



PROFLETRAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

NAZARÉ DO SOCORRO FERREIRA PINHEIRO

**A FORMAÇÃO DE LEITORES DA EJA POR MEIO DA LEITURA DE
FÁBULAS E CORDEÍIS, EM SALA DE AULA**

**Belém-PA
2021**

NAZARÉ DO SOCORRO FERREIRA PINHEIRO

**A FORMAÇÃO DE LEITORES DA EJA POR MEIO DA LEITURA DE
FÁBULAS E CORDÉIS, EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagens e Letramentos pelo programa PROFLETRAS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima do Nascimento

**Belém-PA
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pinheiro, Nazaré do Socorro Ferreira.

A formação de leitores da EJA por meio da leitura de fábulas e cordéis, em sala de aula / Nazaré do Socorro Ferreira Pinheiro. — 2020.

152 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Maria de Fátima do Nascimento
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Belém, 2020.

1. Educação de Jovens e Adultos, Cordel, Fábula, Leitura
Literária. I. Título.

CDD 807

NAZARÉ DO SOCORRO FERREIRA PINHEIRO

**A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EJA POR MEIO DA LEITURA DE FÁBULAS E
CORDÉIS, EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagens e Letramentos pelo programa PROFLETRAS.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima do Nascimento (UFPA)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Simone Cristina Mendonça
Membro externo (UNIFESSPA)

Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Júnior
Membro interno (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Germana Maria Araújo Sales
Membro suplente (UFPA)

Para a estrela mais brilhante, minha filha Lara,
em memória. Para meu filho Lucas, razão da
minha vida – Dedico.

AGRADECIMENTOS

Nesta trajetória de educadora, tenho muito a agradecer. Início agradecendo a Deus, pelo amparo nas horas difíceis, dada sua infinita bondade.

Aos meus pais que sempre acreditaram no amor, no conhecimento, na justiça e na solidariedade como princípios para uma vida digna à minha irmã Lúcia, espelho de solicitude, inteligência e determinação. Ao meu irmão Marcos pelo carinho e incentivo. Ao meu filho, Lucas, meu grande amor. À minha comadre e amiga, Domingas por cuidar da casa e dos meus bebês de quatro patas, na minha ausência.

À Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima do Nascimento (UFPA), minha orientadora, por sua grande generosidade, dedicação e amor à Literatura.

A todos os meus professores do Mestrado Profissional – PROFLETRAS – UFPA pelo carinho e dedicação com que desempenham sua profissão

Aos professores doutores Dr. Fernando Maués de Faria Júnior (UFPA) e Dr.^a Germana Maria de Araújo Sales (UFPA) pelas contribuições essenciais no momento do exame de qualificação desta pesquisa.

Aos coordenadores do PROFLETRAS Prof.^a Maria de Fátima do Nascimento, Prof. Dr. Alcides Lima, à Prof.^a Dr.^a Iaci Abdon e Prof.^a Dra.^a Marli Furtado pelo empenho para o bom andamento do curso.

À CAPES por possibilitar-nos a possibilidade de realização do Curso de Mestrado Profissional.

Às amigas Josiane Azevedo, Tatiara Ferranti, Edilena Guerra, meninas invencíveis, com quem tive o privilégio de experienciar o verdadeiro sentido da amizade, solidariedade e partilha.

À querida Nilzete Silva pela amizade, carinho e contribuição para a conclusão deste projeto.

À Escola Cônego Francisco da Silva Cravo pelo acolhimento nos dez anos que atuei como professora. Em especial, à professora de Educação Especial Claudete Souza por sua competência, solicitude e disponibilidade.

A minha turma do mestrado, amigos que levarei por toda a vida.

Aos meus queridos alunos da 3^a Etapa, modalidade EJA, participativos e alegres, que, em seus itinerários por uma vida digna, proporcionaram-nos momentos de aprendizagem mútua, reflexão e carinho.

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorreria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; 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-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

(Tzvetan Todorov)

RESUMO

A Dissertação de mestrado intitulada “A formação de leitores na EJA: educação literária por meio da leitura de fábulas e cordéis em sala de aula” apresenta uma proposta de intervenção pedagógica no ensino da literatura para uma turma da 3ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola localizada na cidade de Barcarena, município brasileiro do Estado do Pará, pertencente à mesorregião Metropolitana de Belém. Esse trabalho resulta da constatação, a partir do ingresso do curso de mestrado PROFLETRAS, da quase anulação da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa. Constitui-se de uma discussão sobre a importância da leitura literária como uma atividade humanizadora e de uma experiência de leitura de fábulas e cordéis, em sala de aula, utilizando a sequência básica desenvolvida por Rildo Cosson (2016), estruturada em: motivação, introdução, leitura e interpretação, tendo como corpus as Fábulas *A cigarra e as formigas*, *O leão e o rato agradecido*, escritas por Esopo, e a releitura das referidas fábulas: *A Cigarra e a Formiga* e *O Leão e o Rato*, de Jean de La Fontaine; os cordéis: *Afro-Brasil em cordel*, de Nezile Alencar e *A descoberta do cavalo*, de Severino José. Essa pesquisa busca promover a literatura em sala de aula, formar leitores proficientes em leitura literária, além de propiciar uma aprendizagem significativa na vida dos alunos que já ultrapassaram a idade de escolarização regular. Esse trabalho ancora-se nos pressupostos sobre o ensino da leitura literária centradas em estudiosos brasileiros como Antonio Candido (1995), Marisa Lajolo (2001, 2010), Regina Zilberman (1991), Rildo Cosson (2014, 2016), Neide Luzia Rezende (2013), além dos teóricos Tzvetan Todorov (2009), Michèle Petit (2013) e Miguel Arroyo (2017). A proposta de intervenção é baseada na teoria da pesquisa-ação de Michel Thiollet (2001). Ainda sobre a metodologia utilizada, houve a aplicação de um questionário inicial com o intuito de se estabelecer um diagnóstico sobre a leitura literária dos alunos da Educação Básica para a elaboração da proposta. Posteriormente, foram aplicadas as sequências básicas visando à interação do aluno, à valorização da oralidade e à experiência da comunicação literária, a partir da mediação do professor. Os resultados observados foram considerados satisfatórios por essa metodologia apresentar inúmeras possibilidades para um trabalho significativo com o texto literário em sala de aula, no Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária, Fábula, Cordel, Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This Master's thesis is entitled "The formation of readers in EJA: literary education through reading fables and cordel in the classroom" presents a proposal for pedagogical intervention in literature teaching to a group of 3rd Stage of Youth and Adult Education (EJA, in Portuguese). The school is located in Barcarena town, in the Brazilian state of Pará, belonging to Belém's Metropolitan Mesoregion. This work results from the realization, upon starting the PROFLETRAS master's degree course, of the almost annulment of literary reading in Portuguese language classes. This thesis is based on a discussion about the importance of literary reading as a humanizing activity and an experience of reading fables and cordel in the classroom, using the basic sequence developed by Rildo Cosson (2016), structured in: motivation, introduction, reading, and interpretation. The corpus used was the Fables "The cicada and the ants", "The lion and the grateful rat", both written by Aesop, and the rereading of the fables "The Cicada and the Ant" and "The Lion and the Mouse", by Jean de La Fontaine; the cordel literature used were "Afro-Brazil in cordel", by Nezile Alencar, and "The horse's discovery", by Severino José. This research seeks to promote literature teaching, educate readers in literary reading proficiency, and provide meaningful learning in the lives of students who have already exceeded the age of regular schooling. This work is based on the presupposed theories about the literary reading's teaching centered on Brazilian scholars such as Antonio Candido (1995), Marisa Lajolo (2001, 2010), Regina Zilberman (1991), Rildo Cosson (2014, 2016), Neide Luzia Rezende (2013), as well as the theorists Tzvetan Todorov (2009), Michèle Petit (2013), and Miguel Arroyo (2017). The intervention proposal is based on Michel Thiollet's (2001) action research theory. Still on the methodology used, an initial questionnaire was applied in order to establish a diagnosis about the literary reading of Basic Education's students so to elaborate the proposal. Subsequently, the basic sequences were applied aiming at student interaction, the appreciation of orality in the classroom, and the experience of literary communication, based on the teacher's mediation. The results observed were considered satisfactory since this methodology presented countless possibilities for meaningful work with the literary text in the Elementary school's classroom.

KEYWORDS: Literary reading, Fable, Cordel, Youth and Adult Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Demonstração de atividades do Livro Didático analisado.....	37
Figura 2 - Demonstração de atividades do Livro Didático analisado.....	38
Figura 3 - Demonstração de atividades do Livro Didático analisado.....	39
Figura 4 - Demonstração de atividades do Livro Didático analisado.....	40
Figura 5 - Demonstração de atividades do Livro Didático analisado.....	41
Figura 6 - Demonstração de atividades do Livro Didático analisado.....	42
Figura 7 - Demonstração de atividades do Livro Didático analisado.....	43
Figura 8 - Demonstração de atividades do Livro Didático analisado.....	44
Figura 9 - Demonstração de atividades do Livro Didático analisado.....	45
Figura 10 - Demonstração de atividades do Livro Didático analisado.....	48
Figura 11 - Mapa da localização Geográfica do município de Barcarena no Pará e no Brasil.....	51
Figura 12 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da Escola Francisco da Silva Cravo.....	52
Figura 13 – Foto frontal da Escola.....	52
Figura 14 – Foto do interior da Escola.....	54
Figura 15 – Foto frontal da Biblioteca Escolar.....	54
Figura 16 – Foto do interior da Biblioteca Escolar.....	55
Figura 17 – Interior da Biblioteca Escolar.....	55
Figura 18 – Alunos interagindo na Biblioteca.....	56
Figura 19 - Aluna em atividade de leitura na Biblioteca.....	56
Figura 20 – Aluno lendo na Biblioteca da Escola.....	57
Figura 21 – Aluna participando na Feira Cultural da Escola	100
Figura 22 - Participação da aluna na Feira Cultura da Escola.....	101
Figura 23 - Alunos que participaram da leitura de fábulas na Feira Cultural da escola.....	101
Figura 24– Capa do livro 1 de cordéis usado na pesquisa.....	149
Figura 25 - Capa do livro 2 de fábulas usado na pesquisa.....	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem dos alunos que gostam de ler obras literárias.....	64
Gráfico 2 – Quem iniciou o aluno na leitura literária.....	65
Gráfico 3 – Quem faz a leitura de obras literárias na família.....	66
Gráfico 4 – Existe biblioteca na Escola.....	66
Gráfico 5 – Há participação do aluno em atividades na biblioteca.....	67
Gráfico 6 – O professor realizava leitura de obra literária nas aulas de Língua Portuguesa nas series anteriores.....	68
Gráfico 7 – O aluno costuma ler a espécie narrativa Fábula.....	69
Gráfico 8 – O aluno costuma ler poesia de Cordel.....	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Amostra da divisão do Livro didático analisado.....	34
Tabela 2 – Resumo dos textos literários presentes no Livro didático analisado.....	46

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 A LITERATURA EM SALA DE AULA, A EDUCAÇÃO LITERÁRIA E OS TEXTOS LITERÁRIOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EJA.....	18
2.1 A literatura e a escola	18
2.2 A educação literária	28
2.3 Os textos literários no livro didático da EJA.....	32
3 O UNIVERSO DA PESQUISA: O ESPAÇO ESCOLAR, OS ALUNOS QUE COMPÕEM A 3ª ETAPA DA EJA.....	48
3.1 O espaço escolar	48
3.2 O perfil dos alunos	57
3.3 A Educação de Jovens e Adultos.....	59
3.4 A pesquisa ação.....	62
3.5 Questionário inicial: análise quantitativa.....	63
4 A FORMAÇÃO DO LEITOR A PARTIR DA LEITURA DE FÁBULAS E CORDÉIS NA ESCOLA	70
4.1 A espécie narrativa fábula: alguns pressupostos teóricos.....	71
4.2 Literatura de Cordel: alguns pressupostos teóricos.....	73
4.3 A seleção das obras: o corpus literário.....	78
4.3.1 Considerações sobre as fábulas: A cigarra e as formigas, A Cigarra e a Formiga e o poema Sem Barra.....	79
4.3.2 Considerações sobre as fábulas O leão e o rato agradecido e O Leão e o Rato.....	81
4.3.3 Considerações sobre o cordel <i>A descoberta do cavalo</i>	81
4.3.4 Considerações sobre a obra Afro-Brasil em Cordel.....	82
4.4 A Mediação da leitura das fábulas e dos cordéis: uma proposta para EJA.....	84
4.4.1 Aula 1 - A Cigarra e a Formiga	84
4.4.2 Situação Motivacional	85
4.4.3 Introdução da Autora e da fábula.....	86
4.4.4 Leitura da fábula <i>A cigarra e a formiga</i>	90
4.4.5 Interpretação	90

4.5 Aula 2- A Fábula <i>O Leão e o Rato</i>.....	93
4.5.1 Situação motivacional.....	93
4.5.2 Leitura das fábulas.....	95
4.5.3 Interpretação.....	97
4.6 Aula 3- Cordel <i>A descoberta do cavalo</i>	102
4.6.1 Situação motivacional	102
4.6.2 Introdução da Autora e do cordel.....	103
4.6.3 Leitura do Cordel <i>A descoberta do cavalo</i>	104
4.6.4 Interpretação	105
4.7 Aula 4 – Livro Afro-Brasil em cordel.....	116
4.7.1 Situação motivacional	116
4.7.2 Introdução da Autora e do cordel.....	107
4.7.3 Leitura do Cordel <i>Afro-Brasil</i>	108
4.7.4 Interpretação	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXOS.....	117
ANEXO A: Ofício à Secretaria de Educação do Município de Barcarena (SEMED), solicitando acesso aos documentos da EJA para a elaboração do projeto	118
ANEXO B: Proposta Curricular da EJA (SEMED-Barcarena).....	118
ANEXO C: Amostra dos Questionários sobre leitura respondidos pelos alunos....	129
ANEXO D: Capa dos livros de fábulas e cordéis usados na pesquisa.....	149

1 - INTRODUÇÃO

A presente proposta de dissertação de mestrado intitulada *A formação de leitores na EJA por meio da leitura de fábulas e cordéis, em sala de aula* surgiu a partir de uma longa experiência lecionando; são três décadas atuando na Rede Pública de Ensino, como professora e pesquisadora, numa constante inquietude com a pouca relevância dada à leitura literária no cotidiano da escola. Durante essa trajetória, minha experiência leitora de textos literários, iniciada na adolescência e minha formação profissional realizada em escola pública, impulsionaram-me a desenvolver atividades de leitura com meus alunos, sobretudo por meio de obras literárias, numa tentativa de propiciar-lhes novas experiências de leitura de tais obras. Embora tenhamos conhecimento das inúmeras dificuldades presentes na esfera pública de ensino tanto como aluna quanto como professora, estamos convictas de que é possível desenvolver a formação de leitores proficientes a partir de um trabalho relevante de leitura e discussão com os alunos, em sala de aula.

Durante anos, lecionamos para crianças e adolescentes. Nessa passagem por turmas formadas por alunos com idades e séries tão distintas, confrontamo-nos com uma situação comum: a leitura de livros literários nem sempre foi bem recebida por todos os alunos, alguns não se dispunham a ler, diziam não gostar e não se interessar por leitura, outros diziam nunca ter lido um livro em suas vidas, com exceção dos textos do livro didático. Ante essa situação, coube-nos pensar em atividades alternativas para aproximar a literatura da vivência do aluno em sala de aula. Mesmo intuitivamente, planejávamos atividades para esquivar-nos de um programa repetitivo e sem resultados efetivos.

O maior desafio profissional aconteceu quando começamos a lecionar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Percebemos que o público era bem diferente daquele com o qual estávamos habituadas a trabalhar, tendo em vista que havia, nessas turmas, jovens e adultos trabalhadores que buscam na escola oportunidades para refazer a vida social e profissional, rompida por motivos vários, dentre os quais o sustento da própria família, o envolvimento em situação de risco social e dificuldades de acesso e permanência na escola. Considerando essa realidade cujas dimensões os acompanham por toda a vida escolar, há de se considerar que necessitam de metodologias apropriadas às suas idades e as suas experiências. Seu retorno à escola revela resistência e luta na busca da libertação através da educação, na tentativa de recuperar sua dignidade.

Nesses anos de trabalho com as turmas de 3ª Etapa da EJA, que correspondem ao 6º e 7º anos do ensino regular, observamos que a literatura, por exemplo, não ocupava um papel

relevante nas aulas, considerando o eixo temático do programa de disciplinas da Rede Municipal e as orientações do livro didático. A maior preocupação era o ensino da leitura de toda a espécie de suporte – contos, lendas, fábulas, crônicas – para responder a vários tipos de tarefas, em sua grande maioria, escritas. Não se vislumbrava a contextualização da leitura e discussão dos textos e sua importância como processo de educação literária, que, segundo Cosson (2016, p. 30) tem a função de ajudar o aluno a ler melhor pela criação do hábito de ler, mas, sobretudo por “[...] fornecer, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência, o mundo feito linguagem”. Petit (2009, p 22) complementa esta ideia quando descreve “[...] não é somente um reconhecimento de si que a literatura permite, mas uma mudança de ponto de vista, um encontro com a alteridade e talvez uma educação dos sentimentos.” Consideramos, portanto, que as ações para o referido público enfatizavam a urgente necessidade de metodologias apropriadas a partir da leitura mediada pelo professor, em sala de aula.

Para essa nova experiência profissional, faz-se necessário aliar a prática a uma teoria que nos norteie frente aos desafios do ensino de literatura no Ensino Fundamental. O curso de mestrado profissional, nesse sentido, apresentou-se como uma grande oportunidade de rever algumas concepções e fundamentar nosso trabalho docente na busca da formação leitora dos alunos, principalmente no que se refere à leitura de textos literários, foco da preocupação e interesse nesta pesquisa de intervenção.

É importante frisar que a escola é o espaço propício para a realização de um processo educativo próprio e que necessita, fundamentalmente, da mediação do professor, intermediário entre a obra e o aluno, responsável pela escolha de estratégias para desenvolver um trabalho sistemático de leitura literária, utilizando práticas significativas para os alunos e para a comunidade à qual pertencem.

Por entendermos que a literatura ocupa um lugar privilegiado em relação à linguagem e que o texto literário é um elemento imprescindível no processo educativo, objetivamos, com esse trabalho, despertar e desenvolver o interesse dos alunos pela leitura literária, especificamente por meio da fábula e do cordel, suportes importantes no espaço escolar e presentes nos livros didáticos, tanto no nível fundamental quanto no nível médio. Ressaltamos que a principal motivação para a seleção das fábulas foram experiências exitosas de leitura realizadas nos anos anteriores com turmas da EJA cujos alunos demonstraram maior facilidade e desempenho nas atividades de leitura. Por isso, nessa nova turma aplicamos um questionário para saber se já tinham lido fábula, bem como analisamos o livro da EJA “Caminhar e Transformar – Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental: Educação de Jovens e

Adultos” no qual encontramos apenas uma fábula. A escolha da poesia de cordéis, por sua vez, apresenta-se como uma forma de trabalhar a linguagem literária a partir de histórias divertidas, ritmadas, originárias do imaginário, em que a oralidade tem um lugar de destaque.

Para a realização de um trabalho diferenciado de leitura e discussão destinadas à turma de 3ª etapa de Educação de Jovens e Adultos, no município de Barcarena, foram trabalhadas as seguintes fábulas: *A cigarra e as Formigas* e *O leão e o rato*, escritas por Esopo, e as versões das mesmas fábulas, recontadas por La Fontaine; acrescenta-se a estas o poema *Sem Barra*, de José Paulo Paes. Além das fábulas citadas, foram trabalhados dois cordéis: o livro *Afro-Brasil* e o texto “A descoberta do cavalo”; presente no livro didático utilizado pelos alunos.

A estratégia metodológica escolhida foi a Sequência Básica, desenvolvida por Rildo Cosson (2016) que se estrutura em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A fundamentação teórica teve como base os seguintes autores: Candido (1995), Lajolo (2001), Dezotti (2003), Petit (2009), Todorov (2009), Zilberman (2013), importantes na construção de um arcabouço necessário para esta pesquisa.

Como percurso metodológico, foi adotada a pesquisa-ação que, segundo Thollent (2001), é uma pesquisa social, com base empírica que busca esclarecer as causas de determinado problema, no intuito de resolvê-lo, a partir da cooperação entre pesquisadores e participantes. Primeiramente, houve a aplicação de um questionário diagnóstico aos alunos sobre a prática de leitura literária realizadas em sala de aula na disciplina Língua Portuguesa, como também na biblioteca da escola. Em seguida, foi feita uma análise do questionário como percurso para a construção desta dissertação de mestrado constituída de quatro (04) seções, conforme veremos a seguir.

A primeira seção é a introdução na qual elencamos as ideias preliminares e os elementos principais da pesquisa. Apresentamos também os objetivos e as motivações para a escolha da espécie fábula e da poesia de cordel como leituras literárias a serem desenvolvidas em sala de aula.

Na segunda seção, intitulada “A Literatura em sala de aula, a Educação Literária e A leitura de obras literárias no livro didático da EJA” enfatizamos a importância da literatura e de sua inserção no currículo escolar para que o texto literário faça parte do cotidiano dos alunos em sala de aula, criando possibilidades para que se tornem leitores proficientes, elemento fundamental para o exercício pleno da cidadania. São apresentadas, também, algumas reflexões sobre a relevância do texto literário por representar a vida e proporcionar às pessoas maior entendimento de si próprio. Para a conclusão desta seção apresentamos uma análise crítica do

livro didático (LD) utilizado pela turma da 3ª Etapa da EJA, considerando também as práticas de leitura de literatura propostas no livro.

Na terceira seção, apresentamos o universo da pesquisa: a Comunidade, a Escola e os Alunos que compõem a EJA, em que tratamos, especificamente, de construir o perfil socioeconômico e as experiências de leitura dos sujeitos da pesquisa, a partir da aplicação de questionários pré-elaborados. É apresentado também neste item, o Lócus onde foram realizadas as práticas metodológicas.

A quarta seção trata do ensino de leitura de fábulas e cordéis. Em relação às fábulas, antes de apresentarmos as atividades propostas aos alunos, teorizamos sobre essa espécie do gênero narrativo, enfatizando sua importância para a formação leitora do público adulto, fazendo um contraponto com as atividades de compreensão e interpretação de questionários e/ou pretexto para atividades gramaticais. Ressalta-se, ainda, que para a escolha da referida espécie de narrativa levamos em consideração que as primeiras fábulas não eram direcionadas às crianças, como nos dias atuais; tanto as fábulas de Esopo como as fábulas medievais tinham como ouvintes o público adulto e traziam em seu bojo uma reflexão sobre os atos cometidos, ou ainda, apresentavam um caráter didático-moralista e impõe uma axiologia. Mesmo trilhando muitos caminhos e recebendo as influências de costumes, valores e tradições dos lugares por que passaram, as histórias permanecem envolvidas pelo imaginário e pelo fantástico e agradam ao público, de modo geral. A escolha do cordel, por sua vez, deu-se por ser um gênero narrativo, de uma expressão literária popular que recebeu em nosso país um novo influxo das culturas africanas e indígenas, em especial através da influência do conto folclórico muito acessível ao gosto do público da EJA.

Posteriormente, descreve-se a metodologia utilizada e os critérios de seleção das fábulas, as etapas de leitura, produção e desenvolvimento das atividades. Apresentam-se os resultados alcançados, possibilitados pelos registros das atividades e dos resultados e das análises das aulas ministradas. O mesmo roteiro é usado na leitura de cordéis, enfatizando-se a leitura em si, a oralidade e a descrição dos resultados alcançados com os alunos.

2 A LITERATURA EM SALA DE AULA, A EDUCAÇÃO LITERÁRIA E OS TEXTOS LITERÁRIOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EJA

2.1 A literatura e a escola

Sabe-se que a escola é a principal instituição responsável em promover práticas de leitura e escrita em nossa sociedade, embora não seja uma competência exclusiva dessa instituição; há outras agências pertencentes ao poder público ou privado que poderiam dividir essa responsabilidade. Entretanto, no Brasil, a importância cultural da escola é percebida, principalmente quando há críticas devido ao mau desempenho dos alunos no âmbito da leitura. Segundo Zilberman: “A escola é o lugar onde se aprende a ler e escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler. Ou então esses objetivos não são concretizados, ocasionando dificuldades que rapidamente se refletem na área cultural, mas que precisam ser sanadas com a ajuda da educação” (ZILBERMAN, 1991, p. 10).

Dada a sua importância, a leitura precisa ser estimulada, porque é através dela que o homem aprende a viver em sociedade por poder vivenciá-la a partir do que lhe é transcrito nos textos (ZILBERMAN, 1991, p. 18). Esse pensamento é reiterado por Lajolo ao afirmar que a leitura é essencial, embora não seja uma habilidade alcançada mesmo por aqueles que frequentaram a escola.

A própria sociedade de consumo faz muitos de seus apelos através da linguagem escrita e chega por vezes a transformar em consumo o ato de ler, os rituais de leitura e o acesso a ela. Assim, no contexto de um projeto de educação democrática, vem à frente a habilidade de leitura, essencial para quem quer ler jornais, assinar contrato de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos na polícia, enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna que fez da escrita seu código oficial (LAJOLO, 1993, p. 106).

Apesar de todo o empenho em promover a leitura, atualmente a escola passa por grandes dificuldades na formação leitora dos alunos. Evidentemente, os esforços realizados não repercutem em mudanças contundentes no âmbito das políticas educacionais nem na promoção de cursos de formação destinados aos docentes. Isso é constatado a partir de várias situações presentes no cotidiano escolar e perpassa por todos os níveis de ensino. Tomaremos como exemplo a nossa experiência como professora de escola pública, especificamente na modalidade EJA. Os cursos de formação continuada para professores de Língua Portuguesa, oferecidos pela Rede Municipal existem, mas acontecem uma ou, no máximo, duas vezes ao ano. Refletindo sobre essa problemática, acreditamos que é preciso oportunizar mais momentos

de formação no âmbito da própria escola, como a Hora Pedagógica (HP) específica para a EJA, para a troca de experiências que englobem estratégias e metodologias adequadas a determinados contextos escolares. Há outras situações desfavoráveis; geralmente, as reuniões pedagógicas envolvem profissionais de todas as séries, impossibilitando uma discussão mais aprofundada sobre metodologias que promovam mudança nas ações pedagógicas que ainda refletem o propósito das políticas educacionais ao priorizar a Língua Portuguesa em detrimento da Literatura.

Esse direcionamento é evidenciado no cotidiano da escola ou mesmo nos momentos de planejamento em que a preocupação inicial dos professores de Língua Portuguesa como também da coordenação é a escolha dos conteúdos que privilegiam a gramática. Conseqüentemente, os textos literários são escolhidos para as atividades de leitura e interpretação sem a preocupação com sua literariedade, isto é, recebem o mesmo tratamento de outros textos não literários.

No Ensino Fundamental, por exemplo, a literatura é contemplada dentro da disciplina Língua Portuguesa e os textos que circulam no ambiente escolar são, principalmente, aqueles presentes nos livros didáticos. Tratando-se da leitura de textos literários há determinado direcionamento para atividades corriqueiras e enfadonhas como o preenchimento de questionários que apresentam o mesmo padrão a qualquer texto, desconsiderando as especificidades de espécie e gênero. Outro aspecto a ser considerado nos manuais é a autossuficiência para o estudo da literatura, pois apresentam textos fragmentados que, muitas vezes, retirados inadequadamente do contexto original, prejudicam a construção de sentidos pelo leitor. Além disso, o desconhecimento da fonte de onde o texto foi retirado, a falta de referência sobre o autor, como também de elementos motivadores para a leitura são fatores que desmotivam o aluno a aprimorar-se como leitor.

No Ensino Médio, por sua vez, há duas aulas disponibilizadas para a disciplina Literatura, apesar disso, esse tempo pouco é utilizado para a leitura de alguma obra em sala de aula. O que constatamos é, segundo Ceia (2002, p. 24) escolhas mal sucedidas sobre o conteúdo a ser ensinado, há muita teoria sobre uma obra, entretanto pouca abordagem da obra em si mesma por não haver momentos de leitura em sala de aula. A esse respeito, Todorov comenta:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos a história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é seu fim. Para erguer um prédio é necessária a montagem de andaimes, mas não se deve substituir o primeiro pelos

segundos: uma vez construído o prédio, os andaimes são destinados ao desaparecimento (TODOROV, 2009, pp. 31-32).

Para compreender os inúmeros equívocos cometidos no ensino da literatura na escola, é necessário abordar historicamente como o texto literário foi inserido no currículo escolar e, a partir de que concepções ele foi abordado ao longo do tempo. Infelizmente, grande parte dos professores desconhecem essas informações e, em suas práticas docentes pouco utilizam a leitura com os alunos, em sala de aula, deixando de oportunizar o debate, a reflexão e a troca de experiências que o texto literário propicia.

Para compreender o papel da literatura como disciplina escolar, faz-se necessário entender como a escola foi institucionalizada. Indubitavelmente, a escola é o espaço conveniente para a aprendizagem da leitura e da escrita que possibilitam ao indivíduo a internalização de novas experiências, diferentes das vivenciadas anteriormente com a linguagem verbal. A partir do processo de alfabetização, a escola afirma-se enquanto instituição. Sobre isso, (ZILBERMAN, 1991, p. 17):

A assimilação dos valores sociais faz-se, assim, tanto de modo direto, quando a escola atua como difusora dos códigos vigentes, quanto indireto pela absorção da escrita enquanto sistema dotado de normas já estabelecidas a que cabe obedecer. Eis porque a burguesia, ao assumir a responsabilidade econômica e política pela condução da sociedade, confiou a formação da juventude ao aparelho escolar, convicta de que esse cumpriria seu papel com eficiência.

Apesar de o ensino e a leitura estarem fortemente imbricados, neste contexto histórico, não foi atribuído ao texto literário a devida importância. Pelo contrário, foi usado prioritariamente, pela escola, como um instrumento para a assimilação e difusão do ideal burguês. Por seu turno, a escrita foi concebida como um sistema fechado cujas regras todos os usuários deveriam obedecer, sem contestar. Ainda hoje, percebe-se a primazia da escrita no ensino. Nesse primeiro momento, o papel da Literatura como possibilidade para experimentar a liberdade de um mundo de palavras, ao mesmo tempo em que oferece palavras para dizer o mundo e a nós mesmos, não foi considerado pela escola.

A disseminação da ideologia burguesa de consolidação da escola pública, ocorrida no século XVIII, quando se inaugurou uma política de valorização da leitura, chegou tardiamente ao Brasil, dois séculos depois. Segundo Zilberman (1991, p. 17), a reforma do ensino, instituída na década de 70 possibilitou um espaço maior para o trabalho com o texto literário, em sala de aula. Ampliando-se para oito anos a faixa de escolaridade, houve um aumento considerável no número de leitores, tanto em relação ao público adulto quanto ao mirim. Esse crescimento motivou a quantidade de ofertas e a consequente valorização da literatura. Tal fenômeno foi

evidenciado principalmente na literatura infantil com o incremento do mercado editorial. O investimento por parte da indústria de livros, por exemplo, o lançamento de coleções originais para crianças e jovens, promoção de novos escritores e reedição de clássicos.

Dados mais recentes a partir da pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no que tange ao consumo de livros infantis, apontam que a presença de livros para crianças e jovens é bastante vigorosa, superada apenas para o livro didático. De acordo com LAJOLO (2010, p. 91), no final do século XX, muitas obras da literatura infantil brasileira recebem reconhecimento internacional, através de importantes premiações. Outro dado relevante é a frequente presença de obras brasileiras na lista dos melhores livros selecionados por especialistas da Biblioteca Internacional da Juventude. Em relação à produção científica, amplia-se o campo de conhecimento com a produção e a circulação de artigos, ensaios, livros, revistas acadêmicas e sites. A intensificação da produção acadêmica e não acadêmica a partir de diferentes formatos confere identidade e qualidade à literatura infantil, corroborando também para a valorização da leitura.

Apesar de todos esses eventos importantes para a institucionalização da literatura infantil e juvenil, é necessário entender alguns aspectos promovidos pelas reformas ocorridas no ensino nas décadas de 60/70 que trouxeram em seu bojo a democratização do ensino. Nos anos 60, a Lei 5.672 garante o acesso à escola das camadas populares. Apesar desse avanço, o ensino da língua é norteado pela tradição da Gramática Normativa que privilegia o falar das camadas socioeconomicamente mais favorecidas, causando um descompasso entre o ensino da língua e a realidade linguística do aluno.

A implantação da LDB traz significativas mudanças para a educação. Uma delas é o aumento do ensino fundamental de cinco (5) para oito (8) anos, tendo como objetivo principal elevar o nível educacional da população brasileira. Entretanto, o cenário que se desenhou foi o de empobrecimento da escola, visto que a população estudantil cresceu, mas o Estado não investiu suficientemente para arcar com esse custo (ZILBERMAN, 1991, p. 61).

Outro objetivo visado foi à profissionalização de todo o ensino para a criação de mão-de-obra para atender à demanda da indústria em expansão. Nesse sentido, os egressos do primeiro grau seriam profissionais treinados e os do segundo grau seriam profissionais especializados.

Por esta razão, o ensino é tomado como propiciador de mão-de-obra, e não como formador de indivíduos e motivador de descobertas tecnológicas. Ele assume a posição meramente reprodutora; e a escola torna-se o filtro que prepara as pessoas para disputar lugares no mercado de trabalho, este sempre menor que na procura, o

que acirra a competição e as exigências, feitas ao professor, de maior eficiência no exercício de sua função (ZILBERMAN, 1991, p. 62).

Em relação ao ensino da língua materna, há algumas mudanças na terminologia, nos objetivos e na metodologia; a disciplina Língua Portuguesa passa a se chamar Comunicação e Expressão, sendo a linguagem concebida como um instrumento de comunicação. Nesse sentido, as práticas pedagógicas orientam os docentes a utilizar a língua nacional para construir textos e transmitir mensagens. O livro didático passa a ser adotado como norteador do trabalho docente. A aprendizagem realiza-se por meio de um modelo de gramática narrativo-prescritiva, em que a concepção que se tem de língua é a da “norma culta” ou a da “variedade padrão”. Nesse contexto, ao professor de 1º grau cabe:

(...) um dever: o de assumir o papel reprodutor, transmitindo saberes institucionalizados e tradicionais, mesmo quando não os dominava antes, nem depois de frequentar a faculdade escolhida, o que forçou-o a buscar socorro em expedientes vários, o mais procurado, porque mais à mão, sendo o livro didático.” (ZILBERMAN, 1991, p. 63).

Ainda sobre o processo de democratização da escola e sua imbricação na qualidade do ensino, ZILBERMAN (1990), esclarece:

Eis por que um dos sintomas da crise do ensino da literatura é a falta de leitura por parte dos estudantes e o desconhecimento do patrimônio literário nacional. Mas essa carência determina outras – a não assimilação da norma linguística impede o entendimento dos textos; o desinteresse pela matéria escrita dificulta a continuidade do processo de leitura e, portanto, a aquisição do saber; a ausência do domínio da expressão oral impossibilita a reprodução do lido, o desdobramento do processo de comunicação e a verbalização das próprias necessidades – que comprometem a atuação do aluno dentro e, principalmente fora da escola (ZILBERMAN, 2009, p.19).

Para um trabalho significativo de literatura em sala de aula, o professor precisa ter clareza sobre o significado de metodologia e estratégia. Em relação à metodologia, necessariamente, precisa escolher uma teoria, relacioná-la ao que será ensinado a fim de dimensionar sua prática concretamente. As estratégias, por sua vez, consistem em táticas de que o professor dispõe para alcançar seus objetivos didáticos, fundamentados no conhecimento do aluno, do que se espera do conteúdo e de sua área de atuação. Sobre a clareza do trabalho docente, Zilberman esclarece: “Conseqüentemente, se ao professor compete modificar sua atuação como condição de transformar o ensino, igualmente é imprescindível associar esse fato, de um lado à recuperação da base metodológica, de outro, à pesquisa de metodologias renovadoras” (ZILBERMAN, 1991, p. 67).

