

Daiane Marques Silva

**A escolarização da leitura literária na alfabetização de pessoas adultas e
idosas**

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
2014

Daiane Marques Silva

A escolarização da leitura literária na alfabetização de pessoas adultas e
idosas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Castanheira

Faculdade de Educação da UFMG

Belo Horizonte

Julho de 2014

S586e
T

Silva, Daiane Marques, 1987-
A escolarização da leitura literária na alfabetização de pessoas
adultas e idosas / Daiane Marques Silva. - Belo Horizonte, 2014.
157 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Lúcia Castanheira.

Bibliografia: f. 147-152.

Apêndices: f. 153-157.

1. Educação -- Teses. 2. Alfabetização de adultos. 3. Leitura
(Ensino Fundamental) -- Teses. 4. Alfabetização -- Teses. 5. Letramento
-- Teses. 6. Literatura brasileira -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -
- Teses.

I. Título. II. Castanheira, Maria Lúcia. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD-374.414

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Curso Mestrado

Dissertação intitulada **A escolarização da leitura literária na alfabetização de pessoas adultas e idosas**, de autoria de **Daiane Marques Silva**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Castanheira
Orientadora – Faculdade de Educação da UFMG

Prof. Dr. Hércules Toledo Corrêa
CEAD – UFOP

Prof.^a Dr.^a Francisca Izabel Pereira Maciel
Faculdade de Educação da UFMG

Prof.^a Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha Campelo
Suplente – Faculdade de Educação da UEMG

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cardoso Gomes
Suplente – Faculdade de Educação da UFMG

Belo Horizonte, 31 de julho de 2014.

AGRADECIMENTOS

Durante o percurso desta pesquisa, tive o privilégio de conhecer e conviver com pessoas que foram essenciais para a concretização do meu trabalho. Agradeço à coordenadora e à professora da escola em que realizei a pesquisa, pela acolhida e por aceitarem o meu pedido. De modo especial, agradeço aos alunos da EJA, pelo carinho, por aceitarem a proposta e por dividirem comigo suas experiências pessoais e escolares. Aprendi muito com cada um de vocês.

Minha gratidão à Maria Lúcia Castanheira, minha querida orientadora Lalu. Agradeço o excelente trabalho de orientação. Obrigada pela delicadeza das palavras, por tornar minha caminhada mais serena, pelo incentivo na busca pelo aprendizado e, principalmente, por confiar no meu trabalho. Nesse período, contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, tornando-se mais do que uma orientadora em minha caminhada. Obrigada!

Aos meus pais, Aureliano e Advair, que sempre estiveram ao meu lado acompanhando cada um dos meus passos. Agradeço o apoio, a compreensão nos momentos de ausência e por serem exemplos de dedicação e responsabilidade. Aos meus irmãos, Tayline e Fábio Augusto, pelo apoio e pela alegria e por me ajudarem a valorizar as coisas simples da vida. Obrigada por buscarem compreender as minhas escolhas.

Ao Daniel Dalip, agradeço o companheirismo. Como foi bom ter você ao meu lado! Acompanhou-me ajudando desde no manuseio do computador até as sábias palavras que tornaram a minha caminhada mais leve e feliz. A você, minha eterna gratidão.

Ao Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF 1), agradeço aos alunos, exemplos de vida e perseverança. Agradeço imensamente à Professora Francisca Maciel, pelas contribuições na minha formação como alfabetizadora de pessoas jovens, adultas e idosas. Agradeço, carinhosa e alegremente, às minhas amigas Aline Costa, Bianca Ceres, Juliane Pereira e Patrícia Barros, por dividirem conhecimento, apoio e muita alegria durante o meu percurso neste Projeto. Vocês se tornaram amigas além dos muros da Universidade. Agradeço ainda ao Ruy Morato, pelas valiosas revisões, sempre tão prestativo e atencioso.

Ao Grupo de estudo e pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na sala de aula (GEPISA), de modo especial às professoras Maria de Fátima Cardoso e Vanessa Neves, agradeço pela acolhida e pelas valiosas discussões realizadas. Às queridas companheiras, integrantes deste grupo, Luciana Oliveira e Luciana Silva, agradeço o apoio e a disponibilidade em me ajudar nos momentos de dificuldade. À Isabela Dominici, pela amizade e companheirismo sinceros, não somente neste grupo, mas desde a graduação. Sua alegria e entusiasmo me incentivam a continuar nesta caminhada!

À minha primeira orientadora, Raquel Martins, pela iniciação na cultura acadêmica. À professora Isabel Frade, sempre tão ética e atenciosa, tornou-se um exemplo para mim. Obrigada pela oportunidade de trabalhar, ao seu lado, como monitora de graduação.

Aos amigos do mestrado, por compartilharem comigo, momentos de alegria, angústia, ansiedade e realizações. Especialmente, à Caroline Peixoto, pela amizade sincera e pelo companheirismo. À minha grande amiga Ana Paula Pedersoli, minha eterna gratidão, por acreditar no meu trabalho e sempre desejar o melhor para mim.

