) (2) (1)

E) Relacionar o aprendizado na escola com minha própria vida, valorizando minhas experiências. (5) (4) (3) (2) (1)

Agradecemos a sua participação nesta pesquisa.

Anexo 2:

Figura: Café Literário



Fonte: acervo pessoal

Anexo 3:

Figura: Café Literário



Fonte: acervo pessoal

Anexo 4:

Figura: Café Literário



Fonte: acervo pessoal

Anexo 5:

Figura: Café Literário



Fonte: acervo pessoal