Ao analisarmos a última reforma do sistema educacional, entendemos que, se o aumento da oferta de escolarização foi impulsionado pelo aumento de mão-de-obra, as mudanças na sociedade provocaram a ampliação do número de professores e, conseqüentemente o fortalecimento desses profissionais como categoria organizada para a reivindicação de seus direitos (ZILBERMAN, 1991, p. 71). O projeto executado pelo sistema educacional não conseguiu controlar o contingente de professores para transformá-lo em massa de manobra. Curiosamente, nesse contexto, o professor passa a ter protagonismo. Mesmo com esse cenário favorável, ainda de acordo com Zilberman:

Este, entretanto com as velhas metodologias pouco pôde fazer, porque elas o sacrificavam. Por isso pode encampar outras que serão tanto mais eficientes, se refletirem sua situação. Emancipado, resta-lhe adotar a emancipação enquanto prática, congregando a seus esforços os que buscam semelhante finalidade (ZILBERMAN, 1991, p. 71).

Assim, o rompimento com os laços coloniais que impedem o Brasil de implantar um sistema educacional de vanguarda ainda é utopia. É imprescindível que o professor de língua portuguesa tenha a percepção de que a linguagem é concebida de acordo com cada momento social e histórico. A concepção de leitura a ela atrelada, bem como as atividades do livro didático que envolve o trabalho com o ensino de língua materna também refletem os paradigmas existentes nos momentos ideológicos. Para que o trabalho do professor não seja apenas de submissão a determinado momento histórico, é necessário ter uma formação para direcionar sua prática para o ensino de língua e de leitura que considere a realidade dos alunos.

A Literatura possui um papel fundamental na formação do aluno leitor e sua importância está intimamente relacionada à concepção de leitura adotada pelo professor também de acordo com as orientações presentes nos livros didáticos.

A leitura é o fenômeno que respalda o ensino da literatura e, ao mesmo tempo, o ultrapassa, porque engloba outras atividades pedagógicas, via de regra de tendência prática. De modo que a literatura enquanto evento cultural e social depende do modo como a leitura é encarada pelos professores, por extensão, pelos livros didáticos que encaminham a questão: pois, de uma maneira ou de outra, eles se encarregam de orientar a ação docente em sala de aula (ZILBERMAN 1991, p. 94).

É importante frisar que é a leitura que respalda a escolarização do texto literário, portanto é a prática de leitura que garante a experiência literária. Segundo os PCN (1998) infelizmente, é a concepção menos utilizada na escola, nas aulas de língua portuguesa do ensino básico, limitando as práticas leitoras de jovens e crianças. Sobre isso, afirma Cosson (2014, p.

15) “Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem lugar em sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus do conhecimento”.

A leitura é um caminho para a interação do aluno na sociedade, e o texto literário é fundamental nesse processo. A importância do trabalho com o texto literário na sala de aula é ressaltada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 36-37):

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

No Brasil, o estudo da literatura constitui o currículo disciplinar das escolas de educação básica. Verificando-se os programas e as práticas de sala de aula em relação à leitura, são encontrados muitos equívocos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que vemos é a chamada leitura ilustrada, em que a literatura é usada como pretexto para atividades gramaticais, como geralmente acontece nas orientações dos livros didáticos ou a leitura é usada para um hedonismo sem nexos e sem nenhuma orientação ou sistematização do trabalho. Ao analisar algumas coleções de livros adotados, Brandão e Micheletti “e col.” (2011, p. 36) constatam que “A articulação das unidades pretende ser construída por intermédio da gramática. No entanto, a própria sequência gramatical é fragmentada, não linear, e os conteúdos são apresentados de forma descontínua.” Ainda em relação ao manual didático, segundo as autoras, os textos levados para a sala de aula acabam por transformar-se em objeto didático-pedagógico por evidenciar o seu caráter de pretexto para introduzir um estudo linguístico.

Nesse sentido, segundo Lajolo (1993, p. 53) “... em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, tornando-se intermediário de atividades outras que não ele mesmo. E, no entanto, nenhum texto nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise. [...] Um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na leitura igualmente individual de um leitor”.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, é comum a leitura aplicada em que os textos literários são usados para ampliar as competências de leitura discente, estimulando o desenvolvimento cognitivo do aluno, sem que haja discussão da compreensão do texto lido. Observam-se nos manuais didáticos exercícios de interpretação contendo perguntas como, por exemplo, “o que o autor quis dizer”, desconsiderando quaisquer possibilidades de leitura em que se resgate o sentido do texto a partir da interação entre sujeitos, mediada pelo próprio texto. , (BRANDÃO E MICHELETTI “e col.” 2011, p. 36). No Ensino Médio, a literatura é

considerada como uma disciplina específica que tem como foco a história da literatura que apreende conceitos de escolas literárias, características de movimentos literários e principais obras e autores e suas épocas como conteúdo necessário. (COSSON 2014, p.71). O que constatamos em quadros como os descritos acima é um não ensino de uma não literatura.

O componente curricular de Língua Portuguesa da EJA contempla o ensino da literatura cujas leituras estão relacionadas a temáticas escolhidas pela Secretaria de Educação.

Para o trabalho de leitura os textos são escolhidos de acordo com as orientações dos PCN (1998) que colocam como responsabilidade da escola proporcionar a ampliação do “letramento” dos alunos, com o objetivo de fazê-los interagir com textos diversos de maneira eficaz, interpretando-os e/ou produzindo-os (BRASIL, 1998. p. 19). A preocupação na busca da diversidade de textos que circulam socialmente acaba por desprestigiar a leitura de textos literários. Como consequência, muitas atividades relacionadas à leitura correm o risco de serem usadas como pretexto para outras finalidades, deixando-se de explorar as particularidades e potencialidades na promoção do letramento literário.

Observamos que por causa dessa rotina, muitos alunos concebem o estudo da literatura como imposição e não leem as obras literárias como trabalho de leitura. Ao se tentar modificar, percebe-se certo estranhamento e, até mesmo descaso em relação à atividade apresentada. Isso porque o livro didático apoia-se no tripé leitura-texto-exercício, em que o imediatismo e o pragmatismo presentes condicionam os alunos a um modelo de atividade. Sobre esse aspecto:

Isso se passa porque o texto só legitima sua presença em sala de aula quando se torna objeto de alguma atividade, seja ela gramatical ou de interpretação, jamais a exclusivamente de leitura. Pois o modo como as disciplinas Comunicação e Expressão ou Língua Portuguesa concebem o texto, na origem, literário, é em primeira instância, prático: ele precisa servir para algo, incorporando um conteúdo (de preferência aquele que o professor precisa ensinar na ocasião) passível de ser avaliado num certo momento do percurso anual do estudante (ZILBERMAN p. 1991, p. 113).

À primeira vista pensamos estar no aluno a culpa do insucesso com as atividades de leitura, mas não há como ele se envolver na leitura só com a leitura de fragmentos de textos e nas respostas ao questionário do livro didático, situações corriqueiras nas aula de língua portuguesa. (REZENDE, 2013, p 111).

Temos como exemplos de práticas de leitura equivocadas na escola: a leitura de histórias reduz-se a adestrar-se na decodificação dos códigos ou a retirar do texto elementos gramaticais e informativos. A leitura de poesia, por seu turno, é realizada mecanicamente para ser apresentada em algum evento da escola ou é direcionada para um hedonismo inconsequente, reduzindo-se a momento de diversão, apenas. Obviamente, poesia, ficção narrativa, como por

exemplo, romance, propiciam prazer e podem ser uma forma de lazer, mas a leitura de textos literários vai muito além de uma prática utilitária ou pedagógica. Sobre a relevância da leitura literária, afirma Lajolo:

É à literatura como linguagem e como instituição que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores, comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 1993, p. 106).

Outro aspecto que merece destaque é a suposição de que a leitura seja um instrumento utilizado para desencadear uma atividade qualquer, concebida como principal objetivo. O que vemos nas atividades dos livros didáticos é o forte vínculo da leitura à escrita, mesmo em metodologias apresentadas como inovadoras e criativas. Isso acontece porque “[...] a escola é menos livre que a sociedade: lida com objetivos num currículo ou programa. A literatura que ali adentra está submetida a essas necessidades escolares [...]” (REZENDE, 2013, p. 109).

Atualmente, a principal responsabilidade do ensino da literatura é a formação do leitor, embora ainda persista como principal competência a atribuição de transmitir o patrimônio cultural já constituído e consagrado. Para que essa formação aconteça há de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. Segundo Zilberman (2006, p.19) somente a associação da leitura ao texto literário pode legitimar o ensino de literatura. Por esse motivo, torna-se urgente que a escola conceba a leitura como “atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário” para que a formação de um público leitor se efetive, já que a literatura possui um valor incontestável para a sociedade que justificam sua presença no currículo escolar, principalmente por seu caráter educativo, considerando a dimensão afetiva e intelectual que uma obra pode apresentar.

Em *Vários Escritos* (2004), Antonio Cândido defende que a literatura é um bem social inquestionável ao cidadão cujos traços essenciais da humanidade deveriam ser distribuídos igualmente, principalmente às pessoas de classe social menos favorecida economicamente. Discorre sobre a presença da criação ficcional ou poética, cerne da literatura, como elementos que nos constituem como pessoas e que nos acompanham cotidianamente. Segundo o autor “Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de

fortalecer em cada um a presença e atuação neles”. Ao estabelecer a literatura enquanto direito, afirma que a oportunidade de leitura deve ser oferecida a todos, sem discriminação.

Outro aspecto que justifica a presença da literatura no currículo escolar é a possibilidade de apropriação pessoal do aluno que pode ser realizada a partir da percepção de informações veiculadas pelo texto. Segundo Candido (2004, p. 175), “A literatura, longe de ser apenas um texto de entretenimento ou datado (como são levados a pensar os muitos alunos brasileiros), confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” O texto literário, por ser capaz de provocar inúmeras leituras – inclusive de um mesmo leitor em situações diferentes. Contrariamente, a esse dialogismo, a escola e o livro didático de literatura oferecem ao aluno ideias que nem sempre exigiriam uma associação entre uma atividade despreziosa e outra que contenha um discurso de cunho social e político, limitando a construção de saberes e sentido.

A partir dessas reflexões sobre a relevância da literatura no currículo escolar, ratificamos que os objetivos pelos quais se introduz o texto literário na escola estão em desacordo com as práticas docentes e não têm contemplado os interesses dos alunos. Com essa preocupação, Zilberman (1991, p. 118) propõe que a o professor tenha uma nova postura pedagógica em sala de aula a partir da investigação e conhecimento das necessidades e exigências de seus alunos com quem convive anualmente. Instituir o aluno sujeito leitor é uma tarefa que exige, tanto para o aluno quanto para o professor, a renúncia à arbitrariedade de um sentido convencional e imutável a ser transmitido. Porém para que o discente do Ensino Fundamental se torne um leitor autônomo, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, atendido pela escola pública há a necessidade de um começo que deve ser realizado pelos professores de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

Um aspecto importante para a formação de sujeitos leitores, na escola, é a seleção dos textos a serem trabalhados, bem como os critérios dessa escolha “[...] que ao lado do princípio positivo de atualidade das obras é preciso entender a literatura para além de obras valorizadas como capital cultural de um país”, afirma Cosson (2016, p.34). Esses vários sistemas são imprescindíveis para que o aluno entenda como o discurso literário articula a pluralidade, tendo em vista que a diversidade é um elemento importante na escolha dos textos quando compreende que a formação de um leitor é um processo e que o fato de saber ler, não faz de alguém um leitor maduro. Esse processo demanda o constante desafio a partir da complexidade de leituras realizadas. A partir dessa reflexão conclui-se que “[...] é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que o aluno desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”. (COSSON, 2016, p.34).

Ao selecionar os textos para a aplicação da metodologia, tivemos o cuidado de privilegiar os que possibilitassem a participação dos alunos durante o processo de leitura, levando em consideração que boa parte da turma é formada por leitores inexperientes. Entendemos que a literatura em sala é o espaço da descoberta da obra, em que os estudantes são orientados a aprimorar suas percepções e enriquecer seus repertórios. Para tanto, é necessária a análise literária e a elaboração do texto, mesmo com leitores iniciantes. Essa análise deve consistir em compreender sua elaboração escrita e imagética para com ela sustentar um sentido. Esse modo de ler precisa ser aprendido tal como se aprendem outras práticas e outros conteúdos. O espaço da literatura como texto na sala de aula trata dessa necessidade de aprendizagem que demanda tanto o contato permanente com o texto literário quanto com a mediação feita pelo professor seja em sala de aula, seja em outros espaços da escola. Cientes de nosso compromisso como mediadores do encontro do aluno com a literatura, propiciando um interessante movimento de idas e vindas, imprescindível para a formação do leitor que passe a se reconhecer como protagonista de sua própria vida.

2.2 A educação literária

Trabalhar com a linguagem é envolver-se com a palavra, entidade poderosa, surpreendente e mobilizadora. “a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem” (COSSON, 2014, p. 15). A palavra acrescenta sentido ao corpo linguagem porque propicia inúmeras possibilidades de expressão e interação. Advém da sociedade em que seu uso individual ou coletivo dá sentido à existência humana. A escritora Cecília Meirelles, em seu poema *Romance das Palavras Aéreas* (1967, pp. 560, 561), depõe sobre o poder avassalador da palavra:

Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Sois de vento, ides no vento,
no vento que não retorna,
e em tão rápida existência,
tudo se forma e se transforma!

Dentre as possibilidades de uso da palavra, numa sociedade letrada como a nossa, a escrita parece ter a maior importância: ler talvez seja a competência cultural mais valorizada, porque muito do que somos, fazemos e compartilhamos, tem a escrita como principal registro.

Evidencia-se a primazia da escrita em inúmeras situações da nossa vida, a partir de quando nascemos, com o registro de nossa certidão e se estende por toda a nossa existência, não só em algumas situações rotineiras como, por exemplo, ler embalagens de produtos, bulas de remédio ou anúncios classificados, mas, sobretudo, “[...] porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço” COSSON (2014, p. 16). Assim, o poder e a dimensão da escrita podem libertar o homem de suas limitações físicas.

Através da literatura a palavra adquire novas dimensões por ser seu veículo predominante. A prática da literatura através da leitura ou da escritura é uma atividade singular por se poder explorar o potencial da linguagem, da palavra e da escrita. Ninguém sai incólume de uma leitura literária. De sutis mudanças, essa leitura pode provocar grandes transformações no pensamento e nas atitudes de uma pessoa. Além de que nos ajuda a construir e a reconstruir a realidade, por ser plena de saberes sobre o homem e o mundo. A literatura é um grande grito que ecoa dentro do ser e é capaz de causar vibrações de acordo com cada experiência. Sobre o poder terapêutico da leitura, Petit esclarece:

Talvez a leitura também recupere, no dia a dia, o que se esgarçou e controle aquilo que é estranho e inquietante. A ordenação sequencial, a elaboração estética contida nos textos tranquiliza: o tempo é ordenado, os acontecimentos contingentes ganham sentido em uma história vista em perspectiva. E é como se mediante a ordem secreta que emana da literatura, o caos do mundo interior pudesse assumir uma forma (PETIT, 2009, p. 43).

A escola é o ambiente em que os alunos mergulham no mundo da linguagem escrita, como também é o espaço oportuno para que os estudantes entrem em contato com o papel humanizador da linguagem literária e ampliem o conjunto de habilidades de leitura necessárias. Por isso “As Orientações Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2000, p. 67) afirmam que:

A leitura do texto literário é, pois, um acompanhamento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto.

Há, por parte do documento, a concepção de que o texto literário transcende os demais em vários aspectos, e é passível, por isso, de múltiplas interpretações. Nesse sentido, textos informativos, apelativos, argumentativos e os demais, estão muito mais comprometidos com os referentes externos, influenciadores de comportamentos. Em contrapartida, os literários se relacionam aos fatores internos e à capacidade imaginativa.

Em relação à especificidade do texto literário, Candido (1970) dialoga com os PCN quando enfatiza o papel da Literatura na construção da personalidade e na capacidade que esta tem de alterar a visão de mundo dos leitores. Sobre o processo de leitura, por exemplo, propõe uma nova forma de organização de ideias, que a princípio são expostas pelo autor, as quais serão moldadas de acordo com o entendimento e opinião do leitor no decorrer da obra. Nesse processo ocorre uma “reavaliação de conceitos”, pois, ideias são expostas, sentimentos são compreendidos e pontos de vista são modificados.

Essa visão sobre a importância da leitura da obra literária na escola suscita práticas de sala de aula voltadas para a formação literária dos alunos de modo a ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas e de encantamento. A produção literária tem sua relevância por constituir uma forma de vivenciar o gosto pela admiração dos bens simbólicos e estéticos que fazem o patrimônio nacional e universal, uma vez que pela leitura temos acesso a ideias, concepções, perspectivas novas e a outras informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, do protagonismo do ser humano face à realidade. Sobre o alcance do texto literário na vida das pessoas, afirma Todorov:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p. 76).

As experiências de leitura realizadas durante as aulas de Literatura do mestrado profissional foram muito importantes para a nossa formação como professores de literatura como também para a construção desta pesquisa. A possibilidade de experienciar um tempo destinado à leitura, sem pressa, diferentemente do tempo que a estrutura de escola nos impõe, numa constante luta contra o relógio para “vencer” conteúdos estudados para, posteriormente, serem transformados em um conceito frio e inconsistente, deu-nos ânimo e confiança para quebrar o gelo da superficialidade com que o texto literário é tratado em sala de aula.

Algumas leituras feitas sobre letramento no decorrer do PROFELETRAS nos apontam cada vez mais para a urgência em tornar as aulas de Língua Portuguesa momentos ideais para experiências de leitura literária. Há inúmeros relatos de alunos e colegas professores sobre como o ritmo acelerado das aulas de Língua Portuguesa com seus trabalhos, exercícios e provas inviabilizam o simples ato de ler em sala de aula. Um olhar mais atento sobre o ensino da leitura nos mostra que quanto mais sérios o aluno avança, menos tempo é destinado para a leitura

despretensiosa. Na Educação Infantil e Ensino Fundamental menor, o tempo de leitura de textos literários é maior que no Ensino Fundamental maior. A dinâmica pedagógica, repleta de demandas e prazos a serem cumpridos, tem tornado as leituras menos frequentes e cada vez mais fragmentadas. Conseqüentemente, a leitura de narrativas longas vem se tornando mais raras, mas é justamente essa leitura, a de textos mais longos, que contribui para que os alunos se apropriem do texto para a construção de sentidos. Mesmo com todas as adversidades, o direito à apropriação dessa habilidade de leitura não pode ser negado aos estudantes.

Diante da grande quantidade de textos fragmentados aos quais os jovens têm acesso, temos leitores também incompletos, que não são capazes de elaborar conceitos a partir do que leem, já que a reflexão a partir de fragmentos torna a elaboração de ideias e argumentos uma tarefa difícil. Não se pode emitir um parecer sobre determinada notícia lendo apenas seu título. A partir desse princípio, pode-se defender que quanto maior a imersão do estudante no texto que ele tem contato, maior a possibilidade de criação e produtividade do leitor. Assim, o trabalho com textos completos, ainda que menores, podem ser ricos em sua significação, propiciando iniciar o desenvolvimento das habilidades necessárias para que tenhamos bons leitores; proficientes, autônomos e críticos do que estão lendo e capazes de refletir sobre a leitura realizada.

Para que o exercício da leitura na escola obtenha êxito faz-se necessário pensar um ambiente condizente com essa prática. Mesmo não tendo acesso a textos literários fora da escola, os estudantes têm suas preferências e modos de encarar a possibilidade de uma nova leitura. O modo como essa leitura será realizada é a grande questão a ser discutida, segundo Petit:

De fato, para encontrar —vida nas palavras!, é preciso —estar com os livros, sem pudores!, (...). Em outras palavras, esses objetos não podem constituir um monumento intimidador, enfadonho. Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento (PETIT, 2009, pp. 47-48).

O trabalho sistemático com a leitura das obras literárias propicia uma forma privilegiada de se envolver no universo da escrita, por conduzir ao domínio da palavra a partir dela mesma. É uma experiência única. Nesse sentido, acreditamos que a escola é um espaço propício à formação leitora, cuja concretização necessita de um trabalho sistemático, o trabalho de mediação do professor, um projeto educativo específico e o compromisso de toda a comunidade escolar.

2.3 Os textos literários no livro didático da EJA

As leituras e discussões sobre o livro didático de Língua Portuguesa realizadas nas disciplinas cursadas no PROFLETRAS foram de suma importância para uma reflexão pessoal e, conseqüentemente uma mudança de postura como educadora. Muito se discute sobre esse recurso didático por sua complexidade e particularidades, considerando, principalmente, os aspectos políticos, econômicos e ideológicos que permeiam sua criação, conforme podemos observar na discussão feita por Bittencourt (2008, p.136 apud Lima, 2010, p. 36) que afirma o seguinte: “por ser um objeto de ‘múltiplas facetas’, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais”. Em muitas situações, o livro didático é o único recurso do professor em sua labuta, mas usá-lo indiscriminadamente pode trazer muitos equívocos em relação ao ensino da língua e nas atividades de leitura, principalmente a leitura literária.

Há de se considerar também que o grande volume de livros didáticos pode ser organizado em três categorias intrínsecas ao sistema escolar contemporâneo - gradualidade, simultaneidade e universalidade - explica. Assim, o livro didático, atende simultaneamente a uma massa de alunos que, a cada ano recebem um novo exemplar, de acordo com a série a que forem promovidos. Outra característica relevante é o tempo efêmero de utilização do livro didático que o caracteriza como objeto de natureza contraditória (CASSIANO, 2005, p. 282), já que é um livro, mas não é considerado literatura, transmite conhecimento, mas pode ser descartado, presente no dia a dia do estudante, mas objeto desnecessário quando perde sua validade.

O fornecimento de livros didáticos, no Brasil, iniciou com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLDD - pelo Decreto 9.1542, de 19/08/85 que apresenta mudanças significativas em relação ao programa de livro didático anterior, como por exemplo, a escolha do livro passou a ser feita pelo professor e houve a universalização do atendimento do programa para todas as séries do fundamental. (CASSIANO, 2005, p. 285).

A partir de uma breve análise sobre história do livro didático no Brasil, observa-se que muito pouco foi feito no que diz respeito a questões pedagógicas. As mudanças legais abrangeram somente aspectos financeiros como custos e despesas. Além disso, sua utilização está relacionada no âmbito político-ideológico para ditar normas de condutas religiosas e de bom comportamento, para o controle dos “subversivos”, como aconteceu, por exemplo, no

período da Ditadura. Nesse sentido, pelas condições históricas, o livro didático passou a ser um excelente material para a legitimar um regime autoritário e assegurar o controle do sistema político para o controle da sociedade.

O manual é um dos poucos recursos de que o professor de língua Portuguesa dispõe para desenvolver a leitura, já que na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) a maioria dos alunos trabalha no contraturno, por isso não pode frequentar a biblioteca da escola. Nesse sentido, fazem-se necessários alguns questionamentos: qual a contribuição do livro didático de Língua Portuguesa para essa modalidade? De que forma as obras literárias são abordadas no manual? Essas são as preocupações que nos movem a fazer essa análise do livro didático, que temos utilizado nas turmas de EJA.

A análise do Livro Didático “Caminhar e Transformar” – Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental: Educação de Jovens e Adultos¹, utilizado nas séries finais do Ensino Fundamental, nas turmas da EJA, em nossa escola, foi um trabalho acadêmico proposto na disciplina da “Literatura e Ensino” do Curso de Mestrado em Letras – PROFLETRAS, com o objetivo de analisar o LD no que concerne à abordagem da Literatura. Considerando três questões a seguir: como e quantas obras literárias constavam do livro didático? Quais as orientações da autora do livro para a leitura dos discentes? Essa análise é importante para a nossa compreensão do trabalho que fazíamos em sala de aula, da mudança que ocorreu em nossa prática docente, por isso achamos que essa análise deveria vir para a nossa dissertação de mestrado, conforme veremos a seguir.

A coleção tem sido utilizada desde 2013 como ferramenta na EJA pelos docentes, em nossa escola do município de Barcarena. A autora do livro *Caminhar e Transformar – Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental: Educação de Jovens e Adultos*, Priscila Ramos de Azevedo Ferreira, é graduada em Letras pelo Centro Universitário Ibero-Americano, alfabetizadora e professora de Educação de Jovens e adultos em São Paulo e editora e assessora pedagógica de Língua Portuguesa. O material foi editado pela FTD e lançado em 2013 pelo Plano Nacional do Livro Didático.

O referido LD é composto por quatro unidades, contendo, cada uma delas, quatro capítulos. Apresentaremos alguns recortes de atividades que melhor ilustrem as análises realizadas. Deter-nos-emos na análise da unidade 1, capítulo 2 que apresenta a leitura da espécie narrativa Fábula e a Literatura de Cordel como textos usados nas atividades de leitura. Propusemo-nos a analisar, também, a metodologia utilizada para a abordagem dos textos.

¹ Nesta Dissertação de Mestrado serão chamados doravante de LD para livro didático e LP para Língua Portuguesa.

Entendemos que fatores como a formação docente, propostas metodológicas e, obviamente, os manuais didáticos são cruciais para que o trabalho com a literatura se dê de forma adequada e satisfatória. Em relação à formação, pensamos haver a urgência de mais disciplinas de Literatura no currículo do curso de Letras para que o profissional seja bem preparado. Embora se saiba que cabe aos docentes, de modo geral, a promoção da leitura, o professor de Língua Portuguesa é o mais visado nessa responsabilidade.

É importante frisar que a falta de formação docente é um dos fatores que interferem diretamente para que o trabalho com literatura aconteça de forma satisfatória, principalmente no Ensino Fundamental, correspondente entre o sexto e nono anos cujos textos literários são usados para resolução de questionários e outras tarefas.

Tabela 1 – Amostra da divisão do LD analisado

UNIDADE	CAPÍTULOS
1 – Iguais e diferentes.	<p>1 - Atenciosamente... Um abraço... Saudações – um estudo de cartas.</p> <p>2 – Cordelista, o rei do verso ritmado.</p> <p>3 – Quem foi, quem é, quem será...</p> <p>4 – Mito e identidade.</p>
2 – Aqui é o meu lugar.	<p>1 – Crônica: entre o jornalismo e a literatura.</p> <p>2 – Quem conta um conto aumenta um ponto.</p> <p>3 – Versos, rimas e estrofes.</p> <p>4 – Propaganda e persuasão.</p>
3 – Trabalho e transformação.	<p>1 – O trabalho em foco.</p> <p>2 – Diálogos entre campo e cidade.</p> <p>3 – A escolha de carreira.</p> <p>4 – Trabalho e qualidade de vida.</p>
4 – Mundo cidadão.	<p>1 – Vozes do Brasil.</p> <p>2 – Diálogo entre tempos.</p> <p>3 – Registrando a vida.</p> <p>4 – Leituras do mundo.</p>

Fonte: Autora

1ª Unidade – capítulo 2

Neste capítulo, intitulado “Cordelista, o rei do verso rimado”, a proposição de leitura tem como foco a poesia de cordel. O objetivo apresentado no capítulo para o trabalho com cordel visa, tão somente, à identificação de características dessa literatura, a produção escrita de um cordel para posterior declamação na sala de aula, identificação de versos e rimas e identificação dos substantivos. As informações sobre a literatura de cordel apresentam-se de modo sucinto e fragmentado, em pequenas caixas de texto. A abordagem sobre o gênero inicia a partir de imagens de folhetos de cordel de cores e temáticas diferentes, acompanhado de uma nota explicativa sobre os referidos folhetos e da seguinte sextilha: “O cordel é diferente/ De repente improvisado/ O cordel é sempre escrito/ Em folheto e declamado/ O repente é improvisado/ Sem ter nada decorado”, de Cesar Obeid. Em seguida são propostas três questões, baseadas no fragmento exposto em que o aluno deverá explicar sobre a diferença entre cordel e repente e sua experiência com esse poema. Observa-se que esse trabalho inicial pouco contribui para um trabalho produtivo de leitura, principalmente literária. O livro traz poucos elementos para que o aluno consiga compreender a especificidade e a importância desse gênero para a literatura popular e para a formação de leitores.

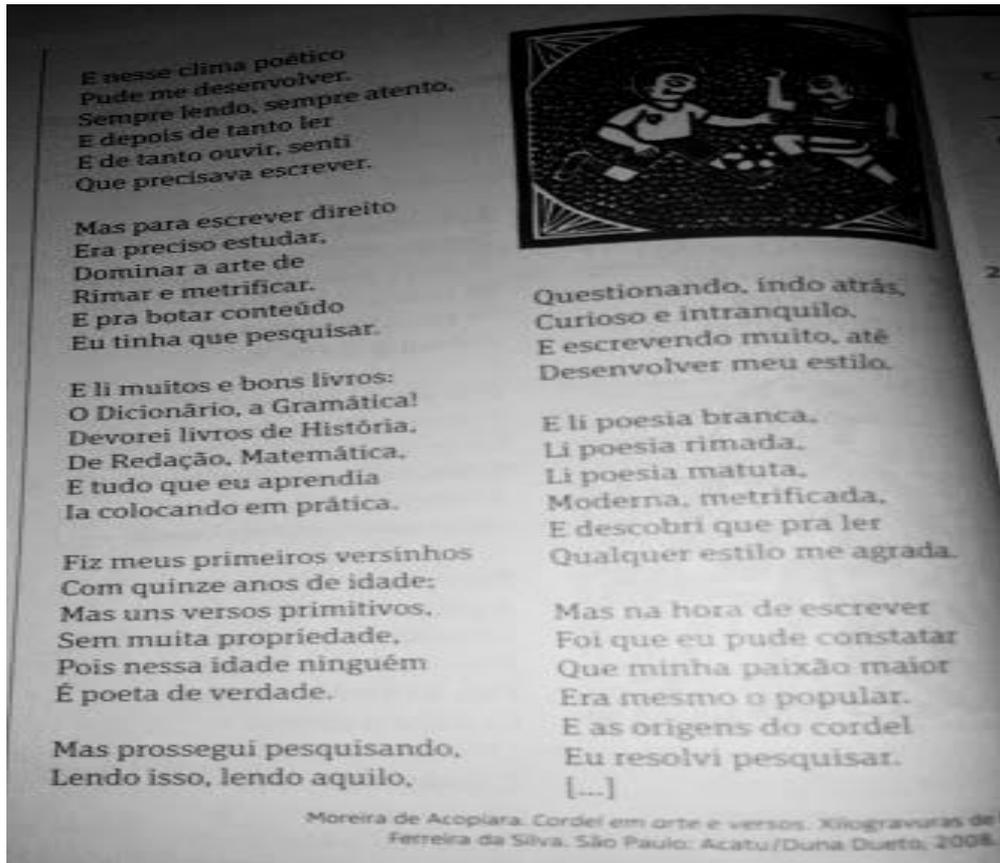
Equivocadamente, nessa metodologia, são apresentados conceitos para depois se realizar a leitura do cordel. Pensamos que esse tipo de abordagem desprestigia a verdadeira essência do cordel que tem sua origem na oralidade. Para um trabalho relevante de leitura, o professor precisa elaborar outra proposta pedagógica que apresente o cordel à turma, enfatizando sua beleza rítmica, sua expressão cultural, suas temáticas variadas. Entendemos que, necessariamente, o cordel precisaria ser lido com a turma para que a construção de conhecimentos sobre o cordel acontecesse proficuamente e consistentemente.

No capítulo como um todo são apresentados três poemas: “Cordel em versos”, de Moreira de Acopiara; “A descoberta do cavalo”, releitura de Severino José da fábula do fabulista Fedro, e “ABC do direito do trabalhador”, também, de Severino José. Vamos à análise dos cordéis:

Na página 25 deste capítulo, como primeiro texto literário é apresentado “Cordel em versos” (2008, pp. 6,10), de autoria de Moreira de Acopiara, extraído do livro *Cordel em arte e versos*. Embora se utilize de metalinguagem ao falar sobre a vivência do próprio autor com a poesia de cordel, não há encaminhamentos para exploração da oralidade. Ao lado do texto é apresentado um pequeno glossário e caixas de informações com definições sobre verso, estrofe e rima; dados sobre o autor e sobre o xilogravurista responsável pela ilustração.

Outro elemento que interferiu negativamente para que houvesse um trabalho produtivo de leitura foi a apresentação fragmentada do cordel. Ao escolher determinado fragmento como mais relevante, a organizadora faz um recorte da obra, limitando a compreensão do aluno. Outro senão em relação à fragmentação de textos literários é o desinteresse dos alunos pelo texto, já que as questões a serem resolvidas limitam-se às perguntas objetivas e classificatórias.

Figura 1 – Demonstração de cordel do LD analisado



Fonte: (FERREIRA p. 26)

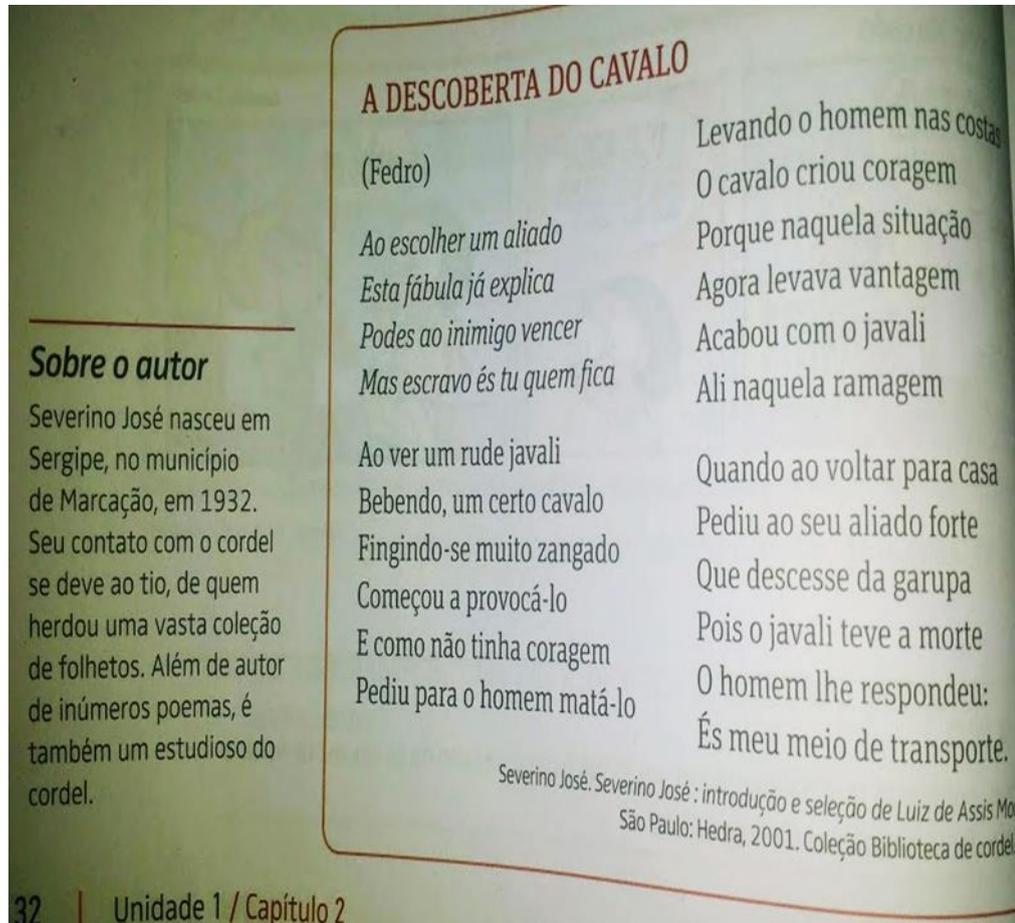
Observamos que há algumas notas explicativas na borda das páginas em que o cordel aparece com o intuito de conceituar cordel, apresentar o autor do poema e o xilogravurista responsável pela arte do livro. A maioria das perguntas está relacionada à estrutura formal do texto (o número de versos, de estrofes, identificação de palavras com rimas). Há apenas duas questões de nível textual que podem ser encontradas facilmente no texto, não possibilitando a ampliação do horizonte de leitura do aluno. Entendemos que as atividades não podem se realizar de forma fragmentada, superficial e impositiva.

Quando não é encarada como algo que é imposto, uma história ouvida – ou uma frase – pode muito rapidamente se tornar parte do indivíduo, ao mesmo tempo em que mantém uma distância que o protege, permite que ele rememore a sua própria história, especialmente os capítulos mais difíceis. Pois são particularmente as páginas dolorosas de nossas vidas que podem ser lidas de maneira indireta (PETIT, 2013, p. 113).

Ainda neste capítulo, para explicar que o cordel pode utilizar temas de histórias tradicionais, foi apresentada a fábula “A descoberta do cavalo”, do poeta Severino José. Em seguida, há algumas perguntas que seguem o mesmo modelo do exercício anterior, predominantemente classificatório. Como último texto, temos um fragmento de “ABC do

direito do trabalhador”, que poderia ser bem explorado pelo professor, mas aborda apenas duas questões de identificações de características do gênero e, duas outras sobre formação de palavras.

Figura 2 – Demonstração de atividades do LD analisado



Fonte: FERREIRA (2013 p. 32)

Embora o objetivo da Unidade tenha como foco possibilitar o contato do aluno com a obra literária, não houve nenhuma abordagem do texto explorando aspectos relacionados aos efeitos da estrutura do texto para a construção de sentidos. Como o cordel foi feito a partir da releitura de uma fábula, deveriam ter sido mencionados mais elementos para orientar o aluno. Nesse sentido, o ideal seria, primeiramente, apresentar a fábula à turma para o conhecimento do enredo, ao mesmo tempo como forma de motivação para a leitura do cordel. Apresentado dessa forma, o texto foi utilizado apenas como conteúdo para se ensinar algo: “Trata-se de aprender/ensinar explicações já produzidas e fazer exercícios para chegar a respostas que o saber já produzido havia previamente fornecido” (GERALDI, 1997, p. 83 apud RESENDE, 2013, p.103).

Figura 3 – Demonstração de atividades do LD analisado

5. Com base no poema, assinale as alternativas adequadas.

() Os versos que rimam são o terceiro e o quinto.

() As estrofes, com exceção da primeira, são compostas de seis versos.

() O segundo, o quarto e o sexto verso rimam entre si.

() Este poema também fala da arte do cordel.

O que você pensa?
É comum haver dúvidas quanto ao uso do **g** ou **j** nas palavras. Por que isso ocorre? Converse com seu professor e colegas.

UM POUCO MAIS *As letras **g** e **j** seguidas de **e** ou **i***

Releia esta estrofe do cordel *A descoberta do cavalo* e leia as palavras destacadas em voz alta.

Ao ver um rude javali	Começou a provocá-lo
Bebendo, um certo cavalo	E como não tinha coragem
Fingindo-se muito zangado	Pediu para o homem matá-lo

DICA DE ESTUDO
Quando tiver dúvida sobre a grafia de alguma palavra, consulte o dicionário.

Fonte: FERREIRA (2013, p. 27)

Nos excertos acima, observamos que a primeira atividade apresenta uma questão objetiva sobre versificação que apresenta um conteúdo que poderia ter sido explorado no decorrer da leitura por ser facilmente perceptível. Na segunda atividade, o fragmento do cordel foi usado como pretexto para questões de ortografia como o uso das letras G e J, descaracterizando totalmente a verdadeira função do cordel que visa a um trabalho produtivo de leitura. Contrariamente a essa proposta, direciona-se o aluno para uma atividade de memorização, repetitiva e enfadonha.

Figura 4 – Demonstração de atividades do LD analisado

AVALIE SEU APRENDIZADO **CAPÍTULO 2**

Leia este trecho de um poema de cordel.

ABC DO DIREITO DO TRABALHADOR

Agora meu caro amigo
 Preste bem sua atenção
 Vamos tratar de um assunto
 Que interessa ao cidadão
 Dos seus direitos sagrados
 Em relação ao patrão

Conhecer estes direitos
 Não é só obrigação
 Do operário consciente
 Como também do patrão
 Assim se anda direito
 E se evita a confusão

Tudo se torna mais fácil
 Para aquele que conhece
 De férias e aviso prévio
 Benefícios de INSS
 Enfim, do que diz a lei
 Do que o operário merece
 [...]

Severino José. Severino José: Introdução e seleção de Luiz de Assis Monteiro. São Paulo: Hedra, 2001. Coleção Biblioteca de cordel, p. 137.

a. Qual é o assunto do poema de cordel?

b. Copie da 1ª estrofe as palavras que rimam.

c. A palavra **trabalhador** é derivada de que palavra?

d. Acrescente sufixos ou prefixos à palavra **fácil** e forme duas palavras.

Unidade 1 / Capítulo 2

Mural

LIVROS

CORDEL – ZÉ SALDANHA
 Zé Saldanha, Hedra, 2001.

CORDEL – SEVERINO JOSÉ
 Severino José, Hedra, 2001.

Os livros fazem parte da coleção Biblioteca de cordel. Trazem uma seleção de poemas dos autores com temas variados, como a vida popular, as tradições públicas, a política, as histórias mais interessantes, os cangaceiros e outras peripecias do sertão.

FILME

O AUTO DA COMPADECIDA

Direção: Guel Arraes
 País: Brasil
 Ano: 2000
 Duração: 104 min

Filme baseado na peça homônima de Ariano Suassuna. Apresenta a história de João Grilo, um rapaz que vive de pequenas fraudes em um mundo de latifundiários e comerciantes. Quando a cidade é invadida por um velho cangaceiro, João precisa sair.

Fonte: FERREIRA (2013, p. 25)

Na atividade proposta a seguir, no poema *O ABC do Direito do Trabalhador* é apresentado de forma fragmentada, com apenas três estrofes como referência para a resolução de uma atividade avaliativa escrita que envolve questões sobre o tema, algo bastante vago para o aluno, já que o poema está incompleto. As demais questões envolvem conteúdos diversificados sobre versificação e fonologia. Esse tipo de atividade não favorece a aprendizagem dos alunos.

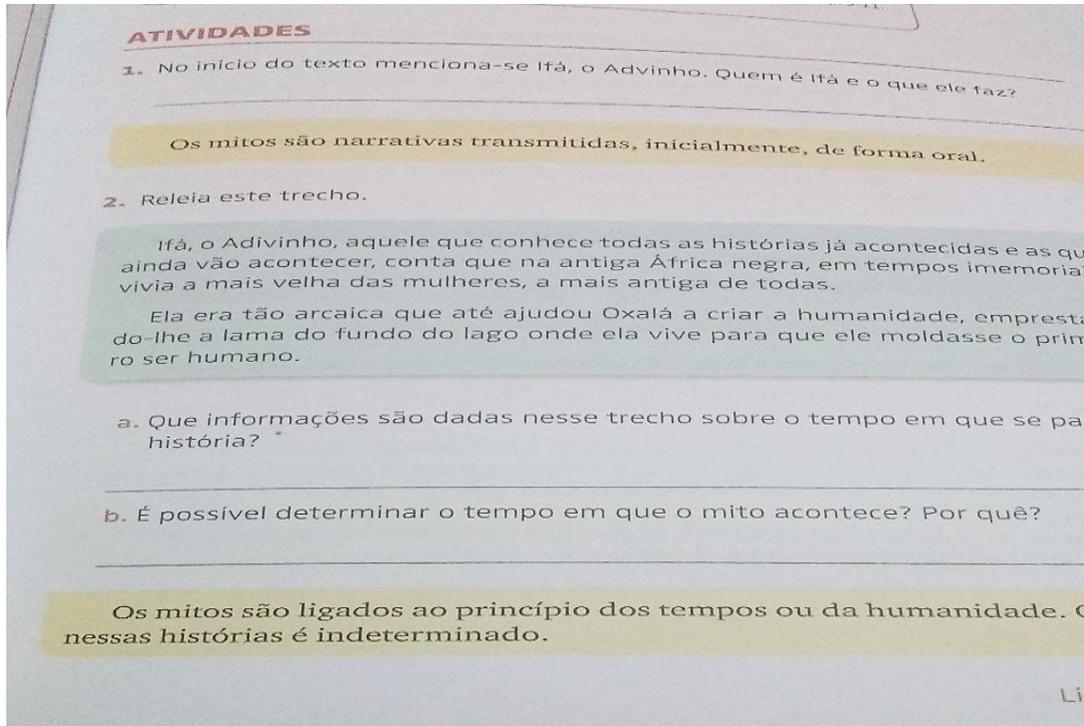
1ª Unidade – capítulo 4

O trabalho de leitura literária, neste capítulo está direcionado ao gênero mito. Os objetivos são a leitura de mitos de origem africana e a exploração da oralidade. O texto apresentado é “O dia em que o arco-íris estancou a chuva”.

As questões apresentadas não abordam aspectos que atribuem caráter literário ao texto, mas é explorado para responder questões de compreensão, em sua maioria, no nível inferencial. Após a leitura do referido texto, há a leitura do Texto 2 “Orinxalá cria a Terra”, em que novamente desconsidera-se o caráter literário e canaliza a leitura para atividades de morfologia.

No final da unidade, propõe-se ao aluno a pesquisa de mitos, culminando com uma exposição oral para a classe

Figura 5 – Demonstração de atividades do LD analisado



Fonte: FERREIRA (2013, p. 27)

Os próprios PCNs (BRASIL, 1998) reconhecem que a escola comete muitos equívocos ao trabalhar com o texto literário por tomá-lo como pretexto para abordar questões gramaticais, impossibilitando a prática significativa da leitura literária que envolve professores, alunos e a comunidade em que estão inseridos.

2ª Unidade – capítulo 1

O gênero literário apresentado é a crônica e o objetivo das atividades de leitura é possibilitar ao aluno o conhecimento de alguns aspectos da literatura brasileira por meio de crônicas, contos e poemas.

O capítulo inicia com uma crônica jornalística, retirada do jornal Folha de São Paulo, para explicar a origem desse gênero. No capítulo são analisadas duas crônicas: “A outra noite”, de Rubem Braga e “Da utilidade dos animais”, de Carlos Drummond de Andrade. Em seguida temos a leitura do texto “Da utilidade dos animais” que, por ser extensa, possui algumas passagens suprimidas, comprometendo a leitura e a construção de sentidos do texto.

Figura 6 – Demonstração de atividades do LD analisado

5. Qual é a crítica que a crônica faz?

6. No texto predomina o discurso direto ou o indireto? Explique.

7. O narrador participa da história como personagem ou só observa os fatos?

8. Marque com **F** (falso) ou **V** (verdadeiro) as características dessa crônica.

() menção a um fato cotidiano como uma discussão em sala de aula.

() Objetividade no relato de fatos.

() Visão particular do autor sobre um acontecimento corriqueiro.

() Presença de poucos personagens.

() Conta uma história com muitas ações.

() A história se passa em um único lugar.

9. Releia o final da crônica. A conclusão de Ricardo está de acordo com a aula? Por quê?

Fonte: FERREIRA (2013, p. 79)

Embora o objetivo presente no início da unidade fosse proporcionar ao aluno o conhecimento da literatura nacional a partir da experiência de leitura da obra literária, as questões do exercício acabam por privilegiar atividades escritas sobre a compreensão do texto e sobre algumas características do gênero de forma superficial, enfatizando aspectos relacionados à tipologia textual. A última atividade escrita é a produção de uma crônica narrativa, tendo como tema uma situação cotidiana que deve seguir as etapas estabelecidas na atividade. Esse tipo de atividade traz poucos elementos para que o aluno consiga produzir uma crônica. Seriam necessárias mais leitura, discussões e abordagens sobre o texto.

2ª Unidade – capítulo 2

A proposta deste capítulo a partir do texto literário é a distinção de características do gênero conto. Inicia com um texto de cunho científico que trata sobre o meio ambiente para, posteriormente, iniciar o leitor à leitura do conto “Herói”, de Domingos Pellegrini.

Posteriormente dois outros contos são trabalhados: “Na cabeceira do rio”, de Carlos Drummond de Andrade e fragmentos do conto “A carteira”, de Machado de Assis.

Sobre o conto “O herói”, o livro propõe duas atividades a serem realizadas. A primeira engloba perguntas de compreensão e de estrutura do texto (p. 90 e 91); em um segundo momento, uma passagem do texto é usada para identificar preposições. Há certa dificuldade em utilizar o texto por ser extenso para a leitura com a 3ª etapa da EJA, porque grande parte dos alunos apresenta dificuldade na leitura de textos longos, precisando da mediação do professor para que a construção de sentidos ocorra. Nesse sentido, é necessária a escolha dos textos, de acordo com a maturidade do leitor. Segundo Cosson (2016), o professor tem o importante papel de partir do que o aluno já conhece para o que desconhece, possibilitando o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes.

Figura 7 – Demonstração de atividades do LD analisado

6. Leia.

O **narrador observador**, ou narrador em 3ª pessoa, se posiciona fora dos fatos narrados.

O **narrador-personagem**, ou narrador em 1ª pessoa, é aquele que participa diretamente da história como qualquer personagem.

- Que tipo de narrador foi escolhido pelo autor do conto *Herói*?

7. Nesse conto são usados o discurso direto e o discurso indireto. Escreva **DD** para discurso direto e **DI** para discurso indireto.

() “— Peguei oito peixes, vó! E ganhei uma bala!”

() “[...] pergunto se quer fazer xixi, ele diz que não, quer mais suco de morango.”

() “— Não deu tempo, vó.”

() “[...] uma mulher fala que ele é um grande pescador [...]”

8. Leia.

São elementos de uma narrativa: o enredo, o narrador, os personagens, o espaço e o tempo.

Fonte: FERREIRA (2013, p. 91)

Analisando o objetivo apresentado no início do capítulo e o comando das atividades, verificamos a mesma linha de abordagem realizada nas atividades anteriores sobre os textos literários. No final do capítulo, o aluno é direcionado a produzir um conto, seguindo algumas orientações.

2ª Unidade – capítulo 3

A proposta deste capítulo é o trabalho com poemas. Os objetivos são conhecer poemas e possibilitar ao aluno o conhecimento da linguagem poética. Nesta unidade são apresentados dois poemas: “Num planeta enfermo”, de Carlos Drummond de Andrade e “Os poemas”, de Mário Quintana.

No primeiro poema ao lado das questões de identificação da temática, pediu-se aos alunos para identificar palavras no sentido figurado. As atividades são muito cansativas e desmotivadoras. Isso interfere de forma negativa na concepção de poema realizada pelo aluno, impossibilitando a experiência de dar sentido ao mundo. (COSSON, 2016).

Figura 8 – Demonstração de atividades do LD analisado

Leia este poema. Em seguida, faça o que se pede.

OS POEMAS

Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lê.
Quando fecha o livro, eles alçam voo
como de um alçapão.
Eles não têm pouso
nem porto
alimentam-se um instante em cada par de mãos
e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhado espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti...

Mário Quintana. *Esconderijos do tempo*. Rio de Janeiro: Alfaguara. © by Elena Quintana

1. Qual a possível semelhança entre os poemas e os pássaros? Assinale as alternativas que julgar adequadas.

() Poemas e pássaros são palavras que começam com **p**.

() Poemas ~~podem~~ fazer nossa imaginação levantar voo, como os pássaros.

() Poemas, em sentido figurado, têm asas.

2. Observe os verbos dos três primeiros versos. Em que tempo e pessoa esses verbos estão conjugados?

DISCURSO DA PRIMAVERA E ALGUMAS SOMBRAS
Carlos Drummond de Andrade, Rio de Janeiro, 2006.
O livro é dividido em seis partes, a segunda, Notícias do Brasil, apresenta poemas sobre a seca do Nordeste, a poluição do Tietê em São Paulo, as danças de Belo Horizonte, o trânsito em São Paulo, o lado em automóveis e outro lado em ônibus, o progresso e a destruição da natureza.

FILME

SANEAMENTO BÁSICO
Direção: Jorge Furtado
País: Brasil
Ano: 2007
Duração: 112 min
Para conseguir ver

Fonte: FERREIRA (2013, p. 116)

Na atividade acima com o poema “Pássaros”, de Mário Quintana, os objetivos das questões não estão bem definidos. Há apenas uma questão muito superficial sobre o poema em que o objetivo é identificar o sentido figurado da palavra “pássaros” de forma muito limitada, deixando de explorar a riqueza de imagens e as várias possibilidades de interpretação. Deste exercício, passa-se, rapidamente, a outra questão sem que a estrutura do poema seja tocada. Na segunda questão, observa-se que o texto foi utilizado unicamente como pretexto para questões gramaticais, porque envolve uma pergunta sobre flexão das formas verbais, totalmente descontextualizada. Embora esse poema seja um convite a extrair elementos simbólicos nele

presentes, essa atividade não oferece possibilidades para o aluno sentir-se desafiado a interagir de forma prazerosa. Essa abordagem traz muitas perdas para a formação leitora do aluno e demonstra que, embora a quantidade e a qualidade desses textos sejam indiscutíveis, sua apresentação nos livros didáticos sofre grande distorção.

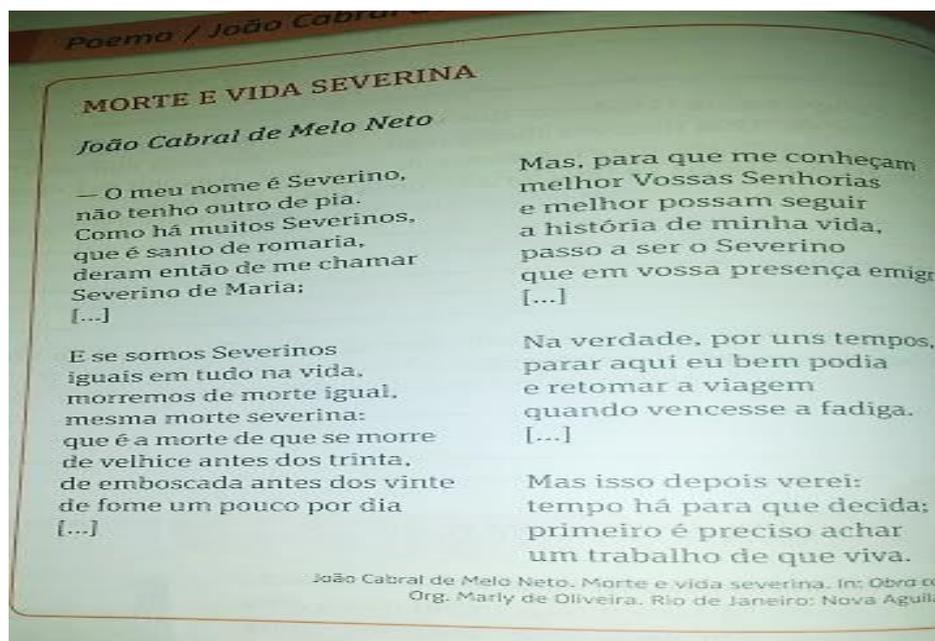
3ª Unidade – capítulo 2

Neste capítulo, a proposta é comparar as formas e condições de trabalho nos meios rural e urbano a partir da leitura de textos de diferentes gêneros. Como motivação para o tema foi usado um fragmento do poema “Perguntas de um trabalhador”, de Bertolt Brechet. Embora seja bastante coerente a escolha do poema, não pôde ser explorado por estar fragmentado.

Outra obra literária utilizada nesse capítulo é um fragmento do poema “Morte e vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto.

O poema apresentou-se de forma fragmentada, interferindo na construção do sentido do texto. Nesse sentido, é necessário que o professor traga o poema completo para que o aluno não fique com uma leitura parcial do texto. As atividades com textos fragmentados impedem um trabalho mais consistente de leitura e produção.

Figura 9– Demonstração de atividades do LD analisado



Fonte: FERREIRA (2013, p. 167)

A proposta de produção de texto é a criação de paródia a partir da comparação dos versos do poema de Mário Quintana “Minha terra não tem palmeiras.../ E em vez de um mero sabiá,/ Cantam aves invisíveis/ Nas palmeiras que não há [...]” com fragmentos do poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias. Novamente a apresentação de poemas tão significativos fragmentados, impossibilita um movimento contínuo de leitura.

4ª Unidade – capítulo 2

O objetivo da unidade é a reflexão sobre a memória, o respeito ao idoso e a qualidade de vida da terceira idade.

No final do capítulo, propõe-se a leitura do poema “*Confidência de Itabirano*” (p.220), de Carlos Drummond de Andrade, como também uma posterior atividade escrita a partir da compreensão do texto. As questões estão muito ligadas à superfície do texto e não contribuem para que o letramento literário se processe de forma satisfatória, como propõe Rildo Cosson.

Tabela 2 – Resumo dos textos literários presentes no LD analisado

TOTAL DE TEXTOS	COMPLETOS	APENAS TRECHOS	GÊNEROS
42	3 Contos	11	1 Antologia
	1 Fábula		1 Carta
	2 Crônicas		3 Cordéis
	3 Poemas		4 Contos
			2 Crônicas
2			1 Fábula
			2 Mitos
8			8 Poema

Fonte: Autora

A adoção do livro didático é uma prática que domina o universo da escola. A seleção desses manuais restringe-se às propagandas e aos exemplares de cortesia, enviados para exame do professor, que nem sempre analisa por não dispor de tempo para escolher esses livros.

Geralmente a seleção é feita de forma arbitrária para, posteriormente, serem adquiridos e distribuídos pela FAE. Esse foi o caso do livro didático “Caminhar e Transformar – Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental: Educação de Jovens e Adultos”.

Percebemos, com essa análise, muitas situações que depõem contrariamente à forma como a leitura literária é realizada a partir dos manuais e como deveria ser realizada com a leitura efetiva das obras e discussão. Isso se explicita, por exemplo, na atividade de leitura em que se utiliza a espécie narrativa fábula em que não foi explorado por completo o caráter argumentativo presente em sua organização discursiva e sua linguagem figurativa.

O professor de língua portuguesa precisa ter fundamentação teórica para contrapor essa situação e apresentar possibilidades adequadas de trabalho consistente de leitura literária. O discurso do professor não pode emudecer ante as dificuldades da realidade para que o trabalho com os textos não seja banalizado. Ratificamos que literatura só é consistente na perspectiva de enfatizar a experiência da leitura e discussão da obra literária.

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2016, p. 47).

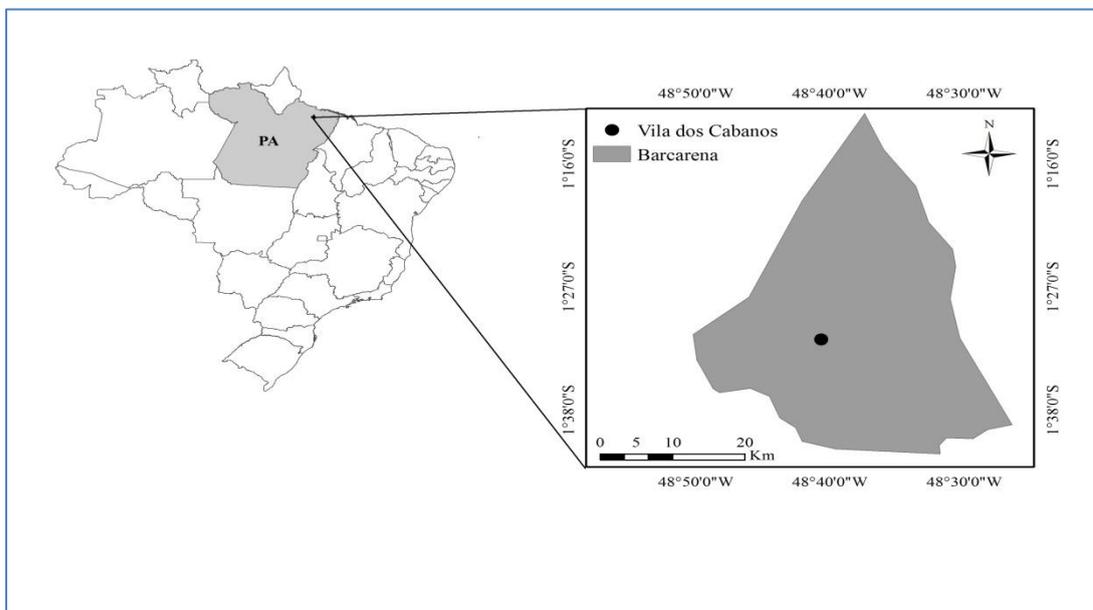
As leituras realizadas sobre o assunto foram de suma importância para essa reflexão sobre a prática docente no ensino da literatura, para a busca de alternativas necessárias ao professor, visando sua instrumentalização para reagir aos modelos preestabelecidos dos manuais. É necessário estar atento às discussões nos momentos de formação continuada, ou com nossos pares, a fim de elaborar propostas de trabalho inovadoras que enfatizem o letramento literário, ou seja, a leitura das obras com discussões pertinentes.

3 O UNIVERSO DA PESQUISA: O ESPAÇO ESCOLAR, OS ALUNOS QUE COMPÕEM A 3ª ETAPA DA EJA.

3.1 O espaço escolar

A escola municipal selecionada para o desenvolvimento do projeto de intervenção está situada na Travessa Vinte de Fevereiro, bairro Laranjal, na Vila dos Cabanos², no município de Barcarena, pertencente à mesorregião Metropolitana de Belém do Pará. A referida escola pertence à Rede Pública Municipal de Ensino. O município de Barcarena possui uma população predominantemente rural, estimada em 124.680 habitantes, segundo o IBGE de 2019. Atualmente o município enfrenta níveis consideráveis de violência, também apresenta um baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,662, de acordo com os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2013. O IDHM varia entre 0,600 e 0,699 o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Médio. A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,801, seguida de Renda, com índice de 0,643, e de Educação, com índice de 0,564.

Figura 10 – Mapa da localização Geográfica do município de Barcarena no Pará e no Brasil



Fonte: ArcGis

² Vila dos Cabanos é um distrito do município de Barcarena, no estado do Pará. Foi criado originalmente para abrigar os funcionários e familiares das empresas Alumínio Brasileiro (ALBRAS) e Alumina do Norte do Brasil (ALUNORTE), ambas pertencentes à Companhia Vale do Rio Doce (Vale) em sociedade com outras empresas privadas. www.escol.as/cidades/169-barcarena/bairros/357204-laranjal

O nome da escola é uma homenagem ao vigário de Barcarena Cônego Francisco da Silva Cravo por ter fundado várias escolas no interior do município e na Vila Murucupi, atualmente Vila do Conde. A construção deste estabelecimento de ensino teve início em 1984 no Bairro do Laranjal, em Barcarena-Pará e contou com o apoio da extinta Companhia de Desenvolvimento de Barcarena (CODEBAR), mas só começou a funcionar, efetivamente, em agosto, de 1985, a partir dos esforços de um grupo de moradores liderados pelo Sr. José Castro. Inicialmente, o funcionamento da escola contou com a colaboração de voluntários para ministrar as aulas e outras atividades, os quais recebiam uma pequena gratificação para manter a escola funcionando. A construção da escola ocorreu com a finalidade de atender às crianças do bairro Laranjal, comunidade criada para acolher as famílias que foram remanejadas da área onde foi implantado o projeto de construção da fábrica ALBRAS/ALUNORTE³.

Atualmente, a escola possui 91 funcionários, 946 alunos (segundo dados do Censo Escolar de 2018) em Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA. A escola oferece os seguintes níveis de ensino: Ensino Fundamental: 1º ao 9º anos e Educação de Jovens e Adultos: 2ª, 3ª e 4ª Etapas. As turmas funcionam em quatro turnos; manhã, intermediário, tarde e noite, com uma média de 35 alunos por turma. É uma escola de grande relevância por atender um número significativo de alunos, oriundos de vários bairros, principalmente os que cursam do 6º ao 9º ano, por não haver outra escola nos arredores que atenda a esse público. A regularização da escola junto ao Conselho Estadual de educação abrange os seguintes níveis: Ensino Fundamental; a partir da Resolução 148/2006 de 10 de março de 2006. Educação de Jovens e Adultos: Resolução 086/2006 de 14 de fevereiro de 2006. A escola participa do projeto do Governo Federal Mais Educação nos anos de 2017 e 2018.

A preocupação com as várias possibilidades de leitura está contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola no projeto “Viajando pela leitura” que objetiva ampliar o repertório do aluno por meio do contato regular das crianças com vários gêneros textuais. O projeto também vislumbra o trabalho com a escrita a partir das atividades com leitura, embora não seja bem definida a metodologia utilizada, peca por não apresentar uma sistematização das atividades. Outra observação é que não há especificação das obras e seus respectivos autores a serem trabalhados. O projeto atende, especificamente, aos alunos matriculados do 1º ao 5º ano,

3 Alumínio Brasileiro S. A. (Albras) iniciou seu funcionamento em 1978 é a maior empresa com sede no Pará e na Amazônia. Sua produção acumulada é 9 milhões de toneladas de alumínio, destinado principalmente à exportação. A receita dessas exportações no período supera 13 bilhões de dólares. É a maior exportadora de alumínio e também a maior produtora do Brasil. É a 8º maior fábrica de alumínio do mundo e a líder no continente. Situa-se a menos de 50 quilômetros em linha reta de Belém. FONTE: <https://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=1250>

do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades na leitura e na escrita. Acreditamos que a fundamentação teórica promovida pelo PROFLETRAS nos possibilita a contribuir com a escola na elaboração de outros projetos voltados para a formação de um público leitor. Em relação ao público discente matriculado no Ensino Fundamental maior que corresponde ao número como também às turmas da EJA, a escola não possui um projeto de leitura específico para a leitura literária, considerando esse público, no Projeto Pedagógico da Escola (PPP). Há atividades pontuais desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa quando pedido pela Secretaria Municipal de Educação para representar a escola em algum evento ou quando a escola promove um evento denominado “Feira do Conhecimento”. Essa ausência foi uma motivação para a elaboração desta pesquisa.

Apesar dos esforços dos profissionais em proporcionar uma educação de qualidade aos discentes, a média alcançada no IDEB⁴ 2107 foi 4,0, insatisfatória em relação à projeção da escola que seria de 4,6, como também à meta projetada pelo município que é de 5,3. Por esse motivo, a escola está em situação de alerta. Outro dado preocupante diz respeito à proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos. Até o 5º ano na rede pública de ensino; dos 65 alunos, apenas 24 demonstraram o aprendizado adequado, correspondendo a 37% do total de alunos. No 9º ano, o índice de aprendizagem foi ainda menor; apenas 12% dos alunos atingiram proficiência.

⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é calculado com base no aprendizado dos alunos em Português e Matemática, através da média de desempenho nas avaliações (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação) com o intuito de traçar metas de qualidade educacional. FONTE: <https://www.qedu.org.br/brasil/ideb>

Figura 11: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)



Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>

No que se refere à infraestrutura, a escola possui 18 dependências, considerando o seguinte quantitativo: (09) salas de aula, (01) secretaria, (01) biblioteca, (01) diretoria, (01) sala de Recursos multifuncional, (01) sala multimídia, (01) sala de arquivo passivo, (02) banheiros readaptados (alunos), 01 banheiro (funcionários), (01) sala dos professores, (01) copa/cozinha, (01) refeitório, (01) quadra esportiva coberta, (02) vestiários, (01) área recreativa, (01) despensa, (01) sala de xérox e (01) almoxarifado. Os computadores da escola não são usados para atividades diretas com os alunos. Também não havia acesso à internet.

A escola dispõe dos seguintes equipamentos que contribuem para o trabalho docente e, consequentemente para a aprendizagem dos alunos: televisor, DVD, impressora, impressora multifuncional, sistema de som, projetor multimídia (Datashow), câmera fotográfica e computadores. Ressalta-se que alguns dos equipamentos elencados foram importantes para a realização das atividades desse projeto de intervenção.

Figura 12 - Frente da Escola Francisco da Silva Cravo vista à noite



Fonte: Arquivo Pessoal da autora (2019)

Figura 13 - Interior da Escola Francisco da Silva Cravo



Fonte: Arquivo Pessoal da autora (2019)

Pensamos ser de fundamental importância citar nesta pesquisa um espaço privilegiado para a formação de leitores: a biblioteca escolar. Indubitavelmente é uma importante aliada da escola e dos professores. Além de oferecer um ambiente favorável ao aprendizado, com ferramentas e suportes informacionais que contribuem para o desenvolvimento, reflexão e discussão, deve disponibilizar um profissional que possa trabalhar de forma significativa em parceria com professores, coordenadores e alunos: o bibliotecário. Mesmo existindo muita

distância entre o ideal e o existente, se torna necessária a discussão sobre essa relação e sua contribuição na formação de leitores e no processo ensino-aprendizagem de forma geral.

Nos ambientes escolares podemos considerar as bibliotecas como instrumentos auxiliares no processo ensino-aprendizagem, que se inicia antes mesmo da convivência escolar, pois como Freire (1986, p. 11) explica os indivíduos já têm uma leitura de mundo desenvolvida, por meio dos conhecimentos e vivências e assim, quase naturalmente, torna-se uma prática social essencial para todos. Em se tratando de alunos da EJA, a relação da biblioteca escolar com o letramento é muito íntima, devido à história de vida e às experiências acumuladas desse público. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, assim como a linguagem e a realidade se relacionam, de forma dinâmica para que a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implique na percepção das relações entre o texto e o contexto.

As atribuições da biblioteca da escola são limitadas, em grande parte pela ausência de um projeto municipal. Apesar das limitações, ela é um espaço acolhedor, organizado e possui um profissional que organiza o empréstimo de livros e auxilia em pesquisas escolares, como também ajuda na organização dos livros didáticos da escola. Ainda sobre a contribuição da biblioteca para a dinamização do trabalho pedagógico e promoção do letramento, ressaltamos que há uma lacuna no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Nesse sentido, as atividades voltadas à leitura na biblioteca quase inexistem. Consideramos que esse fator traz uma limitação para o potencial de dinamização da biblioteca, de modo geral, e isso é bastante negativo; por outro lado, embora não seja a biblioteca ideal, é necessário pensar no que pode ser feito para dinamizar o espaço, de acordo com as possibilidades da escola.

Pensando em alternativas para dar visibilidade à biblioteca, bem como familiarizar os alunos da 3ª Etapa da EJA com esse ambiente de formação, foram pensadas algumas atividades de leitura literária a serem realizadas para que o aluno pudesse ter certa autonomia na escolha de uma obra. Num primeiro momento a ideia era de deixar o aluno livre para explorar o espaço, manusear os livros e escolher uma obra que o agradasse. O ato de ler, mesmo é apreensão, invenção e construção de sentidos.

Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (CHARTIER, 1999, p. 77).

Figura 14- Biblioteca da Escola Francisco da Silva Cravo



Fonte: arquivo pessoal

Figura 15- Interior da biblioteca da Escola Francisco da Silva Cravo



Fonte: arquivo pessoal

Figura16 Interior da Biblioteca



Fonte: arquivo pessoal

Figura 17 – Alunos interagindo na Biblioteca da Escola



Fonte: arquivo pessoal

Figura 18 – Aluna em atividade de leitura na Biblioteca



Fonte: arquivo pessoal

Figura 19 – Aluno lendo na Biblioteca da Escola



Fonte: arquivo pessoal

Imagem 20 – Aluna escolhendo livros na Biblioteca Escolar



Fonte: arquivo pessoal

3.2 O perfil dos alunos

Os alunos que estão na turma da 3ª Etapa da EJA são oriundos, basicamente, das camadas populares, formados por donas de casas, vendedores ambulantes, empregadas domésticas, desempregados e aqueles que fazem serviços temporários, segundo levantamento realizado pela escola no início do ano letivo de 2017. A turma em questão é composta de 35 alunos matriculados, sendo quinze (15) alunas e vinte (20) alunos; do total, sete alunos estão fazendo dependência em Língua Portuguesa. A maioria dos alunos reside no entorno da escola, onde também estudam filhos, irmãos, sobrinhos e outros parentes. Por esse motivo, seus familiares são conhecidos pelos professores, coordenadores e gestão escolar que ficam sabendo de problemas que ocorrem na dinâmica familiar, através de contatos informais ocorridos em via pública ou no contexto escolar.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino organizada a partir de uma perspectiva diferenciada de educação, voltada também aos excluídos e marginalizados tanto do sistema educacional quanto da sociedade, pois se percebe ao longo da história que os sujeitos da EJA são os mesmos de sempre, os pobres, desempregados, negros. Enfim, “são jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais” (ARROYO, 2005, p. 29).

Em relação ao aspecto socioeconômico, a turma da 3ª Etapa da EJA é constituída de adultos trabalhadores, pais de família desempregados e jovens com vulnerabilidade social. Há uma especificidade em relação a esses estudantes com faixa etária e vivências distintas: não conseguiram cumprir o ensino regular na época exigida. As turmas são bastante heterogêneas, considerando vários aspectos como faixa etária dos alunos, de 16 a 48 anos; nível de escolaridade dos pais e dificuldades em permanecer na escola. Na turma havia também uma aluna com cegueira total que recebia o acompanhamento de um professor da Sala de Recursos da escola durante todo o período em que estava em sala de aula, como também em alguns horários no contraturno das aulas regulares. Por ser alfabetizada em Braille, pôde participar ativamente das atividades do projeto.

É importante citar que a escola em questão é um dos poucos locais em que os alunos têm acesso às atividades artísticas, esportivas e culturais. Embora não sejam muitas, são de grande importância para a vivência do aluno. No turno da noite, há poucos eventos, porque o tempo de aula é menor do que no turno regular, apenas 35 minutos e algumas situações de violência impedem algumas atividades, apesar disso, conseguimos desenvolver dois eventos importantes: O I Workshop de Formação Profissional e a Feira do Conhecimento em que a turma apresentou uma experiência de leitura literária. Sobre a necessidade de incorporar o direito à cultura no currículo da EJA.

Em nossa tradição escolar curricular tem sido privilegiado o direito ao conhecimento socialmente produzido, acumulado nas ciências e sistematizado nas disciplinas. O direito à cultura produzida e acumulada tem sido esquecido ou secundarizado. A escola não pensa em si como um centro de garantia do direito de todo cidadão à cultura. (...) Avança-se em reconhecer que o processo de produção do conhecimento é inseparável do processo de produção das culturas, dos valores (ARROYO, 2017, pp. 157-158).

Outra dificuldade dos alunos da EJA é o acesso aos livros. Segundo os próprios alunos, é muito difícil fazerem atividades de pesquisa em suas casas por não haver livros, nem jornais ou revistas. O acesso à leitura literária ocorre, quase exclusivamente, por meio da escola. Devido a fatores sociais, econômicos e culturais, as referências de leitura são muito limitadas. Resumem-se ao livro didático usado pelo professor e os livros do acervo da biblioteca escola.

3.3 A Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade oficial de ensino, amparada pela Constituição Federal de 1988, artigo 205, e pela LDB - Lei no 9.394/96, artigos 37 que visa estender o direito ao Ensino Fundamental e médio aos cidadãos de todas as faixas etárias que já ultrapassaram a idade de escolarização regular. O Plano Nacional de Educação (PNE) trata dessa modalidade, de forma mais explícita, nas metas 9 e 10 que versam sobre universalização da alfabetização e sobre a redução das taxas de analfabetismo funcional, como também da vinculação da EJA com a educação profissional. Esta modalidade de ensino atende a um público cuja maioria é constituída de pessoas que tiveram passagens sem êxito pela escola, entre elas muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular, como também aquelas pessoas que nunca frequentaram escola. Assim, a EJA:

[...] tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens adultos são trabalhadores pobres, negros, subdesempregados, oprimidos, excluídos. (ARROYO, 2008, p. 221)

Em *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à uma vida justa*, Arroyo (p. 7, 2017) apresenta os discentes como “Sujeitos-jovens-adultos trabalhadores interrogando-se pelos significados de seus itinerários desde crianças-adolescentes da sobrevivência, do trabalho para as escolas, para a EJA, à procura de seu direito a uma vida mais justa. Humana.” Acreditamos que um dos papéis da docência é dar esperança a esses passageiros para que o percurso escolar possa lhes oportunizar acesso à informação e produção de conhecimento transformador da realidade de injustiças sociais para vislumbrar a garantia de uma vida digna de cidadãos e trabalhadores.

As escolas da EJA devem buscar uma concepção de educação como instrumento de transformação da estrutura social, cujo objetivo deverá ser o de formar pessoas conscientes e críticas e não somente de transmitir uma educação funcional. A partir desse princípio, a educação deve propiciar condições para que os discentes da EJA possam posicionar-se diante das transformações que ocorrem nas esferas econômicas, sociais e culturais como afirma Paulo Freire, “... para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar, em tal momento, em tal contexto.” (FREIRE, 1980, p. 34). Diferentemente dessa concepção, historicamente, a EJA ocupa um lugar secundário na pauta da política educacional brasileira. Para compreender um

pouco sobre sua trajetória, é necessário traçar um breve panorama sobre sua consolidação na história da educação do Brasil.

A partir de 1940, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se constitui como tema de política educacional, no Brasil. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já era relatada em textos normativos, como na Constituição de 1934, mas é a partir da década de 1940, com a sociedade brasileira passando por grandes mudanças devido ao processo de industrialização e aumento populacional em centros urbanos há a necessidade de qualificar mao-de-obra. A criação de um decreto regulamentador para o ensino profissionalizante precoce para as classes populares, atendendo assim aos desejos da classe empregadora, ratificando a ordem dominante. Assim, teremos dois tipos de ensino: o propedêutico para as elites e o profissionalizante para as massas trabalhadoras. O enfoque dado à educação de jovens e adultos aconteceu dentro da educação básica, pela urgência em se aumentar as bases eleitorais para sustentação do governo central, integrar a população de imigrantes recém-chegados e incrementar a produção. Segundo DI PIERRO (2010, p. 110) o movimento favorável à educação de jovens e adultos surgiu em 1947 e estendeu-se até o final da década de 1950 a partir da Coordenação de Serviço de Educação de Adultos e foi importante por criar uma infraestrutura nos estados e municípios. Nesse contexto, inicia-se a Campanha de Educação de Adultos com o objetivo de, inicialmente, propiciar a alfabetização em três meses, e, posteriormente, condensar o curso primário em dois períodos de sete meses. Para isso, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários.

No final da década de 60, a Educação de Jovens e Adultos foi contemplada na Lei nº 4024/61, com a garantia do direito de jovens com idade acima de 16 e 19 anos obterem certificado de conclusão do ginásio e colegial, respectivamente, mediante a prestação do Exame de Madureza. Ao mesmo tempo, eram difundidas ideias de educação popular por estudantes e intelectuais da época, junto a grupos populares, por meio de diferentes instituições ligadas ao Estado, num movimento de democratização da escolarização básica. Nesse contexto, a figura de Paulo Freire foi a principal referência para a construção de um novo paradigma teórico e pedagógico no desenvolvimento da EJA em nosso país, contribuindo para a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização. Juntamente com um grupo de educadores pernambucanos, Paulo Freire defendia uma educação que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação política e a responsabilidade social de jovens e adultos. (OLIVEIRA, 2015, p. 30)

A criação do MOBRAF ocorreu durante a ditadura militar, em 1964 para substituir o método de alfabetização de adultos preconizado pelo educador Paulo Freire. O método de

alfabetização usado pelo MOBREAL foi influenciado pelo Método Paulo Freire, entretanto as palavras utilizadas eram definidas a partir de estudo das necessidades humanas básicas por uma equipe técnica definida pelas normas padrões da língua culta e o material utilizado em todo o território nacional era padronizado, não traduzindo assim a linguagem e as necessidades de cada região ou de determinadas comunidades. Com o fim do período militar, o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação Nacional de Jovens e Adultos, Fundação Educar que tinha como função o atendimento às séries iniciais do primeiro grau, a produção de material pedagógico e avaliação das atividades docentes.

Posteriormente, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 que destina um capítulo ao ensino supletivo, com objetivo de suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não o tivessem cursado ou que não tivessem concluído as etapas de ensino na idade devida. Com essa proposta, a educação básica estendeu-se de 4 a 8 anos, assegurando a necessidade de uma educação adequada a esse público, a partir de uma grande flexibilidade curricular e a oferta regular do ensino noturno. Indubitavelmente, a LDB foi o evento de maior destaque para a reinserção escolar daqueles que não tiveram oportunidade de estudar na época certa, expandiu-se a necessidade de criação do ensino supletivo. Nesse mesmo período, foram criados os Centros de Estudos Supletivos (CES), nos quais as atividades desenvolvidas baseavam-se nos princípios do ensino personalizado, cuja metodologia recomenda o estudo dirigido, a orientação individual ou em pequenos grupos, a instrução programada e o uso de rádio, televisão e multimeios. Com a Constituição de 1988, o dever do Estado com a Educação de Jovens e Adultos foi ampliado ao se determinar a garantia de “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Na década de 90, com a extinção da Fundação Educar foi traçado um novo caminho para a educação de jovens e adultos. São organizados vários eventos em nível internacional e nacional, dentre eles temos a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, cujo acordo de garantia de educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos foi assinado pelo Brasil, fornecendo definições e novas abordagens sobre as necessidade básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.

A promulgação da LDB nº 9694/96 traz em seu bojo a ratificação do direito de jovens e adultos a um ensino básico, gratuito e de qualidade, considerando suas características, interesses, condições de vida e de trabalho. Outro importante ganho, em termos legais foi

criação da resolução CNE/CEB nº 1/2000 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos, destacando que a EJA é uma modalidade de educação básica para a qual deve ser proposto um modelo pedagógico que considere o perfil dos alunos e sua faixa etária para que sejam asseguradas a equidade e a diferença. Observam-se relevantes conquistas nas últimas décadas por ser incluída em pautas, na legislação e no financiamento público, Fundeb; como também pela ampliação de ofertas nas redes de ensino, como também a contribuição das instituições não governamentais e dos movimentos sociais com sua extensa trajetória de reivindicações. Contudo, a realidade das escolas mostra que essa modalidade ainda transita às margens da educação, considerando a estrutura hierárquica da nossa sociedade, devido ao lugar social dos sujeitos a que se destina a EJA.

3.4 A pesquisa-ação

A sala de aula caracteriza-se por ser um espaço propício à formação literária e ao ensino da literatura. Apesar disso, nossos alunos nos questionam sobre a necessidade de estudarem determinados conteúdos em sala de aula. Isso nos fez ter um olhar crítico sobre o material utilizado nas aulas e a repensar se o método de ensino utilizado é adequado à determinada turma. Cabe destacar que para resolver ou minimizar a problemática levantada, escolhemos a pesquisa-ação por considerarmos a maneira mais viável para resolver o que é proposto no decorrer desta dissertação de mestrado, conforme os estudos de Thiollent (2015) que define a pesquisa-ação da seguinte forma:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 2015, p. 20).

Podemos constatar que, por ter base empírica, natureza social e direcionada à resolução de um problema coletivo, a pesquisa-ação tem nos ajudado a pensar a nossa pesquisa com avanços e recuos em busca da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, verificamos que essa metodologia, pedagogicamente estruturada, possibilita a produção de novos conhecimentos para a área de língua portuguesa.

Outra característica importante da pesquisa-ação é ter natureza não trivial, ou seja, ela é direcionada a uma ação problemática que merece uma investigação a ser elaborada e conduzida, como orienta Thiollent (2015, p. 21). Na pesquisa-ação, devemos ter um papel ativo, um olhar

de pesquisador e procurar equilibrar os problemas encontrados, tornando a maneira de ensinar mais significativa ao aluno. O autor afirma que “a pesquisa-ação exige uma relação direta entre pesquisador e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo” (THIOLLENT, 2015, p. 22), ou seja, nossa relação de pesquisador (docente) com as pessoas pesquisadas (alunos) exige que tenhamos uma ligação direta com o problema a ser minimizado. Nesse sentido, por trabalhar há dez anos na escola e conhecer a comunidade em que os alunos estão inseridos foi crucial para a escolha dos textos e dos recursos metodológicos para a pesquisa.

Thiollent (2015, p. 2021) apresenta um resumo dos principais aspectos da pesquisa-ação e afirma que ela é uma estratégia metodológica da pesquisa social, pois:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Nesta pesquisa, foram usadas técnicas e métodos para tratar da dimensão coletiva e participativa desta investigação. A escolha desse tipo de pesquisa adequou-se totalmente à nossa proposta de intervenção pedagógica com os alunos da 3ª Etapa da EJA.

3.5 Questionário inicial: análise quantitativa

O questionário foi aplicado no primeiro semestre de 2018, durante a aula de Língua Portuguesa que estava sob a minha regência com o intuito de realizar um diagnóstico mais específico sobre o perfil dos alunos da 3ª Etapa da EJA que participam do projeto de intervenção pedagógica, relacionado à leitura de texto literário, sobretudo à leitura de fábula.

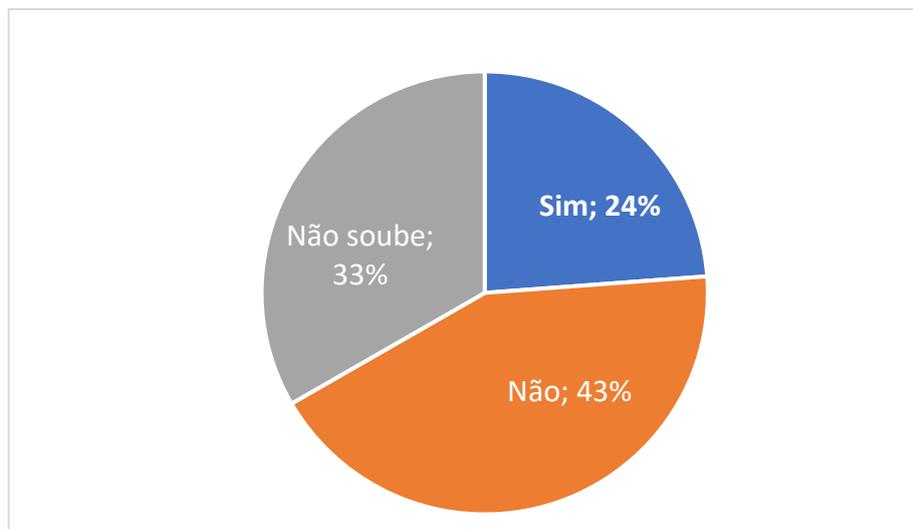
O principal critério utilizado para a escolha da turma justifica-se por sermos a professora da disciplina Língua portuguesa, o que possibilita ter conhecimento da realidade da escola e dos alunos, foco desta pesquisa.

A turma da 3ª etapa da EJA é composta por 35 alunos matriculados, mas responderam ao questionário apenas vinte e um (21) alunos porque seis (06) alunos faltaram à aula naquela noite e quatro (04) abandonaram os estudos no segundo semestre. Lamentavelmente, a baixa frequência dos alunos e a evasão escolar foram dois grandes desafios para a realização desta

pesquisa. O referido instrumento de aferição contém em sua organização sete perguntas das quais quatro apresentam respostas livres e três respostas diretas. As perguntas são direcionadas para se avaliar a experiência do aluno com a obra literária e a leitura de fábulas, considerando o espaço escolar como também em outros espaços sociais. A partir das respostas dos alunos, buscamos, também, evidenciar se a escola desenvolvia uma política de incentivo à leitura literária. Gostaríamos de esclarecer que as perguntas direcionadas ao conhecimento ou desconhecimento do aluno sobre o texto literário, em nenhum momento foram elaboradas com finalidade impositiva ou para constranger o aluno. As perguntas possuem caráter investigativo a fim de se traçar um perfil dos alunos para melhor aplicação da metodologia. Passemos à análise quantitativa das respostas dos alunos:

Pergunta 1: Você gosta de ler obras literárias? (poesia, romance, conto, crônica, obra dramática, etc.). Caso sua resposta seja afirmativa, cite o nome da(s) obra(s) lida(s).

Gráfico 1 - Análise das respostas da pergunta 1



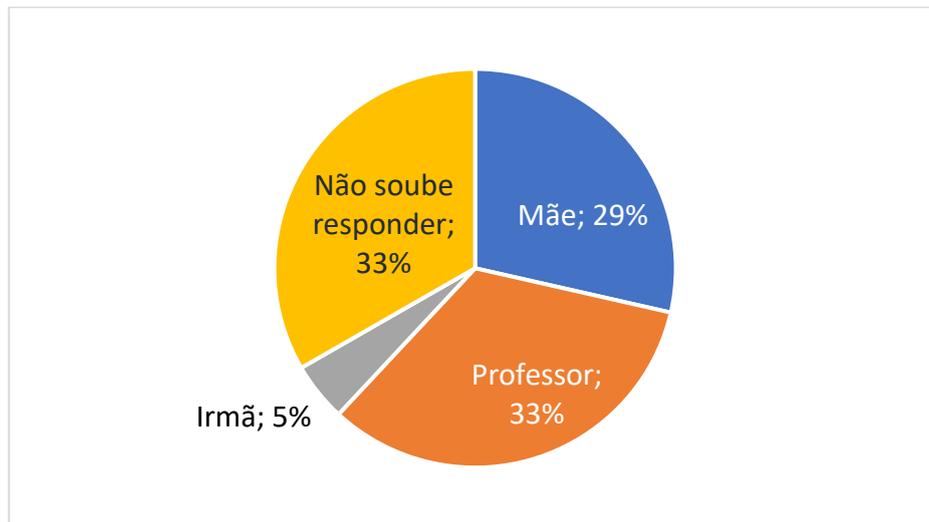
Fonte: Pesquisa com alunos da 3ª Etapa da EJA

Nas respostas dos alunos, observou-se que a maioria demonstra não ter conhecimento do que seja uma obra literária. Dos 21 alunos que responderam ao questionário, cinco alunos responderam afirmativamente, mas, quando lhes foram pedidos exemplos, três citaram histórias em quadrinhos; os demais escreveram propaganda de jornal, livro de autoajuda e filme de terror, demonstrando total desconhecimento sobre a pergunta. Apenas dois alunos citaram poesia, romance e lenda como gêneros lidos, apesar disso, não souberam citar o nome das obras. Cinco (05) alunos disseram não gostar de ler e nove alunos não quiseram responder à pergunta. Esses

números demonstram a necessidade de uma mudança na leitura de textos literários, já que, ao que parece, “... o trabalho didático acaba por interromper a cadeia que coloca frente a frente as potencialidades do texto literário e as carências do leitor” (SILVA e ZILBERMAN, 1990, p.8). As atividades de leitura, em sala de aula, são tomadas como objeto de atividades gramaticais ou de interpretação, preferencialmente escritas, mas não unicamente de leitura. O texto literário, geralmente, é negligenciado na escola pelo caráter prático com que é concebido no ensino da língua, pois a ele são incorporados conteúdos e, em determinado momento da vida do aluno, é usado apenas como objeto instrumento de avaliação. (ZILBERMAN, 1991, p. 112).

Pergunta 2: Quem iniciou você na leitura de obra literária? Quando aconteceu?

Gráfico 2 - Análise das respostas da pergunta 2

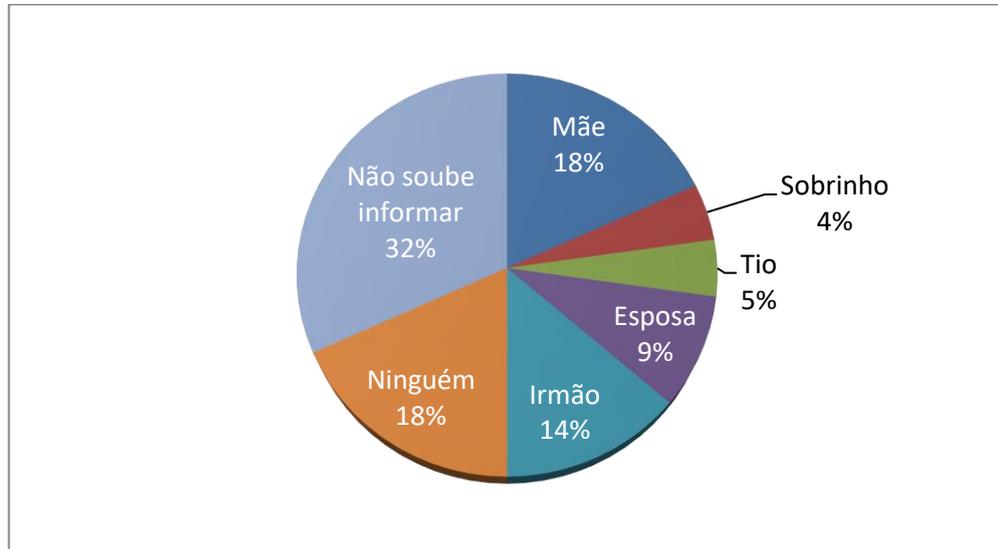


Fonte: Pesquisa com alunos da 3ª Etapa da EJA

Sete (07) alunos responderam que iniciaram a leitura literária, na escola, por causa da influência do professor. Outros sete (07) alunos tiveram os primeiros contatos com esse tipo de texto na família e os demais não souberam responder. Dos alunos que experienciaram a leitura literária, seis (06) relataram que o fizeram ainda na infância. Levando-se em consideração a resposta anterior, é notório que o desconhecimento sobre o que é uma obra literária corroborou para este resultado. Provavelmente, os alunos que não souberam responder não são proficientes na leitura e os que responderam ter passado por essa experiência em casa referiram-se a textos de modo geral.

Pergunta 3: Há alguém de sua família que tenha o hábito de ler obra literária? (poesia, romance, conto, crônica, obra dramática, etc.). Que obra(s) literária(s)?

Gráfico 3 - Análise das respostas da pergunta 3

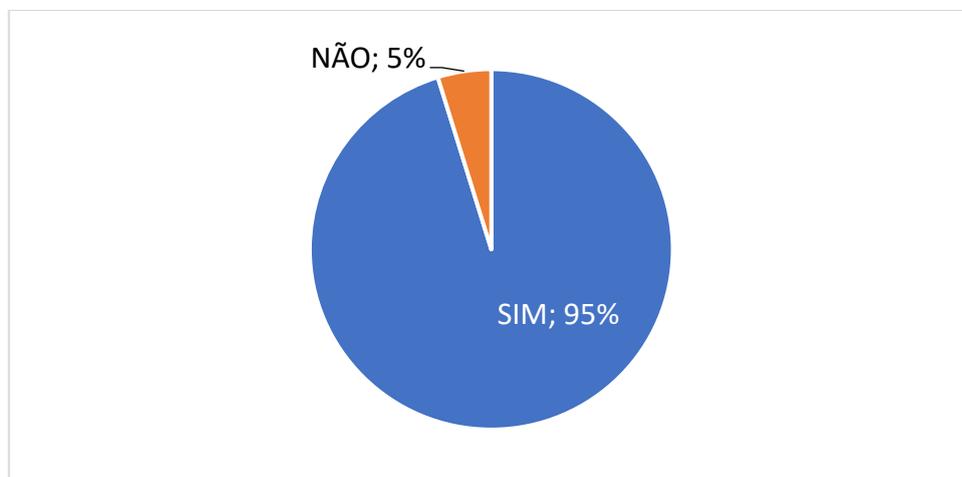


Fonte: Pesquisa com alunos da 3ª Etapa da EJA

De acordo com as respostas anteriores, o resultado da pergunta não nos surpreendeu. A maioria dos alunos não soube informar se algum membro da família lê obras literárias. Novamente, esse fato demonstra o desconhecimento do aluno sobre o que é uma obra literária. Quatro (04) disseram que ninguém lê e três (03) não lembram. Os que responderam afirmativamente mencionaram que o membro da família que mais lê é a mãe. Quanto aos gêneros lidos, os mais apontados foram o romance e o poema.

Pergunta 4: Existe biblioteca em sua escola?

Gráfico 4 - Análise das respostas da pergunta 4

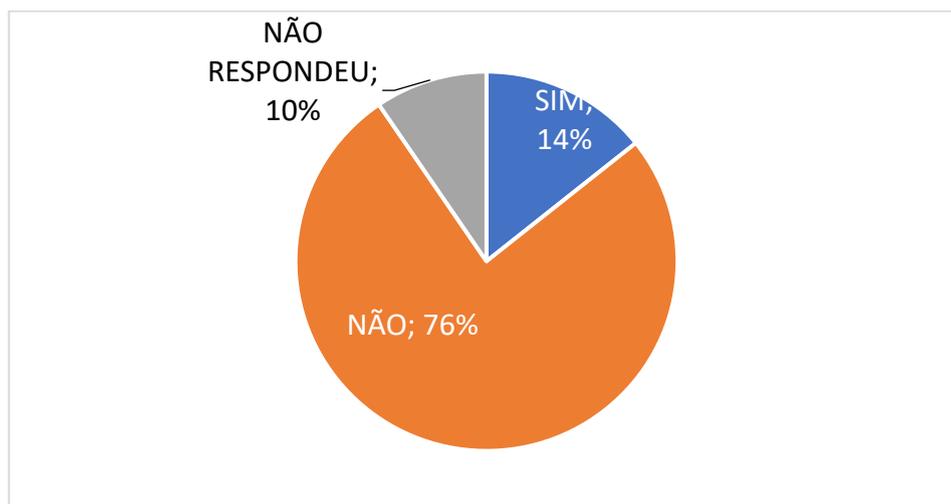


Fonte: Pesquisa com alunos da 3ª Etapa da EJA

Apenas um aluno respondeu não haver biblioteca na escola; os demais responderam afirmativamente. Provavelmente, o aluno que respondeu negativamente não foi aluno da escola nos anos anteriores e, por isso desconhece o horário de funcionamento da biblioteca. Embora a biblioteca escolar esteja em um local privilegiado da escola, é mais usada pelos alunos dos horários diurno e vespertino para empréstimo de livros e pesquisa nos livros didáticos. À noite, a biblioteca, geralmente, fica fechada por não ter um profissional lotado nesse horário. Assim, os alunos no período noturno não têm acesso ao interior da biblioteca, a não ser que haja a iniciativa de algum docente.

Pergunta 5: Você participa de atividades de leitura na biblioteca da escola?

Gráfico 5 - Análise das respostas da pergunta 5



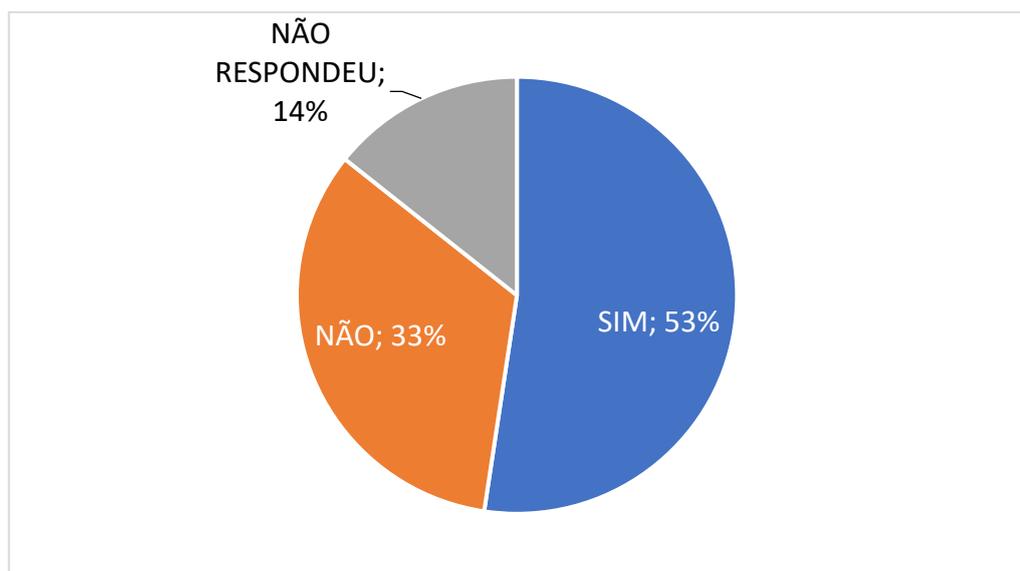
Fonte: Pesquisa com alunos da 3ª Etapa da EJA

Dezesseis alunos disseram nunca ter participado de atividades na biblioteca, três responderam afirmativamente, mas explicaram que entram na biblioteca por iniciativa própria, já que chegam cedo à escola e passam o tempo lendo alguns livros e revistas. Dois alunos não responderam. Percebe-se que a escola necessita de um profissional lotado nesse espaço, no turno da noite e que possa desenvolver um projeto de incentivo à leitura. O profissional que atua nesse espaço nos turnos da manhã e da tarde, não possui formação específica na área, limitando o uso da biblioteca ao empréstimo de livros paradidáticos e como local de armazenamento dos livros didáticos. Na obra, *A Arte de ler*, Michèle Petit explana sobre a importância das bibliotecas como cerne da transmissão cultural:

Ali, podemos experimentar uma relação com os livros que não se funda somente nas perspectivas utilitaristas da instrução, e nos abandonar a esses tempos de devaneio em que não se deve prestar contas a ninguém, nos quais se forja o sujeito e que tanto quanto os aprendizados, ajudam a crescer e a viver. A biblioteca é particularmente qualificada para dar lugar às várias facetas da leitura, a seu caráter complexo, múltiplo, facilitando, ao mesmo tempo as passagens a outras práticas, quando se trata de uma mediateca. E ela oferece maior possibilidade de escolha e de empréstimo de obras do que é permitido em uma associação (PETIT, 2010, p. 273).

Pergunta 6: O professor de Língua Portuguesa, nas séries anteriores, realizava leitura de obra literária com a turma?

Gráfico 6 - Análise das respostas da pergunta 6



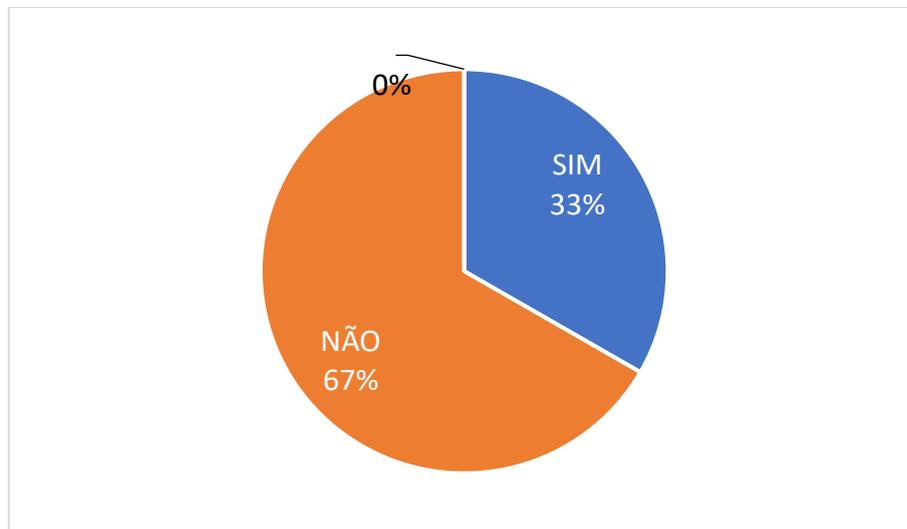
Fonte: Pesquisa com alunos da 3ª Etapa da EJA

Sobre a leitura de obras literárias realizadas pelo professor de Língua Portuguesa, em séries anteriores, onze (11), ou seja, 53% responderam afirmativamente. Esse dado causou certa surpresa porque contrapõe algumas respostas anteriores sobre o gosto pela leitura, já que dos vinte e um alunos entrevistados, cinco alunos disseram não gostar de ler e nove alunos não quiseram responder à pergunta. No contato com os alunos, observamos que a maior parte dos alunos sente desconforto quando o assunto é leitura. Considerando-se que dois alunos da turma não possuem autonomia para a leitura e cinco leem com dificuldade, as respostas são plausíveis.

Outros seis (6) alunos responderam de forma negativa à pergunta e quatro (4) não souberam responder. Esses dados confirmam que a leitura de obras literárias na escola não é uma prática cotidiana dos professores de Língua Portuguesa e que os alunos, provavelmente, não se lembram das atividades relacionadas à leitura por esta acontecer de maneira automática e artificial.

Pergunta 7: Você já leu ou costuma ler Fábula?

Gráfico 7 - Análise das respostas da pergunta 7

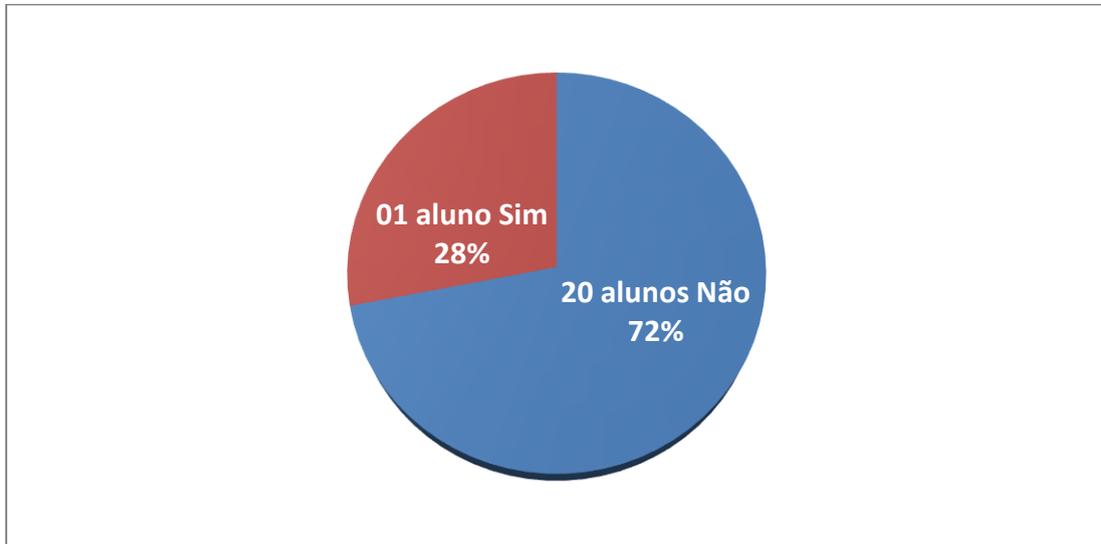


Fonte: Pesquisa com alunos da 3ª Etapa da EJA

Sobre a leitura de fábula, de modo geral, a turma demonstrou desconhecer essa espécie de narrativa. Dos sete (07) alunos que responderam afirmativamente, a aluna A 35 citou como exemplo o conto de fadas *A bela adormecida*; os alunos A5, A16 e A42 não lembram o nome e três alunos citaram o nome das fábulas, demonstrando conhecer as obras. Do universo de alunos entrevistados, quatorze (14) alunos afirmaram nunca terem lido essa espécie de gênero narrativo, o que nos causou surpresa, porque são textos muito presentes nos livros didáticos das séries do Ensino Fundamental menor. Esses dados nos levam a inferir que a frequência de leitura realizada nas séries anteriores não foi suficientemente significativa para esses alunos. Por outro lado, como boa parte dos alunos ficaram algum tempo sem estudar, provavelmente não tiveram experiências individuais nem sociais de leitura com essa espécie de narrativa.

Pergunta 8: Você lê ou leu poesia de cordel?

Gráfico 8 - Análise das respostas da pergunta 8



Fonte: Pesquisa com alunos da 3ª Etapa da EJA

Partindo das respostas dos alunos sobre o conhecimento a respeito da poesia de cordel e da frequência de leitura desse tipo de poema, apenas uma aluna disse ter lido um cordel em sala de aula como atividade escolar de compreensão e interpretação. Porém, relatou não ter gostado do texto porque achou-o “chato” e por não conseguir compreender a história, já que o tempo destinado a essa atividade foi breve e os alunos precisavam responder rapidamente. A fala da aluna representa o que tem-se feito com os textos, de modo geral, na escola. Obviamente é necessária a diretividade de todo e qualquer processo pedagógico e a figura do professor é crucial para isso. A grande questão é, segundo Ezequiel Theodoro da Silva, em seu texto *Descomplicando a Literatura*:

“É exatamente aí que a nau da literatura, nos oceanos escolares, fica desviada da sua verdadeira destinação. Em termos de procedimento e de efeito de leitura da literatura, é impossível substituir o prazer dionisíaco pela ordem apolínea: fantasia pré-configurada num objetivo escolar e cobrada numa avaliação deixa de ser fantasia... (SILVA, 1990, p. 54)

4 A FORMAÇÃO DO LEITOR A PARTIR DA LEITURA DE FÁBULAS E CORDÉIS, EM SALA DE AULA

A partir do resultado dos questionários aplicados aos alunos, que fazem parte do universo desta pesquisa de mestrado, pudemos identificar que grande parte tem pouca ou nenhuma experiência com obras literárias. Esse resultado é desanimador, considerando-se que

são alunos da 3ª etapa do Ensino Fundamental que, devido ao tempo de escolaridade, deveriam ter algum conhecimento sobre fábulas e cordéis por serem narrativas bastante utilizadas no Ensino Fundamental e por estarem presentes nos manuais. Em contrapartida, as histórias envolvendo o imaginário popular fazem no cotidiano desses alunos pelas suas histórias de vida, já que boa parte é oriunda de cidades do interior. Outro motivo deve-se à localização da escola, situada em um bairro afastado do centro, onde as pessoas mantêm uma relação mais próxima com os vizinhos; um local cujas notícias e acontecimentos passam de boca em boca.

4.1 A espécie narrativa fábula: alguns pressupostos teóricos

A gênese da fábula está inegavelmente relacionada à oralidade, por isso, impulsionada e mantida pela tradição. Sobre a origem da fábula, Goés (2005) explica que o surgimento das fábulas aconteceu em tempos primevos e envolve raças, etnias e culturas diferenciadas.

A fábula vem de uma época em que o equilíbrio entre o homem e a realidade, se não era maior, acontecia pelo menos em relação menos autoritária, mais harmônica e mais humilde. O homem não se considerava superior e dono da natureza e do planeta Terra. Antes, os reverenciava. A transferência simbólica que aconteceu na fábula nasceu, nos povos aborígenes, da necessidade de explicar a origem dos seres, de comunicar o seu viver... (GÓES 2005, p 36)

A palavra fábula recebeu várias definições desde sua origem. Um aspecto importante é que a simplicidade dessa narrativa lhe credita resistir ao tempo e permanecer viva tanto na cultura oriental quanto na ocidental. As histórias curtas, contendo ações, linguagem simples, simbólica e criticidade ou mesmo aconselhamento em relação a determinados comportamentos humanos são traços característicos desses textos. Outra peculiaridade são os personagens, representados por animais ou objetos e a presença de uma moral cuja presença se dá após o desfecho da história, enfatizando o sentido do que foi narrado. Apresentamos aqui alguns conceitos dessa espécie de gênero narrativo que nos permitem compreender sua permanência e relevância para no espaço escolar por propiciar o desenvolvimento da oralidade.

A partir de uma profunda pesquisa sobre o conceito da palavra fábula, Goés (2005) apresenta a seguinte síntese:

Os verbetes, de modo geral, definem a fábula como rumor, pequena fábula, ficção falsa, narrativa para mostrar o poder da palavra, narrativa que pretende exprimir uma verdade geral, narrativa em verso ou prosa destinada a ilustrar uma verdade moral, estória associada com o folclore, personificação de animais ou seres inanimados; ao longo da história, tanto pode a fábula significar mito, estória fabulosa, quanto narrativa com determinada estrutura que objetiva um exemplo ou ensinamento. (GOÉS, 2005, p 45)

Dezotti, apud Goés, no capítulo *A palavra “fábula”* apresenta o conceito de fábula que ratifica a afirmação acima:

A fábula é um ato de fala que se realiza por meio de uma narrativa. Logo, ela constitui um modo poético de construção discursiva, em que o narrar passa a ser meio de expressão do dizer. Na fábula, o narrar está a serviço dos mais variados atos de fala: demonstrar, censurar, recomendar, aconselhar, exortar, etc. Essa característica formal, muito simples, aliás, pode ser uma explicação para a popularidade e a resistência desse gênero através dos tempos. É que a maleabilidade de sua forma lhe permite incorporar novos repertórios de narrativas e ajustar-se à expressão de visões de mundo de diferentes épocas. (DEZOTTI, apud GOÉS, 2005, p 45)

Outra estudiosa que também conceitua fábula é Nelly Novaes Coelho, explicando sobre sua origem na cultura ocidental, conforme veremos a seguir:

Fábulas são histórias curtas que relatam situações do cotidiano frequentemente através de animais com características humanas e transmitem, em linguagem simples, mensagens com conselhos, apresentando sempre no final uma “moral da história”. Inicialmente as fábulas eram produzidas para adultos com o objetivo de aconselhá-los e distraí-los. Era também utilizada para alertar sobre algo que poderia acontecer na vida real, para transmitir um ensinamento, para fazer uma crítica uma ironia, etc. Nascida no Oriente, a fábula vai ter uma nova roupagem no Ocidente pelo grego Esopo (séc. VI A.C.) e somente um séc. mais tarde pelo escravo Fedro que é aperfeiçoada estilisticamente. Já no séc. XVI foi descoberta e reinventada por Leonardo da Vinci (mas sem grande repercussão fora da Itália e ignorada até pouco tempo) (COELHO, 2000, p 165).

As fábulas eram muito apreciadas pelos gregos, na Antiguidade. Segundo Dezotti, apud Goés (2005, p.29), o interesse por essa narrativa consistia em suas possibilidades lúdicas e a falta de moral que impulsionava os ouvintes a construção do sentido do texto a partir dos indícios textuais.

Aliás, não é à toa que os antigos gregos, muito antes de nomearem a fábula de *mythos*, denominaram-na *ainos*, um cognato de *aínigma* (“palavra velada”), o que deixa a entrever a sua condição alegórica, cujo sentido se capta a partir de um esforço interpretativo. Lembre-se que a própria fábula esópica chegou a ser nomeada, na Antiguidade, “*Aisopeion aínigma*” (enigma esópico) (DEZOTTI, apud GOÉS, 2005, pp. 29-30).

Em relação às fábulas esópicas, Goés (2004, p. 82) atribui-lhes caráter axiológico devido aos ensinamentos e virtudes a ela conferidos, além de importantes elementos como a sátira e a crítica. Não se sabe, ao certo, quando as fábulas passaram a conter “... *promítios* e *epimítios* (prefixos indicadores do início e do fim da fábula, que nela comparecem através de formas introdutórias ou da sentença final ou moralidade), tendo sua extensão bastante ampliada”.

No século XVII, a fábula é incorporada definitivamente à literatura ocidental a partir da reinvenção de La Fontaine. Em sua coletânea das Fábulas (*Fables choisies mises em vers*), de

1668, obtém um extraordinário sucesso, chegando publicar seis edições em dois anos. No prefácio de sua obra faz referência à fábula como apólogo e afirma que ele é formado de duas partes: o corpo é a fábula, ou seja, a narrativa; e uma alma, a moralidade. Para esse autor o apólogo é a espécie de sua matéria literária, a fábula é a história narrada e a moralidade é o significado simbólico presente na história. La Fontaine é um defensor da adequação das fábulas para a formação das crianças por ser um texto didático,

A partir do século XIX, com o conhecimento da cultura indiana, houve muitas pesquisas a fim de descobrir a origem das fábulas. As opiniões dos estudiosos dividiam-se entre a Grécia e a Índia. Entretanto, somente com a decifração da escrita cuneiforme, no século XX, textos sumerianos, do século XVIII a.C. que apresentavam narrativas com animais antropomorfizadas, idênticas às fábulas gregas e indianas tornaram-se, conhecidas. A partir desse fato, segundo Dezotti (2018, p. 23) “a fábula grega nem era autóctone nem originária da Índia, e essas duas vertentes derivariam de uma mesma fonte comum não ariana”. Portanto, a fábula pode ser concebida como um modo universal de construção discursiva.

4.2 Literatura de Cordel: alguns pressupostos teóricos

A “literatura de cordel” é uma expressão literária popular característica do interior do Nordeste, abrangendo os estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. No Brasil, o cordel caracteriza-se essencialmente por conter estrutura narrativa, composição em versos, construída de acordo com um vasto repertório de formas poéticas fixas que delimitam a quantidade de sílabas poéticas e de versos, bem como a disposição das rimas na estrofe. Para uma abordagem mais precisa sobre sua origem e relevância, tomaremos como principal referência os estudos da professora e pesquisadora Márcia Abreu (1999) em cuja obra faz uma análise comparada entre a literatura de cordel de Portugal e os folhetos nordestinos, bem como analisa as histórias narradas pelos folhetos a partir de sua diversidade temática.

É importante destacar que o cordel, sendo manifestação da literatura popular, origina-se na oralidade. Em sua obra *Introdução à poesia oral*, Zumthor (1997), um dos grandes defensores da oralidade comenta:

Ninguém sonharia em negar a importância que desempenharam na história da humanidade as tradições orais. As civilizações arcaicas e muitas culturas das margens ainda hoje se mantêm, graças a elas. E ainda é mais difícil pensa-las em termos não históricos, e especialmente nos convencer de que nossa própria cultura delas se impregna, não podendo subsistir sem elas. (ZUMTHOR, p. 10, 1997)

A partir do trabalho com o cordel em sala de aula foi possível dirimir alguns posicionamentos preconceituosos eruditos com relação à poesia de expressão popular. Sabe-se que a crítica literária, fundamentada em modelos e critérios da tradição escrita, ratifica a superioridade da literatura de base escrita e não valoriza os procedimentos característicos do texto de base oral. Entretanto, a partir da década de 1970, teóricos no exterior e no Brasil, voltam-se ao estudo do cordel e de outras manifestações artísticas sob o viés da oralidade. Assim:

Em razão de um antigo preconceito em nossos espíritos e que performa nossos gostos, todos os produtos das artes da linguagem se identificam com uma escrita, donde a dificuldade que encontramos em reconhecer a validade do que não o é. (...) As especulações críticas dos anos sessenta e setenta sobre a natureza e funcionamento do “texto” deixaram de contribuir para clarear por este lado o horizonte e ainda o embrumaram mais recuperando, travestida ao nosso hábito mental, a antiga tendência de sacralizar a letra. (ZUMTHOR, 1997, p. 11)

Na literatura de folhetos nordestina, como foram denominados os primeiros cordéis, as marcas da oralidade se asseguram e a força da voz se faz indelével. Esse tipo de folheto é marcado por seu forte acento oral, o ritmo, a rima, a musicalidade e as repetições. Sobre a importância que a voz exerce como caminhos da linguagem, Zumthor (1997, p.13) afirma que “A voz se diz enquanto diz; em si ela é pura exigência. Seu uso oferece prazer, alegria de emanção que, sem cessar, a voz aspira reatualizar no fluxo linguístico que ela manifesta e que, por sua vez a parasita”.

A sugestão de emoções que a voz provoca não é exclusividade da poesia de cordel nordestina. De acordo com Márcia Abreu:

As apresentações orais de narrativas, poemas, charadas, disputas não são peculiares ao Nordeste brasileiro. Todos os povos as conhecem, principalmente aquelas nas quais a cultura escrita não é dominante. Índios, negros e portugueses contavam histórias e faziam jogos verbais oralmente, não sendo, portanto de se estranhar que essa prática tenha se difundido por todo o Brasil, assumindo, entretanto, formas específicas em cada região. (ABREU 1997, p 73)

Como visto anteriormente, a formação da poética nordestina possui um caráter fortemente oral presente em sua produção tanto nos aspectos relativos à composição como também à transmissão. Isso pode ser observado muito antes que a impressão dos textos ocorresse. Segundo Abreu (1999 p. 73-74), embora não haja muitos registros da prática da poesia oral realizada a partir de espetáculos de apresentações de poemas e desafios⁵ nos

⁵ É uma disputa entre cantadores que procuram enaltecer suas qualidades e aumentar o defeito dos parceiros, num embate ferrenho que se encerra em aplausos dos presentes, de vez que tudo não passou de uma cantoria.

primeiros séculos da história do Brasil, algumas pesquisas que consideraram o levantamento de folhetos e a entrevista de antigos poetas, ratificaram o início da literatura de folhetos no espaço da oralidade.

Ainda em relação às origens do cordel, no Brasil, há algumas considerações a fazer, desmistificando que o cordel nordestino tenha sido criado a partir dos cordéis portugueses. Provavelmente a falta de estudos sistemáticos sobre o assunto e análises comparativas entre as duas produções tenham propiciado tal hipótese. A pesquisadora Márcia Abreu (1999, p. 69-70) esclarece que é possível que a criação da literatura de cordel portuguesa tenha por base características das poéticas orais, contudo:

Isso não quer dizer que a literatura de cordel portuguesa seja uma literatura oral. Pelo contrário, ela é fruto da imprensa e de um projeto editorial. Se há semelhanças entre narrativas orais e o cordel lusitano isto se dá, provavelmente, à imagem que os editores, autores e adaptadores faziam das competências e leitura de seu público, levando-os a optar por enredos e formas narrativas acessíveis a ampla gama de leitores, visando atingir mesmo aqueles com habilidades de leitura bastante incipientes. (ABREU, 1999, p. 70)

Outro dado importante é que, em Portugal, os cordéis eram livros impressos em papel simples e eram vendidos em lugares públicos como feiras, praças e mercados. Ainda segundo a autora, a literatura portuguesa “(...) abarca autos, pequenas novelas, farsas, contos fantásticos, moralizantes, histórias, peças teatrais, hagiografias, sátiras, notícias... além de poder ser escrita em verso ou sob a forma de teto teatral” (ABREU, 1999, P. 21).

É necessário esclarecer que o termo “literatura de cordel” é usado para nomear as produções portuguesas e nordestinas, na atualidade. No início da produção, autores e consumidores nordestinos usavam a terminologia “literatura de folhetos” ou “folhetos” para designar esse tipo de texto. De acordo com Márcia Abreu:

A expressão “literatura de cordel nordestina” passa a ser empregada pelos estudiosos a partir da década de 1970, importando o termo português que, lá sim, é empregado popularmente. Na mesma época, influenciados pelo contato com os críticos, os poetas populares começam a utilizar tal denominação. (ABREU, 1999, pp. 17-18).

Reiterando as diferenças estabelecidas sobre a literatura de cordel e sua expressão de cultura nas letras do nosso país, apresentamos os versos do cordelista Rodolfo Coelho Cavalcante⁶:

(Dicionário Brasileiro de Literatura de Cordel (2013, p. 48)

⁶ Importante artista de cordel. Nasceu em Alagoas (1919) e faleceu em Salvador (1986). Além de importante obra, destacou-se pela sua militância em favor dos poetas populares. Promoveu em 1950 o 1º Congresso Nacional de

Cordel quer dizer Barbante
 Ou senão mesmo Cordão
 Mas Cordel-Literatura
 É a real expressão
 Como fonte de Cultura
 Ou melhor: poesia pura
 Dos Poetas do sertão

Na França, também Espanha
 Era nas bancas vendida.
 Que fosse em prosa ou em verso
 Por ser a mais preferida,
 Com o seu preço popular
 Poderia se encontrar
 Na esquina da avenida

No Brasil é diferente
 O cordel-literatura
 Tem que ser todo rimado
 Com sua própria estrutura
 Versificado em sextilhas
 Ou senão em setilhas
 Com a métrica mais pura.

Estima-se que os primeiros folhetos de cordel coletados no Brasil datam de 1890, mas é quase certo que as manifestações do cordel já se façam presentes na metade do século XIX. Leandro Gomes de Barros⁷ (1865-1918) é considerado o primeiro cordelista de que se tem notícia. Foi responsável pela criação, publicação e venda dos seus cordéis. Foi nesse período que se estabeleceram as regras de composição e comercialização das obras como também da

Trovadores e Violeiros. Fundou alguns periódicos, ABCs e obras como A origem da literatura de cordel e sua expressão nas letras de nosso país. MARINHO, Ana Cristina, PINHEIRO, Helder (2012, p. 151-152).

⁷ Poeta reconhecido como o nome de maior expressão na literatura de folhetos. Nasceu na cidade de Pombal, na Paraíba, em 1865, e faleceu em Recife, em 1918. Abordou temáticas diversas, destacando-se pelo caráter satírico que conferiu a muitos de seus poemas. Sua obra influenciou escritores como Ariano Suassuna, em sua obra mais importante, O auto da compadecida. Calcula-se que tenha deixado mais de 600 folhetos.

constituição de um público leitor (MARINHO, PINHEIRO, 2012, p. 20). A formação do público do cordel no Nordeste está ligada ao nascimento das feiras de agricultores. A falta de um uso sistemático de meios de comunicação impressos deu força a uma tradição de comunicação oral, e durante muito tempo foram os cordelistas que forneceram informação e divertimento para a população do meio rural nordestino.

Outro elemento importante sobre a designação “literatura de cordel” reside no fato de que os folhetos oriundos de Portugal, no século XVII, eram expostos para a venda em cordas. Essa nomenclatura era pouco conhecida no Brasil até a década de 60, mesmo pelos próprios poetas populares. Com o passar do tempo, a expressão foi se disseminando até dar origem às palavras “cordelista”, “cordelesco”, cordelmania, por exemplo.

Ressalta-se que os primeiros escritores de folhetos são homens oriundos do campo que buscam, nas cidades, a esperança por prosperidade e dignidade a partir de sua arte. As lembranças dos contos e histórias vivas em sua memória afetiva, as canções dos violeiros e repentistas que viajavam pelas fazendas divertindo as pessoas e desafiando outros cantadores constituem um material propício para a produção escrita.

Em relação aos folhetos nordestinos, observa-se que desde os seus primórdios, é uma criação impressa que obedece a uma estrutura métrica regular. As redondilhas maiores e as sextilhas são muito utilizadas pela literatura de folhetos e lhe conferem fluidez na leitura dos versos. Os versos decassílabos, por sua vez, aparecem em menor número. O cordelista precisa seguir os moldes que atribuem forma e harmonia para que sua obra seja bem metrificada, ritmada e rimada. Sobre isso, Márcia Abreu (1993) esclarece em sua tese *O estudo do cordel português / folhetos nordestinos: Confrontos*:

Aqui, os folhetos possuem uma forma fixa e específica, predominantemente sextilhas com verso septassílabos e esquema de rima ABCBDB, ocorrendo também, mas com menor frequência estrofes de sete versos setessilábicos com rimas ABBAACCDDC. É possível encontrar folhetos escritos em décimas decassilábicas com rimas em ABBAACCDDC. Esta definição formal não existe no cordel português que pode ser escrito em prosa, em versos - com rimas e métricas bastante variáveis - ou sob a forma de peça de teatro. (ABREU, 1993, p 3-4)

Ainda passeando sobre o universo que compõe a literatura de folhetos nordestina, encontramos a importante contribuição de Rodolfo Cavalcante⁸ (apud. ABREU, 1999, p 112) que ao tratar sobre “estrutura oficial da literatura de cordel” apresenta a existência de um padrão específico que credencia uma obra ser ou não literatura de cordel, em que o critério de exclusão restringe-se à forma.

⁸ Poeta popular entrevistado pela estudiosa Márcia Abreu, em 1989.

Segundo a autora, a questão formal abarca, além do padrão estrófico, os recursos linguísticos e a seleção vocabular:

A seleção vocabular deve estar intimamente ligada à fácil compreensão, ou seja, a sonoridade deve submeter-se ao sentido. A escolha lexical é particularmente importante na constituição das rimas, (...) deve haver uma relação de necessidade entre as palavras empregadas. Elas devem referir-se a um mesmo assunto, devem manter-se dentro de um mesmo tema (ABREU, 1999, p 112).

As especificidades apresentadas por essas composições impressas conferem-lhes um importante papel nas aulas de literatura em vários aspectos. O universo temático explorado pelos folhetos possibilita a reflexão do leitor sobre a construção de sua identidade. A sonoridade é um elemento importante para o processo de compreensão e memorização dos folhetos por facilitarem-lhe a identificação temática.

4.3 A seleção das obras: o corpus literário

A escolha de fábulas e cordéis para iniciar o trabalho com a turma de 3ª Etapa, modalidade EJA, foi motivada, principalmente por essas narrativas terem raízes na cultura oral, apresentarem histórias curtas, relatarem situações do cotidiano, utilizando uma linguagem simples. Com grande preocupação, identificamos que metade dos alunos da turma apresentava dificuldades na leitura, sendo que dois não sabiam ler e uma aluna era deficiente visual. A partir desse levantamento foi necessário definir os textos, procedimentos metodológicos que resultassem em conhecimentos seguros, bem como estratégias adequadas para a formação leitora desses alunos.

Para o trabalho de leitura literária com os alunos foram utilizadas duas tradicionais fábulas de Esopo: A Cigarra e as Formigas e o Leão e o Rato. Inicialmente foi apresentada a fábula A Cigarra e as Formigas, de Esopo e a mesma fábula revisitada por La Fontaine e a versão contemporânea “Sem Barra”, do escritor brasileiro José Paulo Paes. A segunda experiência de leitura foi realizada com a fábula O Leão e o Rato também em duas versões; a tradicional, de Esopo e a escrita em versos, por Jean de La Fontaine.

Para ampliar a experiência de leitura dos alunos, ainda nos caminhos da oralidade, optamos pelas narrativas de cordéis como possibilidade de apreender-lhes os sentidos para uma melhor compreensão em seu contexto, considerando critérios estéticos peculiares, para perceber sua dimensão universal. Elencamos as seguintes histórias: Afro-Brasil em Cordel, de Nezile Alencar e “O cavalo e o javali”, de Silvério José.

4.3.1 Considerações sobre as fábulas “A cigarra e as formigas”, “A Cigarra e a Formiga” e o poema “Sem Barra”

As fábulas são pequenas narrativas, de natureza simbólica de uma situação vivida por animais com características propriamente humanas cujos defeitos ou virtudes são veementemente criticados e tem por objetivo a transmissão de valor moral, de acordo com Coelho (1991, pp 146-147). Especificamente, na fábula *A cigarra e as formigas*, de Esopo, assim como em outras fábulas de sua autoria, o texto é escrito em prosa. Sobre isso, esclarece Dezotti:

“A fábula é, por natureza, um gênero prosaico, originário da fala cotidiana (...) é interessante notar que a constituição da fábula como gênero autônomo começa a ocorrer exatamente com o advento, entre os gregos, da prosa como expressão literária durante o século VI a. C. (DEZOTTI, 2018, p. 30).

Indubitavelmente, Esopo contribuiu grandemente para o repertório da fábula grega por divulgar suas histórias em território grego. Em sua coletânea de fábulas, os animais não são meramente animais falantes, pelo contrário, segundo Dezotti (2018, p. 30), “qualquer ser podia tornar-se personagem: ao lado dos animais encontramos deuses, heróis, homens, plantas, objetos, diferentes partes de um mesmo corpo e até entidades abstratas”.

A ideia de ensinar por meio de histórias agradáveis e interessantes existe desde muitos séculos. A fábula *A cigarra e as formigas*, assim como as demais atribuídas a Esopo, possui uma preocupação pedagógica e uma intenção moralista bastante nítidas. Essa classificação é ratificada pela apresentação de um modelo de comportamento a ser seguido, no caso, o da formiga. Outras características incontestes são o exemplo e o maniqueísmo por trás das qualidades das formigas e vícios da cigarra. Portanto, o objetivo da referida fábula é passar uma sentença àqueles que não obedecem a determinado padrão moral, neste caso, a cigarra.

A fábula inicia-se no meio da ação, já com a cigarra em situação de penúria, pedido alimento às formigas que, imediatamente, questionam o porquê de sua condição para em seguida negá-lo, mesmo depois da argumentação da cigarra. No diálogo existente entre as personagens, observa-se o tom de ironia e sarcasmo na última fala das formigas: “Mas se você flauteava no verão, dance no inverno!”. A história é contada por um narrador extratexto, a voz que relata os acontecidos.

A história é estruturada em dois parágrafos. No primeiro há o enredo em si em que se confrontam trabalho x ócio, preguiça x afã. Um aspecto importante é que os valores vão sendo apresentados implicitamente pela narrativa que funciona como elemento de argumentação. A

força do enredo está nas ações dos personagens que representam a simbologia dada pela cultura do grupo social. No segundo, temos a moralidade da fábula cujo comentário é explicado pelo próprio autor que apresenta uma conclusão dos valores concebidos pelo auditório.

Na releitura de Jean de La Fontaine, o título da fábula é *A Cigarra e a Formiga* difere do texto de Esopo por utilizar nomes comuns alçados à condição de nomes próprios. Aliás, essa é uma característica de suas fábulas responsável por imprimir às personagens um traço de individualidade. Outro aspecto importante é que essa fábula é uma narrativa escrita em versos em que a sonoridade e o ritmo são evidenciados. O narrador conta os fatos com o concurso do discurso direto. Por meio desses elementos, as seguintes categorias de um texto narrativo se revelam: orientação (as duas estrofes iniciais), trama (o conflito, a resolução dada pela formiga, o resultado que é a consequência sofrida pela cigarra) e conclusão. Alegoricamente, a formiga representa as virtudes do trabalho e da responsabilidade; a cigarra, ao contrário, simboliza o descompromisso e a irresponsabilidade. A fábula exemplifica, portanto, comportamentos humanos e prega valores sociais. Por último, observamos certa dose de ironia na fala da formiga: “Oh! Bravo!” e “Cantavas? Pois dança agora!”.

O poema “Sem barra” faz parte do livro *Os Bicho*, de José Paulo Paes. Sua leitura permite revisitar a clássica fábula de La Fontaine e rever em que aspectos o trabalho da Formiga é enaltecido e, conseqüentemente premiado com alimento e abrigo. Na mesma proporção, concebe o canto da cigarra como primordial e como elemento que integraliza o trabalho da formiga. O poema é construído, totalmente, em defesa da cigarra, demonstrando que o canto é arte, criação importante para os homens; afinal cantar é uma atividade digna e necessária em nossa sociedade.

Em relação à forma, o poema homenageia as fábulas clássicas por apresentar linguagem culta, com presença de rimas e composição simétrica das estrofes, embora o título do poema “Sem barra” seja uma expressão coloquial, atribui um efeito de leveza e descontração à história. Assim, o clássico e o contemporâneo coexistem, sem detrimentos. Outro aspecto interessante está na estrutura sintática de alguns elementos. No dístico central, “A formiga é só trabalho./A cigarra é só cantiga.” o verbo “é” aponta a imagem cristalizada no imaginário coletivo, registrando o pensamento próprio do senso comum. Contrapondo-se a essa ideia, o uso da conjunção “mas”, na última estrofe, anuncia o ponto de vista contemporâneo que diverge do clássico. Canto e trabalho não são atividades excludentes, mas complementares. O poema sugere que a multiplicidade de opções para as atividades humanas corresponde à diversidade de inteligências e habilidades que as pessoas podem apresentar.

4.3.2 Considerações sobre as fábulas “O leão e o rato agradecido” e “O Leão e o Rato”

A fábula O Leão e o Rato, na releitura de La Fontaine há uma retomada da fábula “O leão e o rato agradecido”, de Esopo, com enfoque tradicional, permanecendo, além da linguagem culta, a mesma moral da história: a sorte pode mudar e um dia podemos precisar de quem menos esperamos.

Nas fábulas, a representação do leão (poder, força, arrogância e opressão) opõe-se a do rato (razão, fragilidade, humildade e submissão). Esta marca está explícita, mesmo na versão de Esopo em que o nome das personagens é grafado com inicial minúscula. Outro aspecto relevante em relação às fábulas em questão é que os valores vão sendo apresentados implicitamente pela narrativa, que funciona como argumentação. No caso, a atitude do rato, ao salvar o leão, simbolicamente, representa o triunfo da gentileza, da racionalidade sobre a arrogância e a irracionalidade. Os papéis invertem-se. O mais forte e poderoso vira uma presa fácil e é salvo pelo, aparentemente mais fraco e humilde. O improvável acontece. Vejamos os fragmentos das duas fábulas: “Nessa ocasião o rato ,quando ouviu seus gemidos, foi lá e roeu a corda.” e “Então, o rato acudiu/E começou a roer/A rede pôs-se a ceder/E logo o leão fugiu!”.

Como todas as fábulas de tradição esópica, “O leão e o rato agradecido” apresenta a na exposição breve e objetiva. O núcleo temático desenvolve a necessidade da ponderação e da sabedoria. La Fontaine, grande apologista da utilidade moral da fábula, imprime ao enredo um caráter didático-pedagógico. Em suma, esse tipo de texto é utilizado para disseminar valores essenciais às relações sociais, abordando conflitos da vida dos seres humanos em sociedade, de maneira lúdica.

4.3.3 Considerações sobre o cordel “A descoberta do cavalo”

O poder de renovação e o dinamismo da cultura em recriar temas importantes é uma das principais características da literatura de cordel. “A descoberta do cavalo” é um cordel escrito por Severino José, baseado na fábula “O cavalo e o Javali”, de Fedro, importante fabulista que viveu no século I e foi o introdutor da fábula em Roma.

O cordel “O cavalo e o javali” está organizado em quatro estrofes, sendo a primeira uma quadra, com esquema de rimas ABCA e as outras três estrofes, sextilhas (estrofes com seis versos), com esquema ABCBDB, ou seja, o cordel traz rimas no 2º, 4º e 6º versos, mantendo-se o mesmo tipo de rima, métrica e construção geral dos versos na estrofe. Esse modelo foi

muito cultivado pelos poetas na peleja, um dos gêneros do folheto, pela proximidade com a oralidade (MARINHO, PINHEIRO, 2012, p.26).

O cordelista faz a releitura da história de Fedro, imprimindo-lhe dupla finalidade: entreter (*risum mouere*) e aconselhar (*prudenti unitam consilio monere*). Embora seja uma história envolvendo animais como personagens, adequa-se perfeitamente ao gosto do público adulto por apresentar desavenças, inveja, impulsividade, marcas comuns à vida humana e que são projetadas, principalmente na figura do cavalo.

O referido cordel pode ser dividido em duas partes. A primeira estrofe apresenta a síntese da história: a escolha equivocada de um aliado pode trazer graves consequências à vida das pessoas. As demais estrofes narram a discórdia entre os personagens principais: o cavalo e o javali. A história gira em torno da inquietação de um cavalo selvagem ao ver um javali bebendo água no mesmo riacho em que costumava matar a sede. Por não ter coragem suficiente para enfrentá-lo, recorreu ao homem para matar o javali. Ao permitir ser montado, o cavalo acabou sob o julgo do homem, perdendo totalmente sua liberdade.

4.3.4 Considerações sobre a obra *Afro-Brasil em Cordel*

O livro *Afro-Brasil em Cordel* foi publicado pela primeira vez em 2007. A obra da escritora e historiadora cearense Nezite Alencar é toda escrita em literatura de cordel e traz pertinentes informações sobre a história da África e dos negros no Brasil de forma clara e poética.

O conteúdo nos remete sobre alguns aspectos relevantes sobre o Continente Africano por ser considerado “O berço da humanidade” e sobre a visão colonialista, errônea e estreita. Com um tom crítico e certo, Nezite fala sobre o preconceito que existe em relação ao continente africano, enfatizando que é uma história que precisa ser recontada. Principalmente, tirando a visão de que o europeu foi o responsável pelo desenvolvimento desse continente.

Assim inicia-se o poema:

“ – O que sabemos da África?”
boa pergunta foi feita
porque a nossa visão
sobre a África é muito estreita
ou melhor, manipulada,
distorcida e deformada,
mas até agora ‘aceita’.

O tráfico de escravos e o sofrimento que acontecia nos navios negreiros são abordados pela autora. Ao ler os versos, o pensamento é de revolta e reflexão: "... num porão comprimidos/Vinham entre ais e gemidos/escravos em multidão". Será que a sociedade de hoje ainda não insiste em querer nos deixar nos porões?

Sobre a escravidão no Brasil, Nezite discute a coisificação do negro e propõe que o dia 13 de maio seja rediscutido por não representar a realidade no negro naquele momento histórico. Naturalmente, não deixa de citar Zumbi dos Palmares e a sua história de resistência.

Outros aspectos são apresentados ao leitor como a história dos afrodescendentes que viveram no Brasil desde a colonização de nossas terras, sua grande contribuição para a economia, a cultura, a língua portuguesa. Além disso, ele nos permite refletir sobre a situação atual do negro em nosso país.

A leitura do cordel Afro-brasil foi um momento muito mais prazeroso, além de significativo para a aprendizagem dos alunos. O poema possui trinta e oito (38) páginas em versos de sete sílabas poéticas (redondilha maior), estrofes setissilábicas, com esquema de rimas ABCBDDDB, apropriado para as apresentações orais, segundo o poeta popular Rodolfo Cavalcante, ao falar sobre "Estrutura oficial da Literatura de Cordel".

No final da obra, mais uma reflexão pertinente:

“Ter o 20 de novembro
 como data oficial
 é uma forma de luta
 já em nível nacional,
 daqueles que, com amargura,
 sofrem em bela pele escura
 discriminação racial.

[...]

Que as várias etnias
 convivam em fraternidade,
 a beleza do país
 está na diversidade;
 convivamos como iguais,
 mas que o negro jamais
 perca a sua identidade”.

Ao longo de sua história, a literatura de cordel tem sido usada como instrumento de informação e reivindicações de cunho social. Esse é o caso deste cordel em que há uma intencionalidade de denunciar as injustiças sofridas pelos povos africanos escravizados. Há séculos presentes em nossa sociedade.

4.4 A mediação da leitura das fábulas e dos cordéis: uma proposta para a EJA.

Nesta seção, apresentaremos nossa proposta de intervenção do ensino de leitura de fábulas em sala de aula para a turma de 3ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos. A presente proposta parte da leitura, produção e desenvolvimento das atividades evidenciadas nos objetivos atingidos, considerando-se o resultado do questionário aplicado aos alunos, a análise do livro didático e os registros das observações feitas em sala de aula.

Como professora lotada na turma escolhida para o projeto, reservamos três horários de aula, exclusivamente, para as atividades de leitura de fábulas e cordéis porque ao todo são destinadas sete aulas à disciplina Língua Portuguesa. O planejamento das aulas levou em consideração a especificidade dos alunos que, em sua maioria, apresentam bastantes dificuldades de leitura, sendo que dois alunos ainda estavam no nível silábico⁹ e uma aluna é cega e precisou ser acompanhada por uma professora cuidadora para usar o sistema Braille. Elencamos três fábulas para o início do trabalho de leitura, uma fábula para cada encontro. Em seguida, utilizamos dois cordéis, um deles está presente no livro didático, de forma fragmentada e o outro faz parte do acervo da biblioteca.

Dispusemos as aulas em sequência de 01 a 04 que foram apresentadas, concomitantemente, com a análise dos registros. Ressaltamos que a base metodológica utilizada é a sequência básica de Cosson (2012), em que se destacam as fases da motivação, da introdução, da leitura e da interpretação. Para o autor, esta sequência tem perspectivas metodológicas que podem contribuir significativamente para a formação leitora, a partir da prática sistemática da leitura.

4.4.1 Aula 1 - A cigarra e a formiga

As atividades foram desenvolvidas na 3ª Etapa, modalidade Educação de Jovens e adultos (EJA), no turno noite, no mês de junho, de 2018. O tempo destinado para esta primeira

⁹ Segundo estudos e pesquisas de Emilia Ferreiro, os alunos silábicos compreendem que a escrita é a representação da fala e estabelecem relação entre grafemas e fonemas, percebendo os sons da sílaba. FONTE: <https://novaescola.org.br/>

atividade foi de três horas/aulas. A Cigarra e a Formiga (O Gafanhoto e Formiga no original) é uma das fábulas atribuídas a Esopo e recontada por Jean de La Fontaine, em francês. No Brasil, esta história e as demais histórias de Esopo e La Fontaine foram recontadas, no contexto do Sítio do Pica-pau Amarelo, pelo escritor Monteiro Lobato. Para uma leitura comparativa, apresentamos, também, a versão intitulada *Sem Barra, de José Paulo Paes*. Optamos por apresentar uma versão em verso e duas versões em prosa com o intuito de propiciar ao aluno o contato com autores de diferentes épocas, como também para que percebam elementos textuais como a forma, a linguagem e o conteúdo e outros contextos de produção. Iniciaremos a primeira aula com a leitura da versão de La Fontaine. É importante frisar que a motivação e atividades de leitura propostas, necessariamente precisam de um olhar de inclusão, considerando as peculiaridades de alguns alunos da turma: a aluna com cegueira total e dois alunos em processo de alfabetização.

4.4.2 Situação motivacional

Como motivação para a leitura da fábula “A Cigarra e a Formiga”, inicialmente organizou-se a turma em seis grupos de cinco alunos. Para cada grupo foram entregues cinco cartelas com imagens de várias profissões. A orientação dada foi que os alunos discutissem entre si e organizassem as cartelas em duas categorias: uma em que as profissões fossem mais valorizadas socialmente e economicamente e outra em que as profissões apresentadas não dessem retorno financeiro, nem status social. Em seguida, pedimos que cada grupo apresentasse como organizaram as cartelas aos demais. Após cada grupo ter feito a seleção das imagens, lançamos alguns questionamentos como: qual das profissões apresentadas é menos valorizada? Qual das profissões é mais valorizada? Vocês concordam com a forma com que algumas profissões são vistas pela sociedade?

Embora nem todos os discentes tenham opinado, por insegurança, timidez, desconfiança, talvez; outros interagiram bastante nesse primeiro momento, principalmente porque já estão inseridos no mercado de trabalho ou por, segundo seus próprios relatos, precisarem aumentar o nível de escolaridade para manterem seus empregos.

Acreditamos que a abordagem feita a partir das imagens e perguntas relacionadas à realidade da maioria dos alunos foi importante por provocarem diferentes reações. “Professora, o Neymar ganha sete milhões por mês”. Outro comentou: “O salário mínimo é de R\$ 954,00 (2018)... o que ele faz com tanto dinheiro?”. Um dos alunos retrucou: “Acho que ele tem um projeto social”. Aproveitando o interesse da turma, perguntei quem era empregado. A maior

parte dos alunos levantou a mão. Reiterei a pergunta, sobre o que eles pensavam sobre o valor do salário mínimo, as dificuldades em se manter apenas com esse salário. Todos foram unânimes em relação ao valor do salário mínimo. Um dos alunos falou: “Trabalho numa oficina, não tenho carteira assinada e não ganho nem o mínimo”. Os alunos ficaram bastante reflexivos com os depoimentos.

Enfatizamos que a consciência de coletividade é muito importante, pois propicia o reconhecimento como pessoas e como profissionais numa sociedade em que todos deveriam ganhar um salário digno para o seu sustento, independente da atividade profissional. Também refletimos sobre algumas profissões que exigem muito tempo de dedicação e envolvimento que não são valorizadas. Alguns alunos apresentaram como exemplo as seguintes profissões: gari, pedreiro, vendedor, carregador e professor.

Agradecemos a participação de todos e as aulas de língua portuguesa seria um momento oportuno para que a turma pudesse discutir vários assuntos da realidade e que faríamos muitas atividades de leitura para fomentar as discussões em sala de aula. Ao falar em leitura, alguns alunos mostraram certo descontentamento em seus rostos. Um deles disse que não iria ler na frente da turma. Para tranquilizá-los, expliquei que a leitura seria uma atividade necessária para ampliarmos nosso conhecimento de mundo e não um instrumento de avaliação.

4.4.3 Introdução da Autora e da fábula

Ao falarmos sobre fábula “A Cigarra e a formiga”, esclarecemos que é uma história muito conhecida e que fora contada há muito tempo por Esopo, um famoso compositor ou contador de histórias em prosa, originário de alguma região da Ásia Menor. De acordo com Morten Nojgaard (1964, p. 456, apud. Dezotti, 2018, p.30) “Esopo, um contador de fábulas oriental, teria contribuído para o enriquecimento do repertório da fábula grega ao divulgar em território grego fábulas recolhidas em regiões da Ásia Menor, talvez na Trácia ou Frígia, considerada sua possível terra natal”.

Segundo registros, o historiador Heródoto foi o primeiro a discorrer sobre Esopo como figura histórica, afirmando sua existência como um fato verídico, embora haja muitas especulações sobre seu nascimento como também sobre a autoria de algumas fábulas a ele atribuídas. Esses relatos são importantes, primeiramente, porque Heródoto morou em Samos, cidade onde o fabulista teria sido levado como escravo e teria sido liberto algum tempo depois; e por ter sido quase contemporâneo de Esopo que viveu, aproximadamente, no início do século VI a.C.

Heródoto menciona Esopo como o “compositor de fábulas” (*ho logopoiós*), evidenciando que ele já era famoso entre os gregos e relata que ele teria sido morto em Delfos, vítima de uma acusação improcedente, pela qual os delfianos tiveram que pagar indenização à família do morto (DEZOTTI, 2018, p 35)

Esopo é mencionado por Aristóteles na obra *Retórica*. Já liberto, é orador de uma assembleia em Samos onde defende um homem acusado de crime. Na ocasião, Esopo teria contado a fábula da raposa e dos carrapatos. Segundo Góes (2005, p. 30), por serem muito apreciadas pelos gregos que a viam como uma das possibilidades de construção de provas persuasivas e como exercício para desenvolver a competência argumentativa.

Ainda sobre a vida de Esopo, o historiador Heráclides do Ponto, do século IV a.C., relata que o fabulista sofreu uma morte cruel, em Delfos, por ter sido culpado do sumiço de um vaso de ouro do templo de Apolo, encontrado, posteriormente, em seus pertences. Como castigo, foi jogado do alto de um rochedo. Sua morte também é contada por Plutarco (século I, d.C) como sendo injusta. O deus Apolo, indignado com os delfianos, os amaldiçoa, tornando a terra estéril. Mesmo com o empenho desse povo em se remir da culpa, o sofrimento foi duradouro. Esse episódio, obviamente dúbil, foi registrado pela língua grega na expressão adverbial “sangue de Esopo”, usada como sinônimo de condenações injustas ou como referência a crimes de difícil expiação. Nesse sentido, a popularidade de Esopo era tamanha que seu nome e suas fábulas foram citados por escritores como Platão e Aristófanés (Dezotti, 2018, p. 36).

No Ocidente, popularizou-se a partir do romance anônimo *Vida de Esopo*, escrito no final da Antiguidade. Parte dessa obra já está traduzida em língua portuguesa no artigo “As recensões G e W da *Vida de Esopo*” em cuja apresentação há a surpreendente descrição física de Esopo.

Esopo, o compositor de fábulas, que se revelou de máxima utilidade por todo o seu gênero de vida, foi escravo por questão de fortuna, e frígio, por sua origem, da cidade de Amório na Frígia. Era de aspecto medonho: testudo, entroncado no pescoço, de nariz acachapado, preto e beijudo, pançudo e de bracinhos cotós, vesgo e corcunda – um erro do dia! Além disso, tinha a fala travada, emitia um som de voz rouco, todo desmazelado e terrível em trapaça (Tradução P. Ipiranga Junior, 2014, p. 294, apud DEZOTTI, 2018, p. 36)

Outro importante relato apresenta a ascensão social de Esopo. De simples escravo, muda de dono até ser comprado pelo filósofo Xanto que o liberta devido ter prestado relevantes atividades comunitárias. Como homem livre, passa a ser admirado por figuras importantes da Lídia, Babilônia e Egito. Como último itinerário, chega à Grécia onde passa seus últimos dias.

A versão mais popular da biografia de Esopo foi escrita pelo monge bizantino Máximo Planudes, no século XIV e recriada por La Fontaine como introdução às suas *Fables*.

O fabulista La Fontaine, por sua vez, impôs-se na literatura mundial devido ao grande número de poesias fábulas, culminando em 125 edições no século XVIII e 1.200 edições, no século XIX. Nascido Châteauneuf-Thierry, em 1621, mudou-se pra Paris onde participou de um círculo com outros poetas e interessou-se pela obra dos autores do século XVI e dos escritores antigos, suas inspirações. Foi de grande importância na reescritura das fábulas de Esopo, mais de uma centena, das 124 fábulas que compõem sua obra. Apesar disso, deve-se ao indiano Pilpay (século IV a. C.) a maior parte dos temas usados em suas fábulas (Dezotti, 2018, p.152).

No prefácio de sua coletânea de fábulas de 1668, há uma preocupação do autor em definir a fábula como “apólogo” por este apresentar duas partes. O corpo é a fábula, ou seja, a história ali narrada e uma alma, a moralidade que é o significado simbólico da história (Coelho, 200, p165). Sobre o conteúdo e a utilidade de seus versos, como também à adequação das fábulas para o universo infantil, La Fontaine escreveu o seguinte poema-dedicatória cujos primeiros versos dizem (Dezotti, 2018, p. 152):

Eu canto os heróis cujo pai é Esopo,
 multidão cuja história, ainda que mentirosa,
 contém verdades que servem de lições.
 Tudo fala em minha obra, até mesmo os peixes.
 O que eles dizem se destina a todos quantos somos.
 Eu me sirvo dos animais para instruir os homens.

Outro aspecto destacado foi o enfoque crítico dado às fábulas usadas para denunciar as misérias e as injustiças da sociedade em que vivia. Também criou suas próprias fábulas de fundo moral, composta por histórias, cujos personagens principais são animais e que fizeram grande sucesso na França e o notabilizaram de tal forma que foi aceito na Academia Francesa. Por sua valiosa produção, Jean de La Fontaine é um dos maiores fabulistas da era moderna.

Passemos à leitura das fábulas:

Texto I

A cigarra e as formigas

Era inverno e as formigas estavam arejando o trigo molhado, quando uma cigarra faminta pôs-se a pedir-lhes alimento. As formigas, então, lhe disseram: “Por que é que, no verão, você não recolheu alimento?”. E ela: “Mas eu não fiquei à toa! Ao contrário, eu cantava doces melodias!”. Então elas lhe disseram, com um sorriso: “Mas se você flauteava no verão, dance no inverno!”.

A fábula mostra que as pessoas não devem descuidar de nenhum afazer, para não se afligirem nem correrem riscos.

(ESOPO, 2018, p. 38)

Texto II

A cigarra e a Formiga

Tendo a cigarra, em cantigas,
Folgado todo o verão,
Achou-se em penúria extrema,
Na tormentosa estação.
Não lhe restando migalha
Que trincasse, a tagarela

Foi valer-se da formiga,
Que morava perto dela.
– Amiga – diz a cigarra
– Prometo, à fé de animal,
Pagar-vos, antes de Agosto,
Os juro e o principal.
A formiga nunca empresta,
Nunca dá; por isso, junta.
– No verão, em que lidavas?
– À pedinte, ela pergunta.
Responde a outra: – Eu cantava
Noite e dia, a toda a hora.
– Oh! Bravo! – torna a formiga
– Cantavas? Pois dança agora!”
(BENNETT, 1995, p.78)

Texto III

Sem Barra

Enquanto a formiga
Carrega comida

Para o formigueiro,
 A cigarra canta,
 Canta o dia inteiro.
 A formiga é só trabalho.
 A cigarra é só cantiga.
 Mas sem a cantiga
 Da cigarra
 que distrai da fadiga,
 seria uma barra
 o trabalho da formiga.
 (PAES, 1994, p.37)

4.4.4 Leitura da fábula *A cigarra e a formiga*

Após a introdução, demos início à leitura. Como são três textos para esse momento, a leitura foi realizada pelo professor para possibilitar uma melhor compreensão das fábulas, principalmente por que o texto de La Fontaine apresenta uma linguagem menos usual. Em seguida, um aluno teve a iniciativa de pedir para fazer a leitura do texto II porque não tinha entendido o sentido de algumas palavras. Orientei os alunos para a necessidade de ler os textos novamente e perguntei quem gostaria de fazê-lo. Quatro alunos se dispuseram. A iniciativa dos alunos foi muito importante porque atribuiu dinâmica à leitura e contribuiu para interação e protagonismo dos alunos em sala de aula.

4.4.5 Interpretação

Em seguida, foi pedido aos alunos que expressassem oralmente suas impressões sobre do que gostaram ou sobre os aspectos relevantes em relação às personagens, às ações e à moral da história, elemento fundamental na estrutura desse gênero. A interpretação foi organizada em dois momentos.

Inicialmente, passamos às perguntas sobre a fábula “A cigarra e as formigas”, de Esopo.

Uma das alunas observou que o título das duas primeiras fábulas é diferente. O primeiro trata de várias formigas e é escrito com letra minúscula; já no segundo, as palavras “Cigarra” e “Formiga” estão escritas com as letras iniciais maiúsculas e a palavra “formiga” está no singular. Essa observação foi muito interessante porque os alunos foram estimulados a relacionar elementos linguísticos e semânticos. O aluno A6 explicou que o termo “as formigas”,

no plural, engloba todas as formigas, de modo geral. Já “a formiga”, no singular, trata de uma, em especial que é a da história. Talvez outras formigas pensem diferente desta.

Também refletimos acerca dos fatores que fazem a cigarra ser hostilizada pelas formigas em ambos os textos.

A aluna A2 disse que a formiga é muito responsável e que a cigarra é preguiçosa. Acrescentou que só “vence na vida quem se esforça”. Usou o provérbio “Deus ajuda quem cedo madruga” para fundamentar seu ponto de vista. Também contou que assistiu a um documentário sobre a sociedade em que as formigas operárias protegem a colônia e cuidam dos alimentos e dos ovos da rainha. Boa parte da turma demonstrou concordar com a opinião da aluna.

O aluno A6, porém, falou que ficou com muita pena da Cigarra e que a personagem Formiga foi muito cruel porque não se pode negar comida a ninguém.

Em seguida, passamos aos questionamentos sobre a fábula “Sem Barra”, de José Paulo Paes. À medida que as perguntas eram feitas sobre as atitudes das personagens em relação ao texto anterior, os alunos demonstraram estar bastante interessados em participar da discussão.

O aluno A15 observou que as personagens eram as mesmas nos dois textos, embora a Formiga do segundo texto tivesse atitudes mais humanas em relação à Cigarra e, por esse motivo era mais “legal” que a outra Formiga.

Posteriormente, perguntou-se sobre qual atividade era mais valorizada na sociedade, se a da Formiga ou a da Cigarra. Relacionamos a pergunta ao momento de motivação, refletindo sobre o porquê de algumas atividades artísticas não terem notabilidade e alguns artistas não serem remunerados como outros profissionais.

A aluna A6 disse que a Cigarra é como alguns cantores que não fazem sucesso na mídia, como por exemplo, os músicos que tocam em barzinhos ou em outros lugares menos valorizados. Eles alegram a vida das pessoas, mas não ganham bem.

Aproveitando a resposta dada, perguntei à turma se seria possível viver sem música. Todos responderam que não. Perguntei se alguém da turma cantava ou tocava um instrumento. Uma aluna disse que cantava na igreja e um aluno disse que tocava violão e teclado e que já havia tocado profissionalmente em uma banda de melody¹⁰.

Nas três aulas posteriores, nossas observações foram voltadas para alguns aspectos estruturais do texto por ambos se apresentarem em forma de poema. Alguns alunos comentaram principalmente em relação à sonoridade dos textos.

¹⁰ Gênero musical popular surgido em Belém do Pará nos anos 2000. Foi influenciado por brega tradicional e pelo Calypso, chegando à música eletrônica e ao samba. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnobrega>)

Em relação às fábulas, o aluno A5 disse ter gostado mais da primeira versão por ter palavras mais bonitas, apesar de ser mais difícil de ser entendida. Outros alunos também tiveram a mesma opinião.

O aluno A5 disse serem interessantes algumas expressões usadas na primeira fábula e citou “penúria extrema”, “tormentosa estação” e “trincasse, a tagarela”. Pedi ajuda da turma para explicar o significado das expressões. Alguns alunos munidos de celular recorreram ao dicionário online. Fui registrando o significado das palavras no quadro e, coletivamente, fomos interpretando o sentido das expressões. O aluno A5 disse que a forma usada pelo poeta é mais bonita que as outras expressões apresentadas pelo dicionário. Expliquei que a mensagem elaborada de maneira inovadora e inusitada é uma característica da linguagem literária. As passagens citadas pelo aluno A5 apresentaram reflexões sobre o que é poesia.

Após as observações feitas sobre a linguagem mais rebuscada na fábula de La Fontaine, achamos pertinente fazer uma breve contextualização histórica para explicar alguns elementos que geraram estranhamento do aluno por conter as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

A seguir, comparamos a linguagem presente nos dois textos. Alguns alunos disseram que o poema “Sem barra” possui palavras mais simples, que tem mais a ver com a fala das pessoas de nossa época. Exploramos outros aspectos importantes como a sonoridade dos poemas feita pelas rimas e seleção das palavras.

O último encontro sobre a leitura das fábulas foi iniciado com a exibição do vídeo Fábula de Esopo "A Cigarra e a Formiga" na versão da coleção Disquinho, lançada pela produtora Continental em 1960, em compactos discos de vinil coloridos. Cada disco traz uma história cheia de músicas, interpretadas pelo Teatro Disquinho, com a narração de Sônia Barreto. As músicas são compostas e adaptadas por João de Barro e orquestradas por Radamés Gnattali. O objetivo do trabalho era refletir sobre a moral presente nas duas fábulas e relacioná-las com o vídeo apresentado. Organizei os alunos em dupla e pedi que discutissem sobre as reflexões que cada um dos textos propicia e, em que aspectos se assemelham com a história apresentada no vídeo. Em seguida, anotei no quadro as ideias que cada dupla apresentou. Quando questionados sobre suas impressões a respeito do vídeo, alguns responderam que, no início da exibição, pensaram ser muito infantil e desinteressante, mas depois se divertiram com a história.

Nos dois primeiros textos, por exemplo, foi citado pelos alunos que o trabalho do artista não é valorizado por não produzir bens de consumo. A atividade da Cigarra não é considerada como profissão. Em relação ao segundo texto, todos foram unânimes ao falar que a Formiga

teve uma postura correta por entender que a atividade da cigarra foi importante para si. Pedi a eles que imaginassem o mundo sem arte. Como seria?

A aluna E disse que seria muito triste e chato. “Já pensou viver num mundo sem música? Não dá nem pra imaginar, professora”. Pedi que citassem outras artes que existem na sociedade além da música. Se eles já haviam ido a uma exposição de pintura ou de fotografia ou costumavam ir ao cinema ou teatro.

As respostas foram negativas. Refletimos que, apesar da arte ser importante, a maioria das pessoas não tem acesso a determinados espaços. Concluíram que a música é a linguagem artística mais próxima deles.

Após as reflexões, perguntei aos alunos de qual versão haviam gostado mais e por que motivo. A maioria respondeu que gostou da segunda versão porque a Formiga é mais humana.

Perguntei sobre o que eles gostariam de alterar nas fábulas. Alguns responderam oralmente, outros perguntaram se podiam escrever. Neste sentido, orientei-os a ficarem livres a contribuir com as discussões. Esse tipo de atividade preenche os espaços da sala de aula com voz, movimento e alegria. Bem diferente do que se trabalhou antes do desenvolvimento do projeto.

Uma aluna disse que já conhecia a fábula porque, quando criança, uma professora havia lido a história em sala de aula. Outro aluno perguntou se essa história não era pra crianças. Respondi que as histórias são uma tradição que datam da Pré-História e vêm se ampliando através do tempo e a fábula, em particular, é uma história curta e divertida, com personagens, que são animais, fazendo com que “mergulhemos” no mundo da imaginação e ao mesmo tempo em um mundo de reflexão.

4.5 Aula 2 – A Fábula O Leão e o Rato

4.5.1 Situação motivacional

Para nossa segunda aula, trouxemos como motivação para a leitura da fábula “O leão e o Rato”, um slide contendo oito imagens de pessoas públicas, símbolos de beleza, status e poder, bastante conhecidas através da mídia televisiva, por isso são muito conhecidas pelos mais variados públicos: o ex-presidente dos Estados Unidos Barack Obama, Lyoto Machida, Cristiano Ronaldo, modelo Gisele Bündchen, Luciano Huck e a cantora Ivete Sangalo. A seguir perguntei a eles se conheciam todos os personagens dos slides. A maioria respondeu

afirmativamente. Posteriormente, pedi a eles que separassem as personalidades em dois grupos: os que se destacavam por terem beleza; os que tinham poder e os que tinham muito dinheiro.

Após elencarem personalidades, de acordo com o que concebem ser beleza, poder e riqueza foram distribuídas aos alunos cópias, contendo as algumas acepções das referidas palavras.

Fonte: (www.dicio.com.br/aurelio-2/)

Significado de Beleza

Substantivo feminino Característica, particularidade, caráter ou atributo do que é belo; expressão própria de belo; boniteza, encanto ou lindeza. Essência do ser ou daquilo que desperta admiração ou prazer por meio dos sentidos: a beleza das sinfonias de Beethoven; aquela lasanha estava uma beleza. Particularidade do que contém equilíbrio, simetria, grandiosidade, harmonia etc: a beleza de uma obra artística; a beleza de uma música; a beleza de um sorriso. Característica do que ou de quem provoca admiração e/ou de identificação (moral ou intelectual) por seu conteúdo: boas intenções de pensamento.

Significado de Poder

Substantivo masculino Autorização ou capacidade de resolver; autoridade. Ação de governar um país, uma nação, uma sociedade etc. Capacidade de realizar certas coisas; faculdade: nunca teve o poder de fazer amigos. Superioridade absoluta utilizada com o propósito de chefiar, governar ou administrar, através do uso de influência ou de obediência. Ação de possuir (alguma coisa); posse. Característica ou particularidade da pessoa que se demonstra capaz de: o palestrante tinha o poder de encantar o público. Excesso de alguma coisa; abundância: um poder de tiros que se alastrou pelo bairro. Força, energia, vitalidade e potência.

Significado de Riqueza

Substantivo feminino. Qualidade do que, ou de quem é rico; opulência, abundância de bens, de fortuna. Bens materiais, de valor: possuir muitas riquezas. [Figurado] Cópia, fartura, abundância de qualquer coisa: riqueza de imaginação. Ostentação, luxo, fausto: a riqueza dos templos antigos.

Entregues as folhas fizemos uma leitura coletiva dos sinônimos e perguntei se as informações do dicionário tinham a ver com o que pensavam. Todos os alunos responderam de forma afirmativa. Depois, perguntei qual das três qualidades julgavam ser mais importante.

Poucos alunos comentaram. A aluna A 33 disse que era a riqueza porque se a pessoa é rica, pode ser tornar poderosa e bonita. A turma toda riu da resposta.

Antes de iniciarmos a leitura, expliquei que fábula *O Leão e o Rato* possui duas versões; a escrita por Esopo e a adaptada por La Fontaine, respectivamente. Como já havíamos comentado sobre esses autores, passamos à leitura das fábulas.

4.5.2 Leitura das fábulas

Optamos por ler cada texto duas vezes, a primeira leitura foi feita pelo professor e a segunda, por um aluno que se dispusesse a ler. A aluna A35 pediu para ler o segundo texto.

Texto I (Esopo)

O leão e o rato agradecido

Um Leão dormia sossegado, quando foi despertado por um Rato, que passou correndo sobre seu rosto.

Com um bote ágil ele o pegou, e estava pronto para matá-lo, ao que o Rato suplicou:

"Ora, veja bem, se o senhor me poupasse, tenho certeza de que um dia poderia retribuir seu gesto de bondade"...

Apesar de rir por achar ridícula e improvável tal possibilidade, ainda assim, como não tinha nada a perder, ele resolveu libertá-lo.

Aconteceu que, pouco tempo depois, o Leão caiu numa armadilha colocada por caçadores. Assim, preso ao chão, amarrado por fortes cordas, completamente indefeso e refém do fatídico destino que certamente o aguardava, sequer podia mexer-se.

O Rato, reconhecendo seu rugido, se aproximou e roeu as cordas até deixá-lo livre. Então disse:

"O senhor riu da simples ideia de que eu, um dia, seria capaz de retribuir seu favor. Mas agora sabe que, mesmo um pequeno Rato, é capaz de fazer um grande favor a um poderoso Leão".

Texto II

O Leão e o Rato

A gratidão é um valor

Cultivá-lo todo dia

Somente traz alegria

Merece todo louvor.

Prestemos muita atenção
Ao que ocorreu, um dia
Entre o rato e o leão.

Era uma vez um ratinho que andava distraído
Mas ele havia saído
De um buraco, seu cantinho...

Deu de cara com um leão
Um imenso animal
Logo pensou: “Estou perdido!”
Mas o leão foi legal.

Livrou-o, e sem perigo
O ratinho, com alegria
Prometeu: “Conte comigo
Se precisar, algum dia...”

O leão quase sorria
Pois pareceu caricato
Como ele precisaria da ajuda de um rato?

Mas eis que um belo dia
Numa armadilha caiu
Esperneou e rugiu
E a rede não cedia.

Então, o rato acudiu
E começou a roer
A rede pôs-se a ceder
E logo o leão fugiu!

Constatou-se uma vez mais:
Nas voltas que dá a vida

A graça retribuída
 Mostrou-se do que é capaz...
 (LA FONTAINE, 2012, p. 58, 59)

Como já havíamos feito atividade de leitura de outros dois textos dos referidos autores, passamos aos comentários dos alunos a respeito de suas observações sobre as fábulas.

O efeito esperado é que os alunos percebam a sutileza da ironia presentes nas entrelinhas da fábula recontada por La Fontaine, possibilitando-lhes a formação de sensibilidades, a ampliação da visão de mundo e o acesso à cultura valorizada através de elementos da linguagem artística.

4.5.3 Interpretação

Inicialmente perguntamos sobre as semelhanças entre as atitudes das personagens. O aluno A13 observou uma diferença entre as duas histórias.

A13 “Professora, tem diferença nas histórias. O leão era ruim no texto I. Queria matar o rato, mas mesmo assim o ratinho salvou ele”.

Alguns alunos ainda não se sentem à vontade em expressar sua opinião, contudo quando alguém inicia uma fala, os comentários começam a fluir. Isso é muito importante para o enriquecimento da experiência de leitura coletiva.

A aluna A33, a mais extrovertida da turma falou que o ratinho era muito burro por ajudar o leão que era muito metido e convencido.

Perguntei a eles quais os tipos de pessoas eram representadas pelo leão, na sociedade e quais pessoas seriam o ratinho. As respostas foram as seguintes:

Aluno A33: “Professora, acho que tem mais gente igual ao leão. Conheço muita gente orgulhosa que pensa que nunca vai precisar dos outros. Acho que todo mundo tem um pouco de jeito do leão”.

Aluno A13: “Acho que muitos políticos têm a ver com o leão. Depois da eleição, quando eles são eleitos, parecem que são os donos do mundo. Nem olham mais para os pobres”.

Aluno A7: “Acho que você tem razão. Os pobres, coitados, são igual ao ratinho. São simples, tratam tão bem os poderosos, mas são desprezados depois da eleição”.

Aluno A12: “Eu acho que sou igual ao ratinho. Em casa quem manda é a minha mulher. Ela é igual ao leão. Eu ajudo em tudo, mas sou pouco valorizado por ela”.

Depois da fala do aluno, a classe toda riu. Em seguida, falei-lhes que exercemos papéis importantes na sociedade, mas a própria organização social, política e econômica faz com que algumas pessoas sejam mais valorizadas que outras.

Em seguida perguntei-lhes em qual dos textos encontraram mais facilidade na leitura e de qual texto gostaram mais. Por unanimidade, os alunos identificaram o texto I como mais fácil de entender por apresentar uma linguagem mais clara e acessível a eles.

Aluno A1: “Professora, eu não tive dificuldades quando li o primeiro texto. Foi bem legal. De primeira já entendi a mensagem. O outro texto... bem, achei mais bonito. Eu me atrapalhei um pouco porque tinha umas palavras difíceis e a forma de falar do escritor é diferente de como a gente fala. Quando a senhora leu, ficou um som bonito”.

Aluno A12: “É verdade, professora. O texto II é uma poesia e as palavras combinam e fica mais legal da gente falar. Eu gosto muito de poesia”.

Aluno A3: “O escritor do segundo texto contou a mesma história, mas de uma forma mais bonita. Ele escolheu falar uma poesia e a história ficou melhor. Foi isso que achei”.

Esse diálogo com a turma, tendo em vista o professor como mediador de leitura é imprescindível para superar o limite de uma escolarização literária e concretizar o ideal de uma sociedade igualmente leitora em sentido amplo. A promoção do encontro de adultos que estão em processo de alfabetização, que é o caso de alguns alunos desta turma, com o texto literário uma tarefa que exige muito cuidado com a escolha das ferramentas necessárias para tornar a Literatura algo tangível.

É necessário frisar que para ampliar o trabalho de leitura com fábulas, buscamos os livros da biblioteca da escola que contivessem essa espécie do gênero narrativo. A ideia era que os alunos pudessem fazer empréstimos dos livros para ler em outros espaços. Como muitos alunos trabalham durante o dia e, por esse motivo não havia possibilidade de ir à biblioteca nem ler fora da escola, passamos a utilizar a biblioteca a cada quinze dias por quarenta e cinco dias, totalizando doze aulas, para que os alunos pudessem explorar esse espaço, escolher um livro e experimentar uma leitura solitária, embora na companhia dos colegas.

Para ampliar o repertório de fábulas, foram usados os livros da biblioteca: *Era uma vez Esopo*, *Fábulas de Esopo* e *Fábulas La Fontaine*. É necessário explicar que os alunos fizeram algumas leituras de fábulas extra-classe e que essa atividade culminou com a organização da turma para a participação na Feira Cultural da escola. Utilizamos uma aula extra para a escolha das fábulas que iria ser apresentadas no evento. Os alunos selecionaram as seguintes fábulas: A Raposa e as uvas, O Leão e o Rato, A cigarra e a Formiga, A tartaruga e a Lebre e O gato e o

rato. Como recurso didático, os personagens das histórias foram reproduzidos em miriti¹¹ para facilitar, principalmente, a exposição da aluna com cegueira total, bem como para possibilitar a interação dos alunos da turma com o público que participou do evento. Foi montado um espaço em sala de aula com alguns cartazes fixados nas paredes, contendo as histórias escritas na versão de Esopo e La Fontaine. Seis alunos da turma se dispuseram a participar, organizados em três duplas.

O objetivo do trabalho era, em primeiro lugar, oportunizar a participação dos alunos a partir de algo construído por eles em sala de aula. Seria um grande desafio terem suas vozes presentes em outro espaço da escola. O trabalho consistia responder às perguntas do público sobre a origem das fábulas, esclarecer alguma característica dessa espécie de narrativa, comentar sobre os lugares em que circulam e as situações em que eles são pronunciados ou outros questionamentos relacionados às histórias escolhidas. Para possibilitar um momento de interação com o público, escolhemos alguns provérbios que deveriam ilustrar as fábulas. O visitante retiraria um papel de dentro de uma caixa, contendo o provérbio e teria que relacioná-lo a uma das fábulas.

Com exceção da aluna A 34, os demais alunos estavam um pouco ansiosos e nervosos por ser uma situação uma situação inusitada. Inicialmente, houve certa dificuldade na interação com o público devido à timidez e inexperiência, mas aos poucos os alunos foram desenvolvendo as atividades com segurança. Gostaria de citar que a aluna A 23, devido a sua perda visual precisou do acompanhamento da professora da Sala de Recursos. Os alunos expuseram das 14h às 19h. No final da exposição, pedimos aos alunos que usassem uma palavra que pudesse expressar o que sentiram durante a experiência. Iniciei, usando a palavra “orgulho” pelo bom desempenho na Feira Cultural. Os alunos emitiram as seguintes opiniões:

Aluna A35: “Professora, estou feliz porque o trabalho deu certo hoje”.

Aluna A02: “Emocionante é a palavra que eu tô sentindo”.

Aluno A37: “Foi uma experiência legal, nunca tinha explicado um trabalho pra muita gente”.

Aluna A34: “Foi divertido, professora”.

Aluno A37: “Foi bom, mas fiquei com medo de errar”.

¹¹ Variedade de palmeira; miritizeiro (*Mauritia setígera*) também conhecido em outras regiões do país como buriti. É chamada pelos paraenses de “árvore santa” ou sagrada, por sua importância na vida de muitas comunidades tradicionais que aproveitam toda a árvore, tendo o cuidado de manejá-la de forma sustentável, sem derrubá-la. O fruto é utilizado para a alimentação, a palha para a construção das cabanas, a fibra das folhas para a confecção de redes e os braços e a bucha, fibra conhecida como isopor da Amazônia, para a produção dos brinquedos. Fonte: www.artesol.org.br/rede/membro/associacao_arte_miriti_de_abaetetuba_miritong.

Aluna A23: “Foi a primeira vez que expliquei um trabalho. Fiquei muito nervosa. Não sei se vou ter coragem de fazer outro”.

Agradei aos alunos a participação e esforço e motivei-os a se envolverem em outras atividades da escola porque essas experiências são importantes para a história de vida de cada um, inclusive da vida do professor. De modo geral, a participação dos alunos foi muito boa. O trabalho deu visibilidade aos alunos porque recebeu a visita dos colegas de sala, dos professores, dos coordenadores e da direção da escola.

Figura 21 – Aluna participando na Feira Cultural da Escola



Fonte: arquivo pessoal

Figura 22 – Participação da aluna na Feira Cultura da Escola



Fonte: arquivo pessoal

Figura 23 – Alunos que participaram da leitura de fábulas na Feira Cultural da escola



Fonte: arquivo pessoal

Para dar prosseguimento ao projeto apresentando outras possibilidades de leituras aos alunos, consideramos o envolvimento da turma com as fábulas de La Fontaine, escritas em verso pela exploração da sonoridade. Na busca de uma leitura que tivesse boa receptividade pela turma, escolhemos trabalhar cordéis por ser uma expressão literária popular que apresenta

beleza no ritmo e um discurso prosaico nas estrofes. O cordel apaixona por ser oralidade, expressão do poeta, mesmo daquele que não sabe ler.

Outra motivação foi como os cordéis estavam sendo apresentados no livro didático. Ao todo são três cordéis, mas um deles está fragmentado; os demais se apresentam escritos integralmente, embora sejam usados como pretextos para tarefas que não promovem educação literária. Com o intuito de apresentar uma abordagem de leitura diferenciada, o primeiro cordel selecionado foi *A descoberta do cavalo*, de Severino José, presente no manual didático utilizado pelos alunos. Na escolha do segundo cordel, considerei a temática, a apresentação estética e o possível diálogo entre o contexto social dos alunos, como também o universo imaginário presente na narrativa. Nessa busca encontrei o livro *Afro-Brasil em cordel*, de Nezite Alencar, com uma linguagem simples e poética sobre a história da África, a escravização de seu povo e a vinda de homens escravizados ao Brasil e belas ilustrações, pareceu-me uma ótima experiência a ser realizada em sala de aula.

4.6 Aula 3 – O Cordel A descoberta do cavalo

4.6.1 Situação motivacional

A experiência com o cordel iniciou na segunda semana de setembro de 2018. Tal folheto suscitou importantes discussões por áreas da cultura, linguagem e poesia. Disse aos alunos que faríamos a leitura de um cordel presente no livro didático de língua portuguesa, criado a partir de uma fábula muito antiga do escritor Fedro. Para entendermos melhor o cordel que iríamos ler, seria importante assistirmos a um vídeo.

Em seguida, foi exibido o vídeo “Achamos no Brasil um garotinho que faz belas poesias de cordel” em www.youtube.com/watch?v=0wPCJx3kFyI, uma reportagem de 13 minutos e 33 segundos. Durante a apresentação os alunos divertiram-se, riram bastante e se mantiveram muito atentos à reportagem. Ao término do vídeo perguntei-lhes se já tinham assistido a essa reportagem na tevê. Embora a reportagem fosse de um programa de canal aberto, ninguém conhecia essa história. Em seguida indaguei se já haviam lido histórias em cordéis. Apenas uma aluna levantou o braço e disse ter lido no 5º ano, ou seja, no ano letivo anterior. Isso confirmou o resultado da aplicação do questionário sobre a experiência dos alunos com a leitura de folhetos de cordéis. A referida aluna é bastante jovem, mas precisou estudar na EJA, à noite, porque já havia completado 15 anos de idade e não mais podia estudar em classe regular com alunos com menor idade que ela. Disse que a professora havia lido um cordel com os alunos e que eles fizeram uma atividade escrita de interpretação para entregar à professora.

Segundo a aluna, naquele momento detestou o cordel. Por outro lado, falou que havia gostado muito do vídeo e que gostaria de saber mais sobre cordéis.

Outro aluno falou que achou muito interessante a forma de falar de algumas pessoas da reportagem porque é como se falasse cantando. Durante a exibição do vídeo os alunos riram bastante de algumas falas e de expressões usadas. Aproveitei para explicar que a forma diferente com que as pessoas se expressaram faz parte de o movimento comum e natural de uma língua, que varia principalmente por fatores históricos e culturais. De acordo com esse fenômeno, uma língua nunca é idêntica ao que ela é em outra época e outro lugar, na prática de outro grupo social.

Na sala havia um aluno oriundo de Pernambuco que comentou sobre a dificuldade em mudar para outro Estado devido às diferenças culturais e sobre o preconceito em relação a sua fala. Outro aluno também falou que dentro do próprio Pará há discriminação com a fala das pessoas que moram em certos locais do interior como ilhas, chamadas também de sítio e estradas. Contribuí falando que esse tipo de preconceito é totalmente infundado devido a grandes diferenças de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada indivíduo procura utilizar o seu idioma buscando melhor expressar o gosto e o pensamento. Todos os registros são muito relevantes para a evolução da língua portuguesa e que nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio e, ainda em um só local, apresenta inúmeras diferenciações as quais não prejudicam a unidade superior da língua, nem a consciência que têm os que a falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e de emoção.

Apresentamos a seguir algumas informações sobre o autor do cordel.

4.6.2 - Introdução do Autor e do cordel

Zacarias José dos Santos nasceu no dia 5 de março de 1932 em Marcação, povoado de Sergipe. Trocou de nome por influência da obra-prima de João Cabral de Melo Neto: "Morte e Vida Severina". No livro, Severino é o povo e Zacarias, o dono da sesmaria. Por influência dessa obra, passou a assinar seus trabalhos como Severino José.

O cordel fez parte de sua vida desde muito cedo. Foi alfabetizado com as rimas que a professora, na zona rural de Sergipe declamava. Era comum ensinar na base da cantoria. Era natural os alunos irem à escola cantando para decorar a tabuada e o alfabeto. Continuando os estudos, foi para a capital, Aracaju, fazer o colegial científico. Depois, mudou-se para São Paulo para não ser comerciante como o pai. Escreveu o primeiro cordel, "A Grande Paixão de Carlos

Magno pela Princesa do Anel Encantado", em 1977. Concluiu o curso de Direito, mas seu coração de poeta falou mais forte e levou-o a compor cordéis por fazerem parte do repertório do trabalhador nordestino. Produziu modestamente quinze (15) folhetos e possui uma coleção de dez (10) mil cordéis sempre com a preocupação em difundir a cultura nordestina. Por 15 anos vendeu cordel na República com seus folhetos, tradicionalmente, expostos na corda. Também depositou seu conhecimento e sensibilidade na adaptação de fábulas e obras clássicas, dentre elas, a versão de "A Divina Comédia".

O autor afirma ser resistente aos modismos advindos do EUA. Por isso, faz cordéis por que gosta, já que é uma atividade pouco reconhecida e remunerada. (1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0607200226.htm)

4.6.3 Leitura do Cordel “A descoberta do cavalo”

TEXTO

A Descoberta do cavalo

Ao escolher um aliado

Esta fábula já explica

Podes ao amigo vencer

Mas escravo és tu que fica

Ao ver um rude javali

Bebendo, um certo cavalo

Fingindo-se muito zangado

Começou a provoca-lo

E como não tinha coragem

Pedi para o homem matá-lo

Levando o homem nas costas

O cavalo criou coragem

Porque naquela situação

Agora levava vantagem

Acabou com o javali

Ali naquela ramagem

Quando ao voltar para casa
Pedi ao seu aliado forte
Que descesse da garupa
Pois o javali teve a morte
O homem lhe respondeu:
És meu meio de transporte.
(JOSÉ, 2013, p. 32)

Como o cordel está presente no livro didático, os alunos foram orientados a ir até a página indicada (p. 32). Inicialmente, a leitura do texto foi realizada pela professora para que os alunos pudessem conhecer a história. Na segunda leitura, quatro (4) alunos escolheram uma estrofe para reler em voz alta. Observamos que a rotina de leitura motivou os alunos a participarem mais das leituras porque foram se sentindo mais confiantes e necessários.

4.6.4 Interpretação

Após a leitura, o aluno A2 disse que o ritmo do texto é muito agradável e que depois da segunda leitura compreendeu melhor a história. A aluna A33 falou que o texto é todo arrumado é que isso ajuda na leitura e na memorização. O aluno A1 disse que quando estava lendo, lembrou-se do garotinho do vídeo quando explicava sobre as características do cordel. Disse-lhes que esse tipo de leitura é fundamental para a nossa formação leitora por conter criatividade, crítica, musicalidade e poesia.

A aluna A11 não sabia o que era um javali e perguntou de onde esse animal era oriundo. Alguns alunos usaram o celular para acessar imagens e informações sobre esse animal. A aluna A33 disse que o javali tinha a aparência de um porco enorme, com presas afiadas e que parecia ter muita força. Contribuímos com as informações dizendo que esse animal não é originário do Brasil, é nativo da Europa, Ásia e norte da África. Chegou ao Brasil no século XX e que é a única espécie cuja caça é permitida por lei.

Pedimos aos alunos que atribuíssem características aos dois animais. A aluna A11 disse que o cavalo selvagem foi muito implicante com o javali. Não entendeu por que se incomodou tanto pelo fato de o javali tomar água na mesma fonte que ele. Disse que isso era uma bobagem e não valia a pena brigar. O aluno A34 explicou que o javali tem uma aparência que causa medo: “Ele parece ser um bicho muito brabo, professora”.

O aluno A01 explicou que o javali foi uma vítima na história: “Ele morreu porque o cavalo é um recalcado”.

Perguntei à turma se já haviam tomado uma atitude precipitada em algum momento em suas vidas. Depois de um breve silêncio, alguns alunos sacudiram a cabeça, afirmativamente. A aluna A15 disse “A vingança não é boa, mas enquanto a pessoa não fizer, parece que não tem sossego”. O aluno A1 reiterou: “Professora, uma pessoa quando é traída, ela quer dá a volta por cima e acaba tomando atitudes ruins como se meter com qualquer um só pra mostrar que está bem e acaba piorando sua situação, igual ao que aconteceu com o cavalo”.

Concordei com os alunos e sugeri que o melhor é refletir bastante antes agir e que sentimentos ruins como os do personagem da história só prejudicam as pessoas.

Demos prosseguimento à aula falando sobre como são importantes essas discussões para a nossa vida em sociedade e que a literatura de cordel é uma experiência imprescindível por propiciar o diálogo com a cultura popular de onde esse gênero emana.

4.7 Aula 4 – Livro Afro Brasil em cordel.

4.7.1 – Situação motivacional

Para dar continuidade ao trabalho e estimular a percepção do aluno para o ritmo, musicalidade e do usufruto da beleza da arte popular foi utilizado o livro *Afro Brasil em cordel*, de Nezite Alencar, que apresenta um panorama da África e da escravização de homens livres com coerência e poesia. Como havia apenas um exemplar na biblioteca, foi necessário apresentar o cordel em slides e preparar a reprodução de cópias aos alunos.

A motivação previu a apresentação à turma de um globo terrestre e um mapa mundi tátil para auxiliar a aluna cega. Dispusemos as carteiras em círculo para iniciar a motivação. Os mapas circularam pela sala para que todos os alunos pudessem observar e manusear. O globo terrestre ficou no meio do círculo e o mapa tátil ficou com a aluna cega. Ao serem apresentados, indaguei à turma onde estaria localizada a África. A aluna 33 levantou e foi até o globo e identificou com exatidão. A aluna cega também conseguiu identificar sem dificuldade. Em seguida, perguntei-lhes sobre o que sabiam desse importante continente. Aos poucos os alunos foram externando algumas ideias sobre a África. Para não perder a contribuição dos alunos, anotei todas as ideias no quadro magnético: “é um lugar que tem muitos animais selvagens”, “lá tem muitas pessoas negras”, “acho que tem um deserto lá”, “as pessoas passam muita fome

na África. A maioria das pessoas é muito pobre, professora. Eu vi isso na televisão”. A fala dos alunos foi muito importante para a sequência da atividade porque apresentaram uma visão superficial e, de certa forma, equivocada não condizente com a realidade. Falei aos alunos que o conhecimento deles sobre a África condiz com o que os meios de comunicação apresentam, mas que seria importante ampliar nosso conhecimento porque os africanos contribuíram para a cultura brasileira em uma enormidade de aspectos: música, religião, culinária e idioma. Essa influência se faz notar em grande parte do país; em alguns Estados a cultura afro-brasileira é particularmente destacada em virtude da migração dos escravos.

Para concluir esse momento, foram apresentados alguns slides sobre a África contemplando sua existência milenar e sua vasta diversidade. Os alunos ficaram muito surpresos com as imagens porque não imaginavam a grandeza desse continente por ser o território há mais tempo habitado do planeta, tendo uma profusão de idiomas com mais de mil línguas, religiões, regimes políticos, condições materiais de habitação e atividades econômicas. Comparamos as informações do slide com o registro das falas dos alunos. Um dos alunos comentou que não imaginava que a África fosse um continente, pensava que fosse um país. Os alunos riram. Falei-lhes que o cordel escolhido para a leitura naquela aula traria belas histórias sobre o continente africano.

4.7.2 - Introdução da Autora e do cordel

A cordelista e contadora de causos e histórias, professora aposentada, historiadora, Nezite Alencar nasceu na microrregião da Chapada do Araripe, vinculado ao município Campos Sales – CE, cidade que guarda o túmulo da famosa heroína republicana Bárbara Pereira de Alencar, revolucionária da Revolução Pernambucana (1817) e da Confederação do Equador e avó do escritor José de Alencar.

Atualmente, ocupa a cadeira 21 da Academia dos Cordelistas do Crato (2006) e da Academia de Cordelistas e Xilógrafos do Cariri, graduada em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA), especialista em História do Brasil cujos conhecimentos fundamentaram seus trabalhos que compõem a coleção Cordel: Canudos, o movimento e o massacre em cordel, Tiradentes e a Inconfidência Mineira e Afro-Brasil em cordel, livro utilizado para essa experiência literária.

Outras produções que merecem ser citadas são o paradidático *Cordel das Festas e Danças Populares* (PAULUS, 2011), cuja história apresenta elementos culturais que constituem as festas populares brasileiras, como o carnaval, o carimbó, a capoeira, o samba e a

ciranda, apresentando as contribuições africanas, indígenas e europeias na formação da identidade nacional e o livro infanto-juvenil, *Juanito e o monstro marinho*, selecionado para o Prêmio Mais Cultura de Literatura de Cordel (2010), do Ministério da Cultura (MEC). Esta mesma obra compôs a Cesta Básica de Cultura e Conhecimento, lançada na Feira do Livro de Brasília.

Além das obras supracitadas, produziu o cordel “Quem são esses camaradas?”; premiado no projeto “Cordel Engajado do Coletivo Camaradas”; apoiado pelo Prêmio Mais Cultura de Literatura de Cordel (2010), Edição Patativa do Assaré, do Ministério da Cultura, na categoria Criação e Produção, produzindo 21 mil cordéis para serem distribuídos em estabelecimentos de ensino e ONGs. Em 2012 teve trabalho selecionado para a Feira Internacional do Livro Infantil de Bolonha (Itália). É membro da Academia dos Cordelistas do Crato, e da Academia de Cordelistas e Xilógrafos do Cariri.

A precoce dedicação à poesia, a produção engajada e a aflorada sensibilidade tornaram Nezite uma poetisa cordelista de muito sucesso e lhe propiciaram reconhecimento nacional e internacional na literatura popular brasileira.

4.7.3 - Leitura do Cordel *Afro-Brasil*

As cópias do cordel foram distribuídas aos alunos para que pudessem ser lidos coletivamente. Como o cordel possui 38 páginas, havia algumas ilustrações que ajudavam o processo de construção de sentido. Combinamos que eu iniciaria a leitura em voz alta e que durante o processo de leitura, os alunos que quisessem, poderiam dar continuidade à leitura. Orientei-lhes a intervir durante a leitura caso não entendessem alguma passagem ou tivessem algum comentário sobre o cordel.

O aluno A 42 perguntou: “Professora, será que a gente vai conseguir ler tudo isso?”. Falei que seria uma experiência que precisaria do envolvimento de todos os alunos e que o texto não era maior que a capacidade dos alunos. Convidei-os a ler, dizendo: “Vamos tentar?”. A primeira estrofe do cordel trouxe um questionamento condizente com o que havíamos conversado anteriormente:

“ _ O que sabemos da África?”

Boa pergunta foi feita

Porque a nossa visão

Sobre a África é muito estreita

Ou melhor, manipulada,
Distorcida e deformada,
Mas até agora “aceita”.

Com a adesão da turma, iniciei a leitura e continuei até a quinta estrofe. A aluna A 34 leu dez estrofes e, aos poucos outros alunos foram aderindo à leitura do cordel que durou aproximadamente 28 minutos. Observei que, de modo geral, as mulheres da turma tiveram maior iniciativa na atividade. Tanto na leitura em voz alta quanto no momento de questionamentos e contribuições. Ao todo sete alunos participaram da leitura coletiva, cinco mulheres e dois homens.

4.7.4 Interpretação

Quando concluímos a leitura coletiva, perguntei-lhes sobre o que sentiram no decorrer da leitura e quais suas impressões sobre o texto. Os comentários foram:

A aluna A 38 falou: “Gostei muito da leitura porque foi muito bacana. O som do cordel tem um som agradável. Legal, mesmo.”.

O aluno A 25 perguntou: “Professora, como é que esses escritores tem inteligência pra escrever uma história tão difícil, toda cheia de rima?”.

A aluna A 20 disse: “Acho que eles são mais inteligentes do que muitas pessoas e que devem estudar bastante para escrever esses livros.”.

Falei que os escritores são muito inteligentes e que possuem grande habilidade em escrever. São capazes de traduzir com muita beleza, criatividade e talento os mais variados sentimentos, como o amor, amizade, tristeza, saudade, etc. Também possuem conhecimentos sobre determinados elementos formais que caracterizam um texto poético – como é o caso do cordel que acabamos de ler. Por exemplo, o ritmo, os versos e as estrofes são responsáveis pela métrica de uma poesia.

O aluno A 42 perguntou o que significava a palavra métrica. A aluna A 34 explicou que já havíamos falado sobre isso no vídeo a que assistimos no encontro anterior em que o garoto entrevistado explicava como fazia para seus versos terem as dez sílabas poéticas necessárias para a sonoridade do verso. Para poder explicar, pedi que ele escolhesse uma estrofe do cordel que tivesse gostado para eu escrevê-la no quadro para que pudéssemos compreender de que forma acontece a métrica do poema. Escrevi a estrofe no quadro com as seguintes observações:

- 1° Que as várias etnias [não rima]
 2° Convivam em fraternidade, [rima 1]
 3° A beleza do país [não rima]
 4° Está na diversidade; [rima 1]
 5° Convivamos como iguais, [rima 2]
 6° Mas que o negro jamais [rima 2]
 7° Perca sua identidade. [rima]

Fizemos a escanção dos versos da estrofe escolhida e observamos que há irregularidade no número de versos, embora não comprometa o ritmo do poema, propiciado mediante a sonoridade, garantindo a musicalidade e o sentimentalismo ao texto. Expliquei-lhes que muitos poetas buscam nas suas composições a qualidade ou a perfeição obtida através dos versos que possuem o número de sílabas de forma regular. Esse recurso é usado para dar ao poema o ritmo desejado e a melodia pretendida. O aluno A42 disse que escrever cordel é muito difícil e que exige muito estudo e habilidade. Expliquei também sobre a escolha da poetisa em usar a técnica de fazer sextilhas (estrofes de seis versos), forma consagrada por autores para os longos poemas romanceados, principalmente a do exemplo acima, porque essas estrofes oferecem ao declamador beleza rítmica. A aluna A31 ficou muito admirada pelos recursos usados para a escrita do cordel.

Em seguida, o aluno A12 pediu para ler duas estrofes que destacavam a figura de Zumbi dos Palmares por considerá-lo um símbolo da luta dos negros contra a escravidão, aqui no Brasil. Comentou a partir da leitura e dos comentários, pôde compreender melhor a importância do Dia da Consciência Negra. Eis as estrofes escolhidas:

Zumbi foi o grande líder
 do quilombo dos Palmares
 e jurou pelo seu povo
 enfrentar terras e mares:
 falando aos guerreiros bravos:
 “Não seremos mais escravos!”
 Seu grito troou nos ares.
 Foi a vinte e novembro
 que este grande herói tombou
 quando um punhal traiçoeiro

a Zumbi assassinou,
mas a sua trajetória
ficou gravada na história
que com a vida ensinou.

O aluno A3 disse: “Professora, é muito injusto o que os negros sofreram depois de trabalhar tanto pelo nosso país e não terem nenhum direito. O pior é que hoje ainda tem muito preconceito com eles.” Disse-lhes que o trabalho de leitura que acabamos de fazer envolvendo o diálogo, o debate e a reflexão, segundo Silva (1990, p. 15) deve ser “para descobertas libertadoras, para as divergências libertárias.” Assim aprende-se a aprender com as leituras, como se olhássemos através de um caleidoscópio.

A culminância do trabalho sobre a leitura de fábulas e cordéis aconteceu no dia 12 de dezembro de 2018. Organizamos um sarau literário, em que cada aluno faria a leitura de cordel, anteriormente escolhido. No evento, a turma organizou um lanche feito pelos próprios alunos, servido no final das leituras. Aproveitamos o momento para fazer uma avaliação do trabalho desenvolvido e ouvir a opinião dos alunos sobre a experiência de leitura compartilhada. Alguns alunos comentaram sobre os aspectos favoráveis em relação à escolha dos textos e do ambiente agradável que a leitura sem a obrigatoriedade de tarefas proporciona. Outro ponto favorável citado refere-se à interação dos alunos, já que durante os comentários, passaram a ter um conhecimento mútuo e cultivaram maior respeito e amizade entre si. Como terceiro elemento positivo, citaram a melhoria na leitura e na aprendizagem, de modo geral.

Concluimos as atividades de leitura de cordéis satisfeitos com os resultados apresentados. O trabalho foi desenvolvido buscando-se respostas significativas na vida do aluno, e foi realizado com muito esforço pessoal, escuta e diálogo. Acreditamos que a literatura de cordel deve ter um espaço nas escolas devido a suas especificidades que pressupõem um envolvimento afetivo com a cultura popular. Segundo Marinho e Pinheiro (2012, p.15) nenhum tipo de literatura, principalmente a poética popular, ao ser apresentada na escola, deve receber um tratamento pragmático, porque ninguém pode se tornar um leitor proficiente decorando regras sobre versificação. É necessário pensar, sobretudo, nas experiências de alegria que podem ser compartilhadas através das vozes que narram e que dão sentido aos sonhos e às emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos nossa dissertação de mestrado, *A formação de leitores na EJA por meio da leitura de fábulas e cordéis, em sala de aula*, tivemos a oportunidade conhecer as produções de importantes teóricos da área de Ensino da Literatura, possibilitando-nos ampliar nossa compreensão sobre os mecanismos que interferem na difusão da leitura e no consumo da literatura na sociedade, a partir de uma perspectiva histórica e sociológica que revela a maneira contraditória com que a sociedade concebe a Escola, a Leitura e o Ensino da Literatura. Como professores de Língua Portuguesa e de Literatura, precisamos ter uma visão aprofundada dessas questões para nos posicionarmos em defesa de uma educação que desenvolva a leitura e reconheça a excelência do texto literário para o desvelamento da realidade.

Pensamos que o texto literário precisa ter um espaço privilegiado em sala de aula, porque promove o contato com a singularidade da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a sensação interior de liberdade e momentos de aprendizagem diferenciados a partir das experiências de leitura. Enfatizamos que a leitura é uma prática inerente à sala de aula, espaço intersubjetivo onde a construção do conhecimento se dá mediante o envolvimento, a reflexividade crítica e o debate interpretativo. Nesse sentido, o professor tem o papel primordial de selecionar, inicialmente, as obras que serão lidas pelos discentes a fim de ampliar os seus horizontes até alcançarem a autonomia, sendo capazes de escolher as obras de que gostariam de ler. A mediação da leitura promovida pelo professor, em sala de aula, redimensiona o verdadeiro sentido da literatura e possibilita a construção dos saberes que só a leitura literária propicia, dirimindo o enorme distanciamento entre teoria e prática nas escolas brasileiras,

Nossa pesquisa apresentou-se dividida em quatro sessões, a introdução cujo teor trouxe nossas experiências pessoais e profissionais no campo das letras, a segunda apresentou a história do ensino da literatura no Brasil, como também enfatizou sua escolarização, suas especificidades e abordou como os textos literários são apresentados no manual didático em os que textos literários são utilizados, prioritariamente, para a resolução de atividades de escrita em detrimento da oralidade; na terceira seção, apresentou-se o corpus envolvido nesta pesquisa, a catalogação de dados a partir de um questionário, instrumento fundamental para mensurar o nível de letramento literário dos alunos e quais os tipos de afluência a esse bem cultural; discorremos sobre alguns aspectos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as possibilidades de investigação apresentadas pela pesquisa-ação; na quarta seção, apresentamos as razões que nos conduziram à escolha das fábulas e cordéis usados para a experiência de leitura literária em

sala de aula, a nossa análise enquanto leitora dos textos selecionados para esta proposta de intervenção e a descrição das ações pedagógicas no contexto escolar da sala de aula. E, por último, apresentamos as considerações finais.

O desejo de propiciar experiências relevantes para a formação leitora de obras literárias foi a principal motivação que nos conduziu a desenvolver esta pesquisa numa turma de 3ª Etapa da modalidade Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental, no município de Barcarena. O trabalho de práticas de leitura, em sala de aula, aconteceu entre os meses de setembro e outubro, às terças-feiras, durante três horas-aula, no período noturno.

No início das atividades de leitura, houve um estranhamento da turma, de modo geral, em relação à metodologia. Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos estavam condicionados a escrever demasiadamente e se mostravam tímidos no momento da leitura e das discussões. Observamos que ficavam ansiosos ao ponto de perguntar quando a aula realmente começaria. Aos poucos, porém, fomos explicando que não responderíamos, por escrito, os resultados de nossa leitura e, sobretudo, que as experiências de leitura vivenciadas são parte fundamental nas aulas de Língua Portuguesa. Com o passar do tempo, as discussões aconteceram com fluidez e com participação maior dos estudantes que, paulatinamente, se sentiram mais seguros em ler e opinar sobre os temas tratados. Constatamos que a mediação do professor foi imprescindível para que os alunos fossem conduzidos à reflexão e, posteriormente, à ampliação de sua visão de mundo. É importante frisar que o trabalho com a literatura significa o despertar da consciência do que pode ser considerado bom ou ruim; fato que deve partir do leitor que tem a liberdade de propor novas significações do que foi lido e discutido em sala de aula.

Em relação à leitura das fábulas, em sala de aula, apresentamos alguns resultados relevantes como: a experiência estética a partir da observação do aluno sobre a sonoridade e o rebuscamento das palavras nas fábulas de La Fontaine, por exemplo. A partir das discussões, o próprio aluno foi construindo seus conceitos, diferentemente das aulas tradicionais em que o conteúdo é imposto pelo professor, geralmente a partir do livro didático com perguntas e respostas prontas. Por serem narrativas originárias da oralidade que promovem o diálogo e envolvimento afetivo com a cultura popular, compreensão do contexto de produção e apresentam critérios estéticos específicos, são textos adequados para que o processo de leitura e análise não se tornasse desinteressante para a turma.

Um elemento importante em nossa pesquisa foi a análise crítica do livro didático utilizado pela turma da 3ª Etapa da EJA, em que consideramos as práticas de leitura de literatura propostas no livro, com ênfase às atividades envolvendo o cordel. Evidenciamos autossuficiência dos textos adaptados pelos autores pela fragmentação de algumas obras e a

inconsistência do trabalho de leitura pelo excesso de atividades explorando os aspectos gramaticais da língua. Nesse sentido, organizamos as atividades de leitura utilizando duas fábulas dos livros: “Era uma vez Esopo”, recontado por Katia Canton e “La Fábulas Fontaine” antologia traduzida por vários autores, ambos pertencentes ao acervo da biblioteca da escola, como também de dois cordéis: A descoberta do cavalo, de Severino José, presente no livro didático adotado pela escola e o folheto Afro-Brasil em cordel, de Nezile Alencar.

Acreditamos que a escolha da estratégia metodológica, a Sequência Básica, de Rildo Cosson, bem como os critérios de seleção das fábulas e cordéis, as etapas de leitura, produção e desenvolvimento das atividades foram fundamentais para a materialização de um resultado satisfatório. De certo que ainda há muitas indagações em relação a nossa prática docente, contudo, estamos certos de que a leitura literária promove a revalorização das palavras e as trocas de linguagem, estimula a oralidade nos debates, nos relatos de história. Esse tipo de leitura é um poderoso instrumento de reflexão que permite ao indivíduo, nas palavras de Petit, “ser mais ativo em seu destino”, seguindo para descobertas libertadoras. Nesse sentido, o professor precisa examinar o que vai oferecer aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ABREU, Márcia. *Histórias de Cordéis e Folhetos*. São Paulo, Mercado da Letras, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história de saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Decreto-lei nº 9394, de 20 de março de 1996. Cidade: Editora do Brasil S/A, 1996.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura in vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século In: *História das principais editorar e suas práticas comerciais*. Porto Alegre, Em Questão, 2005.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil*. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Círculos de Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

A Cigarra e a Formiga: www.youtube.com/watch?v=BO0A_jPK9Ng

Declaração da Conferência de Educação para todos (1990). Disponível em: <www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 14 de Abr. 2020.

DEZOTTI, Maria Celeste Cansolin (Org). *A Tradição da Fábula: de Esopo a La Fontaine*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

DICIONÁRIO brasileiro de literatura de cordéis. Academia Brasileira de Literatura de Cordel – 1 ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

DICIONÁRIO brasileiro de literatura de cordéis. Academia Brasileira de Literatura de Cordel – 1 ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional e Educação: Avaliação, desafios e perspectivas. Educação e sociedade, set 2010, vol. 31, nº 112, p. 939-935. GÓES, Lúcia Pimentel. *Fábula brasileira ou Fábula saborosa: sábia, divertida, prudente, criativa*. São Paulo: Paulinas, 2005.

LA FONTAINE – *Fábulas*. Trad. De Nilson José Machado. São Paulo: Escrituras, 2012.

LALOJO, Mariza. *Literatura: leitores e leituras*. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. *Literatura infantil brasileira e estudos literários*. Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, 2010, p. 97-110.

LIMA, Renan de Moura Rodrigues e ROSA, Lúcia Regina Lucas da. *O uso das fábulas no Ensino Fundamental para o Desenvolvimento da linguagem oral e escrita*. Revista Cippus. Vol. 1. Maio, 2012.

LITERATURA de Cordel. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <www.encyclopedia.itaucultural.org.br/termo9658/literatura-de-cordel>. Acesso em: 04 de Abr. 2019. Verbetes da Enciclopédia.

www.repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14115

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <www.educabrazil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/>. Acesso em: 22 de jul. 2019.

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

OLIVEIRA, Ivanildo Apoluceno de. *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*. Curitiba: CRV, 2015.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a Leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2013.
_____. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo. Ed

REZENDE, Neide Luzia. O ensino da literatura e a leitura literária. In Dalvi Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

TESTA, Fulvio. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2001.

ZILBERMAN. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

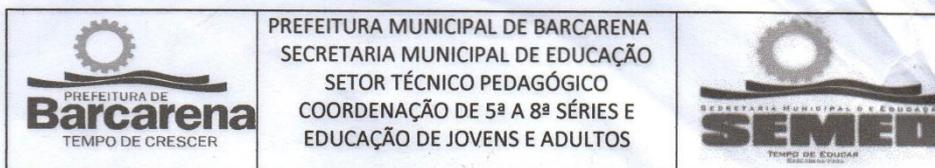
ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: Ponto e contraponto*. – Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 64 p (Série contrapontos)

ANEXOS

ANEXO A: Ofício à Secretaria de Educação do Município de Barcarena (SEMED), solicitado acesso aos documentos da EJA para a elaboração do projeto.

ANEXO B: Proposta Curricular da EJA (SEMED – Barcarena)

	<p>SERVICO PUBLICO FEDERAL DO PARÁ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)</p>	
Ofício nº 08/2018 - PROFLETRAS	Belém, 30 de outubro de 2018.	
Ilma. Sra. Ivana Ramos do Nascimento - Secretária de Educação de Barcarena (SEMED)		
Senhora Secretária,		
<p>Vimos por este meio solicitar a V. Sa. autorização para que a aluna do Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Programa de Pós Graduação em Letras da UFPA, Nazaré Do Socorro Ferreira Pinheiro, matrícula nº 201705870021, possa ter acesso aos documentos sobre a EJA neste Município de Barcarena. Justificamos que a pesquisa dos documentos será necessária para o levantamento de dados que embasarão a dissertação de mestrado da supracitada aluna.</p>		
Atenciosamente,		
<p> Iaci de Nazaré Silva Abdon Coordenadora do PROFLETRAS Portaria 4063/2017 - Reitoria</p>		
<p>Prof.ª Dra. Iaci de Nazaré S. Abdon COORDENADORA PROFLETRAS/UFPA PORT. 4063/2017 REITORIA</p>		
<p>Endereço: Rua Augusto de Lima, 303 - Barcarena - Pará - CEP: 06031-900 Telefone: (91) 3211-1111 - Fax: (91) 3211-1112 E-mail: profletrasulpa@gmail.com</p>	<p>11h 45. SECRETARIA MUNIC. DE EDUCAÇÃO RECEBIDO Em 12/11/18. ASBINATUR.</p>	



Apresentação

A Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJA – 1ª a 4ª Etapas) da Rede Municipal de Barcarena, está organizada da seguinte forma de acordo com PARECER CNE Nº 11/2000 - CEB - Aprovado em: 10.5.2000:

- ✓ Será assegurada a gratuidade a todo o cidadão barcarenense que procurar a Educação de Jovens e Adultos.
- ✓ Sua organização se dará em: 1º Segmento (1ª a 4ª séries / 1ª e 2ª Etapa ou Ciclos) e 2º Segmento (5ª a 8ª séries / 3ª e 4ª Etapa ou Ciclos). A Educação de Jovens e Adultos será ministrada preferencialmente nas Escolas Municipais no período noturno e, se for possível, em outros períodos de acordo com espaço disponível, podendo ser estendida a outros espaços e horários mais acessíveis à população alvo.

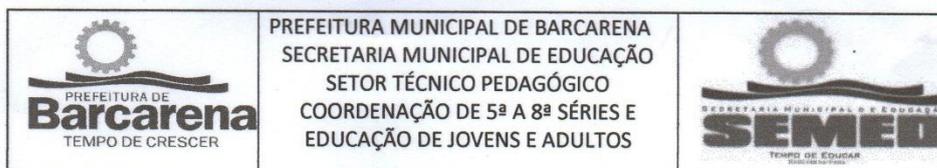
A Proposta abrange as áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Ciências Físicas e Biológicas, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira.

A forma como foi organizado o documento objetiva facilitar as atividades de planejamento e avaliação. No entanto, é necessário que os educadores busquem estratégias de integração entre todas as disciplinas e tenham uma visão ampla de como se inter-relacionam, para que, nas atividades em sala de aula, e, especialmente no desenvolvimento de projetos, possam realizar um trabalho interdisciplinar significativo para que haja uma formação consciente, onde os educandos sejam estimulados e respeitados em sua cidadania.

autonomia do professor Ressaltamos, ainda, que qualquer proposta curricular deve ser flexível, ou seja, deve definir as habilidades essenciais que os jovens possam desenvolver ao longo do Ensino Fundamental. Entretanto, o educador, em sua prática pedagógica, tem a } autonomia para trabalhar outras que sejam pertinentes à realidade dos educandos.

Que esta proposta possa orientar no sentido de acolher o educando e propiciar uma aprendizagem significativa e contextualizada, que venha valorizar e estimular o desenvolvimento cognitivo dos mesmos, e que estes possam estar relacionando e aplicando os conhecimentos apreendidos na escola em sua vida cotidiana.

Com não contemplar a preparação p/ o trabalho.



A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40.

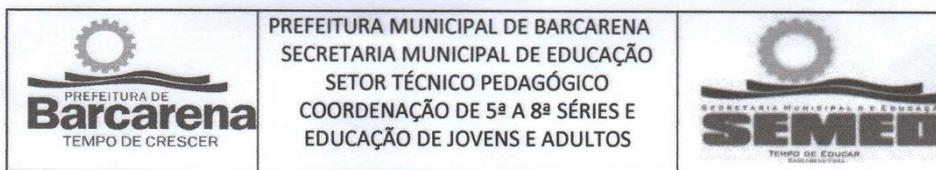
Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização. A Segunda Guerra Mundial recém terminara e a ONU — Organização das Nações Unidas — alertava para a urgência de integrar os povos visando à paz e a democracia.

Tudo isso contribuiu para que a educação dos adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção.

Nesse período, a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses.

Depois, seguiria uma etapa de "ação em profundidade", voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos, sob a direção do professor Lourenço Filho, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do país. Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 50; iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década.

Ainda assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios.



A instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil.

Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança. Uma professora encarregada de formar os educadores da Campanha, num trabalho intitulado *Fundamentos e metodologia do ensino supletivo*, usava as seguintes palavras para descrever o adulto analfabeto:

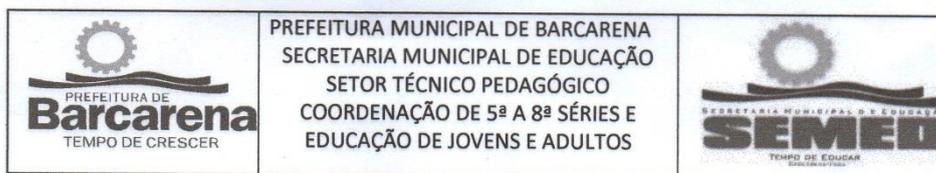
Dependente do contacto face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula [...]. E, se tem as responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente. [...]

Do final da década de 50 até meados da década de 60, o país viveu uma fase de imensa efervescência na Educação de Jovens e Adultos. A Lei nº 4024/61 estabelecia o direito de jovens com idade acima de 16 e 19 anos de obter certificado de conclusão do ginásio e colegial, respectivamente, mediante a prestação de Exame de Madureza. Porém, paralelamente, eram difundidas ideias de educação popular por estudantes e intelectuais junto a grupos populares, por meio de diferentes instituições e com graus variáveis de ligação com o Estado, acompanhando a democratização da escolarização básica.

O ideário de Paulo Freire foi a principal referência para a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico no desenvolvimento da EJA no Brasil, resultando na aprovação do Plano Nacional de Alfabetização. Paulo Freire, liderando um grupo de educadores pernambucanos, defendia uma educação que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política dos jovens e adultos.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, destinou um capítulo ao ensino supletivo objetivando “suprir” a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria. Assim, a educação básica obrigatória estendeu-se de 4 a 8 anos, afirmando a necessidade de uma educação adequada à clientela, “jovem e adulta”, resultando daí uma grande flexibilidade curricular.

Com o fim do período militar, na década de 80, o Mobral foi extinto, sendo implantada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação



Educar. Esta, por sua vez, tinha como funções o atendimento às séries iniciais do primeiro grau, a produção de material e a avaliação de atividades.

Em 1990, essa Fundação foi extinta gerando um enorme vazio em termos de políticas públicas para o setor. Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos ficou a cargo dos órgãos públicos das entidades civis e de instituições não-governamentais. Conforme Ribeiro (apud Brasil, 1998):

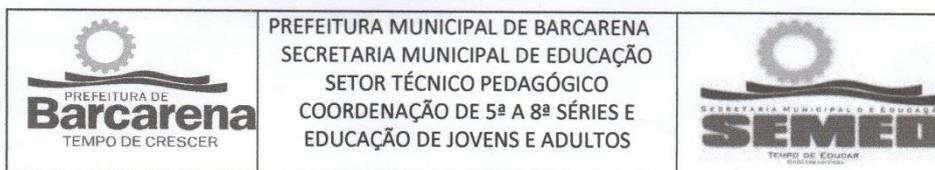
A história da educação de jovens e adultos no Brasil chega à década de 1990, portanto, reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas que, aliás, vêm se mostrando necessárias em todo o ensino fundamental. Do público que tem ocorrido aos programas para jovens e adultos, uma ampla maioria é constituída de pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, entre elas, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular. Essa situação ressalta o grande desafio pedagógico em termos de seriedade e criatividade, que a educação de jovens e adultos impõe: como garantir a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas sócio-econômica e educacional um acesso à cultura letrada que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. (p.34).

A partir daí, fez-se necessário delinear um novo cenário para a educação de jovens e adultos. Foram organizados eventos em nível nacional e mundial, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, na qual o Brasil ratificou um acordo se comprometendo a garantir uma educação básica para todas as crianças, jovens e adultos. O objetivo era satisfazer as necessidades do alunado brasileiro.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, reafirmou-se o direito dos jovens e adultos a um ensino básico de qualidade e adequado às suas condições, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão, assim como sua gratuidade em sistemas de ensino, sendo o mesmo dever do poder público.

A resolução CNE/CEB nº 1/2000 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, para Educação de Jovens e Adultos. Essas diretrizes destacam que a EJA, como modalidade de educação básica, deve considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária ao propor um modelo pedagógico, de modo a assegurar a equidade e a diferença.

A equidade se referia a distribuição específica dos componentes curriculares, propiciando um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de



direitos e oportunidades face ao direito a educação. A diferença referendava a identificação e reconhecimento das especificidades dos jovens e adultos no processo formativo, a valorização das potencialidades de cada um e o desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

Além dos avanços advindos da referida lei, houve marcos importantes em nível internacional, dos quais, cabe ressaltar a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (Confinteia), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha. A mesma foi precedida por uma Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe, realizada no Brasil em janeiro de 1997.

Analisando a história da Educação de Jovens e Adultos no país, percebe-se uma longa trajetória marcada por avanços e retrocessos.

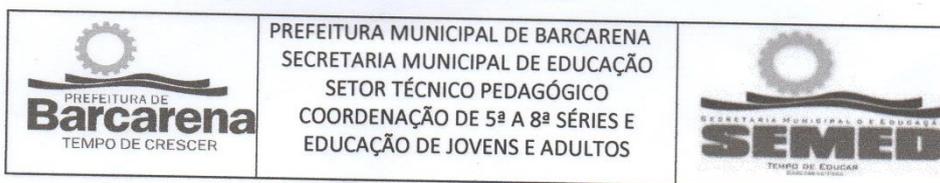
Visando a criação de uma infraestrutura adequada para um melhor atendimento às turmas da EJA da Rede Municipal de Ensino, foi criada no ano de 1999 a Coordenação Municipal da Educação de Jovens e Adultos, a qual vem viabilizando desde o referido ano, ações de Capacitação de professores, aquisição e distribuição de livros e material didático-Pedagógico para os alunos e professores, reestruturação do Processo de Formação Continuada para os professores e a ampliação no atendimento desta modalidade de Ensino.

As principais ações da Coordenação da Educação de Jovens e Adultos são visita de acompanhamento pedagógico às turmas da EJA, atendendo com prioridade à Zona Rural.

Num contexto mais restrito, a **Secretaria Municipal de Educação de Barcarena**, com a participação dos educadores que atuam nesta modalidade, elencaram os conteúdos e situações didáticas consideradas necessárias a serem desenvolvidas no EJA. É importante ressaltar que o referido trabalho foi construído de forma participativa, tendo em vista a realidade de cada escola e de sua clientela.

Historicamente a SEMED Barcarena vem atuando na Educação de Jovens e Adultos, através de turmas de 1ª a 4ª etapas do Ensino Fundamental presencial sendo esta, uma modalidade de Ensino, que vem crescendo consideravelmente, pois enquanto em **1983, atendia-se 234 alunos, atualmente esse atendimento é de 2.550 alunos, sendo 344 da Zona Rural e 2.206 da Zona Urbana. (Fonte: Estatística, SEMED. 2011.)**

Dessa maneira, esta proposta objetiva subsidiar a prática pedagógica desenvolvida nas escolas municipais que ministram esta modalidade de ensino. É fundamental que as equipes escolares discutam e aprofundem essas orientações ao reelaborarem o plano de ensino, para que haja uma atuação coerente com a realidade de cada instituição.

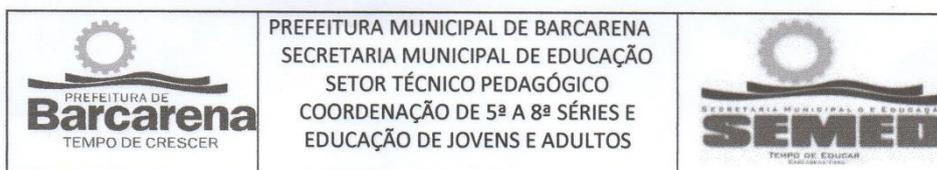


Considerando as ações relacionadas à EJA desenvolvidas até o momento, pode-se dizer que as mesmas apresentam avanços significativos. Compreendemos que vários desafios ainda necessitam ser superados, principalmente no que se refere a evasão escolar na EJA, para que possamos viabilizar um atendimento Educacional de qualidade que possibilite uma formação de sua clientela, sintonizada com as exigências da Sociedade, dando condições para a participação cidadã, condições de acesso a um mercado de trabalho, com pessoas extremamente dinâmicas, capazes de analisar e tomar decisões que levem ao aperfeiçoamento da produção.

Para atender os desafios da contemporaneidade, é importante que o plano de ensino estabeleça uma proposta de educação que vise:

1. Promover a escolarização dos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não tiveram oportunidade de continuar os estudos do ensino fundamental e médio na idade própria favorecendo a reflexão sobre a cidadania.
2. Proporcionar a formação de um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, capaz de transformar a realidade.
3. Ampliar a construção da autonomia moral dos educandos através da ação participativa e democrática na vivência escolar, em sala de aula e em diferentes espaços organizados da sociedade civil.
4. Resgatar o direito de acesso dos educandos aos espaços culturais da cidade de Belém e Barcarena, como forma de conhecimento e de enriquecimento pessoal e coletivo.
5. Criar situações pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos barcarenenses na perspectiva de garantir o acesso a novas formas de trabalho e cultura, inserindo-os nos espaços da estética e nos canais de participação da cidade e/ou do campo.

É necessário, também, desenvolver no aluno a criticidade e a autonomia necessárias ao exercício da cidadania e a construção de uma sociedade democrática, que inclua, respeite as diferenças e seja solidária.



Organização Curricular

1ª e 2ª Etapa: Visam à construção e à apropriação dos códigos alfabéticos / numéricos sendo que a complementação deste processo se dá nas últimas etapas.

3ª e 4ª Etapa: Propiciam uma formação intelectual integral nas diferentes áreas, possibilitando aos alunos a construção do conhecimento através da formulação de hipóteses e da solução de problemas.

Fundamentação Legal

- a) LDB nº 9394/96/ CNE/CEB;
- b) Resolução nº 01/2000 CNE/CEB;
- c) Parecer nº 11/2000 CNE/CEB;
- d) Resolução nº 485, de 15 de dezembro de 2009/ CEE-PA;
- e) Resolução 001/2010 CEE PA.

Flexibilidade na Organização Curricular

O artigo 37 da LDB define que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. O §1º do mesmo artigo determina que os Sistemas de Ensino assegurem a esses jovens e adultos, gratuitamente, “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”. Essas oportunidades educacionais, de acordo com o artigo 38 da LDB, devem compreender “a Base Nacional Comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, interpreta a norma do artigo 38 da LDB no sentido de que “os estudantes de EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer”. Trata-se, de acordo com o referido Parecer, de “um contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho. (...) Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho.

De acordo com a Legislação o público dos programas de educação de jovens e adultos para matricular-se no Ensino Fundamental deve ter idade de 15 anos completos e através de teste classificatório, aplicado pela escola.

Para efeito de rematrícula nas etapas subsequentes o aluno deverá estar aprovado na etapa anterior.

As matrículas serão efetuadas conforme cronograma estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação, atendidos os requisitos de acesso e os termos regimentais.

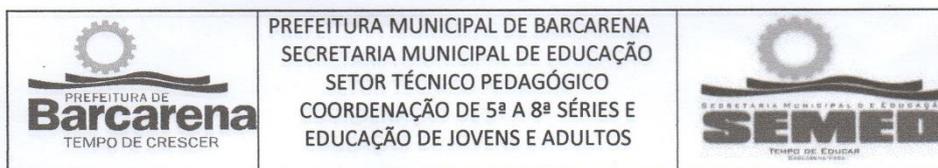
 <p>PREFEITURA DE Barcarena TEMPO DE CRESCER</p>	<p>PREFEITURA MUNICIPAL DE BARCARENA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SETOR TÉCNICO PEDAGÓGICO COORDENAÇÃO DE 5ª A 8ª SÉRIES E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</p>	 <p>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SEMED TEMPO DE EDUCAR</p>
--	---	--

MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA DO CURSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL (EJA - 1ª A 4ª ETAPAS)

AMPARO LEGAL	DISCIPLINAS / ESTUDOS OBRIGATORIOS	SEMANAL				ANUAL				
		1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA	4ª ETAPA	1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA	4ª ETAPA	
LEI Nº 9.394 / 96 DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E RESOLUÇÃO CNE / CEB Nº1 DE 05 / 07 / 2000	BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	06	05	05	05	240	200	200	200
		MATEMÁTICA	05	06	05	05	200	240	200	200
		CIÊNCIAS	02	02	-	-	80	80	-	-
		CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	-	-	03	03	-	-	120	120
		ENSINO DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA	03	03	-	-	120	120	-	-
		HISTÓRIA	-	-	03	03	-	-	120	120
		GEOGRAFIA	-	-	03	03	-	-	120	120
		ARTES	02	02	02	02	80	80	80	80
		EDUCAÇÃO FÍSICA	02	02	02	02	80	80	80	80
	PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA	-	-	02	02	-	-	80	80
CARGA HORÁRIA SEMANAL		20	20	25	25	-	-	-	-	
TOTAL DE CARGA HORÁRIA		-	-	-	-	800	800	1000	1000	

ESCLARECIMENTOS:

- Nº. DE SEMANAS: 40.
- A ESCOLA PODERÁ ESCOLHER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA: INGLÊS, ESPANHOL OU FRANCÊS. (anexo segue conteúdo de inglês)
- Não há conteúdo específico de Arte para 1ª e 2ª etapa – É trabalhado em Língua Portuguesa.



Metodologia

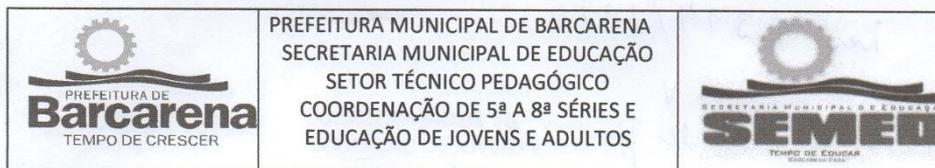
Para possibilitar aos alunos o desenvolvimento de competências relacionadas a determinadas bases técnicas, científicas instrumentais, serão adotadas, como prática metodológica, formas ativas de ensino-aprendizagem, baseadas em interação pessoal e do grupo, sendo função do professor criar condições para a integração dos alunos a fim de que se aperfeiçoe o processo de socialização na construção do saber.

Segundo Freire (1996, p.77) **“toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensina, aprende, outro que aprende, ensina (...)”**. A prática educativa também deve ser entendida como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de professores e alunos. Essa prerrogativa visa contribuir para uma formação sólida que dê condições aos alunos de refletir e assumir um compromisso social, tendo compreensão de seu papel na sociedade. Assim, defende-se a formação de um profissional crítico radical, consciente dos desafios colocados pela realidade social, como as mudanças tecnológicas e, as mudanças no mundo do trabalho (FREITAS L, 2004; FREITAS H, 1996).

Para a consolidação desse projeto compreende-se que faz parte da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa, a reflexão, a ética, o respeito aos saberes dos alunos, a tomada consciente de decisões, a disponibilidade para o diálogo, o estar aberto às novidades, aos diferentes métodos de trabalho. Dentre essas atitudes, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria e prática porque envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, e de intervenção no sistema de ensino.

Ao sabor da experiência e da reflexão desta, do ensino contextualizado, cria-se a possibilidade para a produção ou construção do conhecimento, desenvolvem-se instrumentos, esquemas ou posturas mentais que podem facilitar a aquisição de competências. Isso significa que na prática educativa deve-se procurar, através dos conteúdos e dos métodos, respeitar os interesses dos alunos e da comunidade onde vivem e constroem suas experiências.

Em relação à prática pedagógica, Pena (199, p.80) considera que **“o mais importante é que o professor, consciente de seus objetivos e dos fundamentos de sua prática (...) assuma os riscos - a dificuldade e a insegurança - de construir o seu objeto, faz-se necessário aos professores reconhecer a pluralidade, a diversidade de abordagens, abrindo possibilidades de interação com os diversos contextos culturais”**.



Neste contexto, o corpo docente será constantemente incentivado a utilizar metodologias e instrumentos criativos e estimuladores para que a inter-relação entre teoria e prática ocorra de modo eficiente. E isto será orientado através da execução de ações que promovam desafios problemas e projetos disciplinares e interdisciplinares orientados pelos professores (Morin).

Para tanto, as estratégias de ensino propostas apresentam diferentes práticas:

- Utilização de aulas práticas, na qual os alunos poderão estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos e a prática cotidiana;
- Utilização de aulas expositivas, dialogadas para a construção do conhecimento nas disciplinas;
- Leitura e interpretação e análise de textos atuais;
- Pesquisas sobre os aspectos teóricos e práticos no seu futuro campo de atuação;
- Discussão de temas: partindo-se de leituras orientadas: individuais e em grupos; de vídeos, pesquisas; aulas expositivas.
- Debates: provenientes de pesquisa prévia, de temas propostos para a realização de trabalhos individuais e/ou em grupos.
- Grupos de discussão: de observação, verbalização e avaliação.
- Seminários: apresentados pelos alunos, professores e também por profissionais das mais diversas áreas de atuação;
- Dinâmica de grupo;
- Palestras com profissionais do mercado de trabalho: estas poderão ser ministradas na instituição e também nos espaços de futuras parcerias com a Secretaria Municipal de Educação.
- Trabalhar com história de vida;
- Música;
- Recorte de jornais;
- Frases de jornais.

FONTE:

- Coordenação da Educação de Jovens e Adultos – SEMED/Barcarena – 2012.

ANEXO C: Amostra dos Questionários sobre leitura respondidos pelos alunos

Modelo questionário 1

Questionário diagnóstico

Caros alunos,

Para proporcionar atividades de leitura que contribuam para a formação leitora da turma, de modo geral, é importante que vocês respondam a este questionário com sinceridade. Assim estarão contribuindo grandemente para avaliarmos se a proposta que pretendemos pôr em prática com vocês é, realmente, uma contribuição no que diz respeito à leitura de obras literárias.

Série: 3ª Etapa-EJA Idade: 18 anos

Leia atentamente as perguntas abaixo e responda-as com franqueza e coerência.

1 Você gosta de ler obras literárias? (poesia, romance, conto, crônica, obra dramática, etc.). Caso sua resposta seja afirmativa, cite o nome da(s) obra(s) lida(s).

Não, eu não li.

2 Quem iniciou você na leitura de obra literária? Quando aconteceu?

Não lembro quem me iniciou.

Também não lembro quando foi isso.

3 Há alguém de sua família que tenha o hábito de ler obra literária? (poesia, romance, conto, crônica, obra dramática, etc.). Que obra(s) literária(s)?

Sim, minha mãe tem no celular um aplicativo de histórias de romance.

50 tons de liberdade, 50 tons de Cinzas etc...

4 Existe biblioteca em sua escola?

() Sim () Não

5 Você já participou de alguma atividade de leitura literária na biblioteca de sua escola?

Sim

Não

6 O professor de Língua Portuguesa, nas séries anteriores, realizava leitura de obra literária com a turma?

Sim

Não

7 Você já leu ou costuma ler o gênero Fábula?

Sim

Não

Se sua resposta à questão anterior for positiva, cite o nome de fábula(s) que você já leu.

Não, não costumo ler fábulas

Questionário diagnóstico Odinávia

Caros alunos,

Para proporcionar atividades de leitura que contribuam para a formação leitora da turma, de modo geral, é importante que vocês respondam a este questionário com sinceridade. Assim estarão contribuindo grandemente para avaliarmos se a proposta que pretendemos pôr em prática com vocês é, realmente, uma contribuição no que diz respeito à leitura de obras literárias.

Série: 3ª Etapa-EJA

Idade: 30 anos

Leia atentamente as perguntas abaixo e responda-as com franqueza e coerência.

1 Você gosta de ler obras literárias? (poesia, romance, conto, crônica, obra dramática, etc.).

Caso sua resposta seja afirmativa, cite o nome da(s) obra(s) lida(s).

Sim! romance, poesia e Liadas.
Três mares da Moníka e Vinícius
de Moraes.

2 Quem iniciou você na leitura de obra literária? Quando aconteceu?

Isso aconteceu há 16 anos atrás
professora: DO Carmo - e professora Francisca
com 8 anos

3 Há alguém de sua família que tenha o hábito de ler obra literária? (poesia, romance, conto, crônica, obra dramática, etc.). Que obra(s) literária(s)?

Sim meu sobrinho ama ler.
Poesia e romance ele tem vários
livros. ele le também muitos livros de
Vinícius de Moraes.

4 Existe biblioteca em sua escola?

Sim

Não

5 Você já participou de alguma atividade de leitura literária na biblioteca de sua escola?

() Sim

() Não

6 O professor de Língua Portuguesa, nas séries anteriores, realizava leitura de obra literária com a turma?

() Sim

() Não

7 Você já leu ou costuma ler o gênero Fábula?

() Sim

() Não

Se sua resposta à questão anterior for positiva, cite o nome de fábula(s) que você já leu.

Eu não lembro mais eu já li
e sempre estou lendo pra eu poder
ensinar os meus filhos nas atividades
de casa.

Questionário diagnóstico

Caros alunos,

- Para proporcionar atividades de leitura que contribuam para a formação leitora da turma, de modo geral, é importante que vocês respondam a este questionário com sinceridade. Assim estarão contribuindo grandemente para avaliarmos se a proposta que pretendemos pôr em prática com vocês é, realmente, uma contribuição no que diz respeito à leitura de obras literárias.

Série: 3ª Etapa-EJA

Idade: 27 anos

Leia atentamente as perguntas abaixo e responda-as com franqueza e coerência.

1 Você gosta de ler obras literárias? (poesia, romance, conto, crônica, obra dramática, etc.).

Caso sua resposta seja afirmativa, cite o nome da(s) obra(s) lida(s).

Sim gosto de ler William
Shakespeare suas peças são
maravilhosas.

2 Quem iniciou você na leitura de obra literária? Quando aconteceu?

Com meus cinco anos na creche
os três porque meus primeiros
professores = Anair

3 Há alguém de sua família que tenha o hábito de ler obra literária? (poesia, romance, conto, crônica, obra dramática, etc.). Que obra(s) literária(s)?

nao

4 Existe biblioteca em sua escola?

 Sim Não

5 Você já participou de alguma atividade de leitura literária na biblioteca de sua escola?

() Sim

Não

6 O professor de Língua Portuguesa, nas séries anteriores, realizava leitura de obra literária com a turma?

Sim

() Não

7 Você já leu ou costuma ler o gênero Fábula?

Sim

() Não

Se sua resposta à questão anterior for positiva, cite o nome de fábula(s) que você já leu.

A lula adormecida

Questionário diagnóstico

Caros alunos,

Para proporcionar atividades de leitura que contribuam para a formação leitora da turma, de modo geral, é importante que vocês respondam a este questionário com sinceridade. Assim estarão contribuindo grandemente para avaliarmos se a proposta que pretendemos pôr em prática com vocês é, realmente, uma contribuição no que diz respeito à leitura de obras literárias.

Série: 3ª Etapa-EJA

Idade: 37 Anos

Leia atentamente as perguntas abaixo e responda-as com franqueza e coerência.

1 Você gosta de ler obras literárias? (poesia, romance, conto, crônica, obra dramática, etc.).

Caso sua resposta seja afirmativa, cite o nome da(s) obra(s) lida(s).

eu já li uma estória de
Propaganda de jornal
e de filme de Terto

2 Quem iniciou você na leitura de obra literária? Quando aconteceu?

quando eu era criança na biblioteca
quando eu era garoto
quando eu estava na Puberdade

3 Há alguém de sua família que tenha o hábito de ler obra literária? (poesia, romance, conto, crônica, obra dramática, etc.). Que obra(s) literária(s)?

NÃO

4 Existe biblioteca em sua escola?

() Sim

() Não

5 Você já participou de alguma atividade de leitura literária na biblioteca de sua escola?

() Sim

() Não

6 O professor de Língua Portuguesa, nas séries anteriores, realizava leitura de obra literária com a turma?

() Sim

() Não

7 Você já leu ou costuma ler o gênero Fábula?

() Sim

() Não

Se sua resposta à questão anterior for positiva, cite o nome de fábula(s) que você já leu.

Questionário diagnóstico

Caros alunos,

Para proporcionar atividades de leitura que contribuam para a formação leitora da turma, de modo geral, é importante que vocês respondam a este questionário com sinceridade. Assim estarão contribuindo grandemente para avaliarmos se a proposta que pretendemos pôr em prática com vocês é, realmente, uma contribuição no que diz respeito à leitura de obras literárias.

Série: 3ª Etapa-EJA

Idade: 21 anos

Leia atentamente as perguntas abaixo e responda-as com franqueza e coerência.

1 Você gosta de ler obras literárias? (poesia, romance, conto, crônica, obra dramática, etc.).

Caso sua resposta seja afirmativa, cite o nome da(s) obra(s) lida(s).

sim livro da menina

2 Quem iniciou você na leitura de obra literária? Quando aconteceu?

sim minha mãe

3 Há alguém de sua família que tenha o hábito de ler obra literária? (poesia, romance, conto, crônica, obra dramática, etc.). Que obra(s) literária(s)?

sim minha esposa

4 Existe biblioteca em sua escola?

Sim

Não

5 Você já participou de alguma atividade de leitura literária na biblioteca de sua escola?

() Sim

() Não

6 O professor de Língua Portuguesa, nas séries anteriores, realizava leitura de obra literária com a turma?

() Sim

() Não

7 Você já leu ou costuma ler o gênero Fábula?

() Sim

() Não

Se sua resposta à questão anterior for positiva, cite o nome de fábula(s) que você já leu.

nao

Modelo questionário 2

Questionário diagnóstico

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura com o objetivo de se identificar de que forma ela se faz presente em sua vida. Para isso, faz-se necessário que você responda com muita sinceridade. Seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Profª Nazaré do S. Ferreira Pinheiro

A - Dados pessoais:

- 1 - Idade: 19 anos
 2 - Sexo: () Masc. () Fem.
 3 - Série: _____

B - Formação:

- 1 - Escolaridade do pai:
 () Analfabeto
 () Ensino secundário I (do 1º ao 5º ano)
 () Ensino secundário II (do 6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio incompleto
 () Ensino Médio completo
 () Ensino Superior incompleto
 () Ensino Superior completo
 () Pós-graduação

2 - Profissão do pai: Pedreiro

- 3 - Escolaridade da mãe:
 () Analfabeto
 () Ensino secundário I (do 1º ao 5º ano)
 () Ensino secundário II (do 6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio incompleto
 () Ensino Médio completo
 () Ensino Superior incompleto
 () Ensino Superior completo
 () Pós-graduação

4 - Profissão da mãe: costureira

C - Práticas de leitura literária

- 1 - Você tem livro(s) em sua casa? Se sim, de que tipo?
 () Contos
 () Poemas
 () Romances
 () Infantis
 () Bíblia Sagrada
 () Outros: _____

2 – Quantos livros existem aproximadamente em sua casa?

() 0

() 05

() 10

() mais de 20

3 – Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você recorda de algum verso ou nome de um poema que você já leu?

Não gosto.

4 – Com que frequência você lê poemas?

() Diariamente

() Semanalmente

() Mensalmente

() Anualmente

() Nunca

5 – Você já leu algum poema da literatura de cordel? Se sim, você se lembra do nome do cordel ou do assunto retratado no poema?

Ainda não li.

6 – Com que frequência você lê cordéis?

() Diariamente

() Semanalmente

() Mensalmente

() Anualmente

() Nunca

Questionário diagnóstico

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura com o objetivo de se identificar de que forma ela se faz presente em sua vida. Para isso, faz-se necessário que você responda com muita sinceridade. Seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Profª Nazaré do S. Ferreira Pinheiro

A - Dados pessoais:

- 1 - Idade: 99
 2 - Sexo: () Masc. () Fem.
 3 - Série: _____

B - Formação:

1 - Escolaridade do pai:

- () Analfabeto
 () Ensino secundário I (do 1º ao 5º ano)
 () Ensino secundário II (do 6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio incompleto
 () Ensino Médio completo
 () Ensino Superior incompleto
 () Ensino Superior completo
 () Pós-graduação

2 - Profissão do pai: meccânico Galda do

3 - Escolaridade da mãe:

- () Analfabeto
 () Ensino secundário I (do 1º ao 5º ano)
 () Ensino secundário II (do 6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio incompleto
 () Ensino Médio completo
 () Ensino Superior incompleto
 () Ensino Superior completo
 () Pós-graduação

4 - Profissão da mãe: DONA DE CASA

C - Práticas de leitura literária

1 - Você tem livro(s) em sua casa? Se sim, de que tipo?

- () Contos
 () Poemas
 () Romances
 () Infantis
 () Bíblia Sagrada
 () Outros: _____

2 – Quantos livros existem aproximadamente em sua casa?

- 0
 05
 10
 mais de 20

3 – Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você recorda de algum verso ou nome de um poema que você já leu?

NÃO

4 – Com que frequência você lê poemas?

- Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 Anualmente
 Nunca

5 – Você já leu algum poema da literatura de cordel? Se sim, você se lembra do nome do cordel ou do assunto retratado no poema?

NÃO LEMBRO

6 – Com que frequência você lê cordéis?

- Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 Anualmente
 Nunca

Questionário diagnóstico

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura com o objetivo de se identificar de que forma ela se faz presente em sua vida. Para isso, faz-se necessário que você responda com muita sinceridade. Seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Profª Nazaré do S. Ferreira Pinheiro

A - Dados pessoais:

- 1 - Idade: 32
 2 - Sexo: () Masc. () Fem.
 3 - Série: _____

B - Formação:

- 1 - Escolaridade do pai:
 () Analfabeto
 () Ensino secundário I (do 1º ao 5º ano)
 () Ensino secundário II (do 6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio incompleto
 () Ensino Médio completo
 () Ensino Superior incompleto
 () Ensino Superior completo
 () Pós-graduação
- 2 - Profissão do pai: _____
- 3 - Escolaridade da mãe:
 () Analfabeto
 () Ensino secundário I (do 1º ao 5º ano)
 () Ensino secundário II (do 6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio incompleto
 () Ensino Médio completo
 () Ensino Superior incompleto
 () Ensino Superior completo
 () Pós-graduação
- 4 - Profissão da mãe: Autônoma

C - Práticas de leitura literária

- 1 - Você tem livro(s) em sua casa? Se sim, de que tipo?
 () Contos
 () Poemas
 () Romances
 () Infantis
 () Bíblia Sagrada
 () Outros: _____

2 – Quantos livros existem aproximadamente em sua casa?

- 0
 05
 10
 mais de 20

3 – Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você recorda de algum verso ou nome de um poema que você já leu?

4 – Com que frequência você lê poemas?

- Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 Anualmente
 Nunca

5 – Você já leu algum poema da literatura de cordel? Se sim, você se lembra do nome do cordel ou do assunto retratado no poema?

6 – Com que frequência você lê cordéis?

- Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 Anualmente
 Nunca

Questionário diagnóstico

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura com o objetivo de se identificar de que forma ela se faz presente em sua vida. Para isso, faz-se necessário que você responda com muita sinceridade. Seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Profª Nazaré do S. Ferreira Pinheiro

A - Dados pessoais:

- 1 - Idade: 20
 2 - Sexo: () Masc. (X) Fem.
 3 - Série: _____

B - Formação:

- 1 - Escolaridade do pai:
 () Analfabeto
 () Ensino secundário I (do 1º ao 5º ano)
 () Ensino secundário II (do 6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio incompleto
 (X) Ensino Médio completo
 () Ensino Superior incompleto
 () Ensino Superior completo
 () Pós-graduação

2 - Profissão do pai: tecnico eletrucista

- 3 - Escolaridade da mãe:
 () Analfabeto
 () Ensino secundário I (do 1º ao 5º ano)
 () Ensino secundário II (do 6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio incompleto
 (X) Ensino Médio completo
 () Ensino Superior incompleto
 () Ensino Superior completo
 () Pós-graduação

4 - Profissão da mãe: lojista

C - Práticas de leitura literária

1 - Você tem livro(s) em sua casa? Se sim, de que tipo?

- () Contos
 () Poemas
 () Romances
 (X) Infantis
 (X) Bíblia Sagrada
 () Outros: _____

2 – Quantos livros existem aproximadamente em sua casa?

- () 0
 05
 () 10
 () mais de 20

3 – Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você recorda de algum verso ou nome de um poema que você já leu?

Dificilmente leio e não me recordo
de algum verso.

4 – Com que frequência você lê poemas?

- () Diariamente
 () Semanalmente
 () Mensalmente
 Anualmente
 () Nunca

5 – Você já leu algum poema da literatura de cordel? Se sim, você se lembra do nome do cordel ou do assunto retratado no poema?

não recordo.

6 – Com que frequência você lê cordéis?

- () Diariamente
 () Semanalmente
 () Mensalmente
 () Anualmente
 Nunca

Questionário diagnóstico

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura com o objetivo de se identificar de que forma ela se faz presente em sua vida. Para isso, faz-se necessário que você responda com muita sinceridade. Seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Profª Nazaré do S. Ferreira Pinheiro

A - Dados pessoais:

- 1 - Idade: 16
 2 - Sexo: () Masc. () Fem.
 3 - Série: _____

B - Formação:

- 1 - Escolaridade do pai:
 () Analfabeto
 () Ensino secundário I (do 1º ao 5º ano)
 () Ensino secundário II (do 6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio incompleto
 () Ensino Médio completo
 () Ensino Superior incompleto
 () Ensino Superior completo
 () Pós-graduação
- 2 - Profissão do pai: vigilante
- 3 - Escolaridade da mãe:
 () Analfabeto
 () Ensino secundário I (do 1º ao 5º ano)
 () Ensino secundário II (do 6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio incompleto
 () Ensino Médio completo
 () Ensino Superior incompleto
 () Ensino Superior completo
 () Pós-graduação
- 4 - Profissão da mãe: dona de casa

C - Práticas de leitura literária

- 1 - Você tem livro(s) em sua casa? Se sim, de que tipo?
 () Contos
 () Poemas
 () Romances
 () Infantis
 () Bíblia Sagrada
 () Outros: _____

2 – Quantos livros existem aproximadamente em sua casa?

0

05

10

mais de 20

3 – Você gosta de ler poemas? Se sua resposta for positiva, você recorda de algum verso ou nome de um poema que você já leu?

Sim, não me recordo.

4 – Com que frequência você lê poemas?

Diariamente

Semanalmente

Mensalmente

Anualmente

Nunca

5 – Você já leu algum poema da literatura de cordel? Se sim, você se lembra do nome do cordel ou do assunto retratado no poema?

nao.

6 – Com que frequência você lê cordéis?

Diariamente

Semanalmente

Mensalmente

Anualmente

Nunca

ANEXO D: Capa dos livros de fábulas e cordéis usados na pesquisa

Figura 24 – Capa livro 1

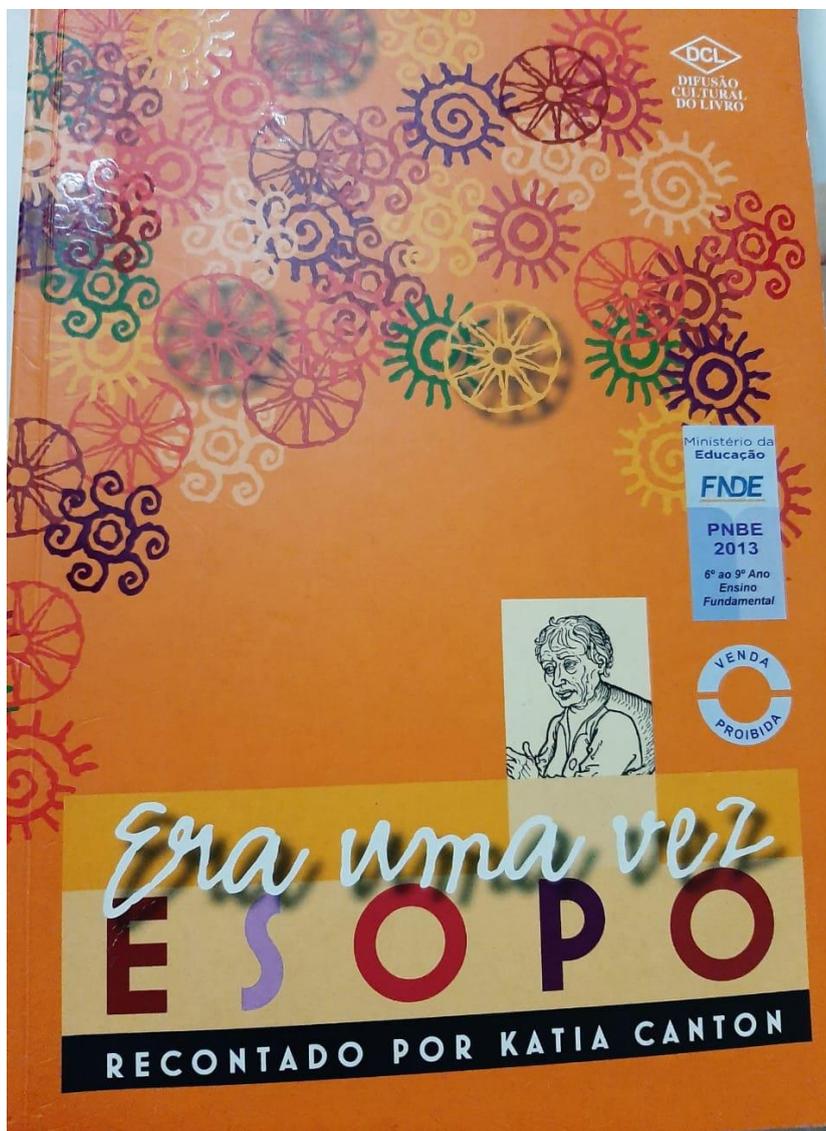


Figura 25 – Capa livro 2