Aos amigos que não estão na FaE diariamente, mas estiveram ao meu lado incentivando cada passo dado. Agradeço imensamente à minha amiga-irmã Franciele Nunes e seu “pontinho de luz”, por estarem sempre ao meu lado, torcendo e valorizando o meu trabalho. Meus amigos, vocês são pessoas muito especiais!

Agradeço à CAPES, pelo recurso financeiro que garantiu a realização deste trabalho.

Aos professores Hércules Toledo, Francisca Maciel, Maria de Fátima Cardoso e Kátia Gardênia, por aceitarem compor esta banca e discutir o meu trabalho.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, em especial aos da Pós Graduação, pela disponibilidade em atender cuidadosamente cada uma de nossas demandas.

Enfim, a todos que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Matriculado na escola me vi diante de imenso oceano. Para vencê-lo, só com muitas palavras. Na margem – entre rendas de areias – as palavras eram o meu barco. Com elas atravessaria as ondas, venceria as calmarias, aportaria em outras terras. Se era (sic) meu barco, eram também meus remos. Com elas cortava as águas, flutuava sobre marés e me via em poesia.

Bartolomeu Campos de Queirós, in: Vermelho Amargo

RESUMO

Este estudo examinou as condições que adultos e idosos encontram para ler textos literários no Ensino Fundamental, no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Adotou-se uma perspectiva social do letramento no desenvolvimento desta pesquisa que está inserida no campo de discussão acerca da alfabetização e do letramento (SOARES, 2003) e do letramento literário (COSSON, 2009) de adultos e idosos. Trata-se de um estudo de caso desenvolvido por meio da observação participante (BECKER, 1997; TURA, 2003) em uma turma de alfabetização de uma escola da rede particular de ensino, ao longo de um semestre letivo do ano de 2013. Foram registradas por meio de gravações em vídeo e notas de campo um total de 66 aulas. Além disso, o banco de dados inclui registros em áudio de entrevistas realizadas com alunos e professores. Ao longo do processo investigativo, buscou-se uma aproximação com o ponto de vista dos participantes, com o objetivo de compreender os significados da leitura literária para o grupo. A análise das entrevistas realizadas com os participantes e do cotidiano da sala de aula indicaram que o lugar da literatura nesse segmento de ensino é bastante restrito e está subordinado ao ensino da decodificação e ao trabalho com outros conteúdos curriculares. Além disso, que o tamanho da letra, a pertinência do texto ao universo adulto, o acesso ao texto em seu suporte original e a possibilidade de conversar sobre o texto lido são aspectos a serem considerados no enfrentamento de desafios para a adequada escolarização da leitura literária no contexto do Ensino Fundamental para jovens, adultos e idosos.

Palavras-chave: Alfabetização de Adultos e Idosos. EJA. Escolarização da leitura literária.

ABSTRACT

This study examined conditions in which adult and elderly people read literary texts in elementary school, in the context of Youth and Adult Education. In order to do that, we adopted a social perspective of literacy in the development of this research which is inserted on the discussion field concerning the alphabetization and literacy (SOARES, 2003) and of the literary literacy (COSSON, 2009) for adults and seniors. This is a case study developed through participant observation (BECKER, 1997; TURA, 2003) in a literacy class in a private school during one semester of 2013. Interviews with students and teachers, and observation of sixty-six classes were held. The database developed for this study contains audio and video recordings, field notes and copies of artifacts produced by research participants. Throughout the research process, we sought a rapprochement with the point of view of the participants, with the goal of understanding the meanings of literary reading for the group. Data analysis showed that the place of literature in this education segment is very limited and is subject to the teaching of decoding and working with other curriculum contents. Furthermore, the font size, the text's relevance to the adult world, the access to literary texts in their original support and the chance to talk about the text being read should be considered when facing challenges to adequate schooling of literary reading in the context of basic education for youth, adults and seniors.

Keywords: Alphabetization for Young and Adults. EJA Schooling of literary reading

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Texto escrito pela professora no quadro.....	39
Figura 2 – Planta baixa da sala de aula	42
Figura 3 – Dias de trabalho de campo na Escola Queirós – 2013.....	55
Figura 4 – Cabeçalho do quadro <i>Mapa de eventos</i>	58
Figura 5 – Linha do tempo dos textos lidos na Turma 7	64
Figura 6 – Recorte de texto expositivo de livro didático.....	69
Figura 7 – Pseudotexto com palavras que têm a letra “v”	70
Figura 8 – Lista de palavras com a letra “f”	72
Figura 9 – Cabeçalho do Quadro de Análise de Leitura de Textos Literários.....	92
Figura 10– Fotocópia 1 distribuída pela professora no dia 24 de maio de 2013	125
Figura 11– Fotocópia 2 distribuída pela professora no dia 24 de maio de 2013	126
Figura 12– Fotocópia 3 distribuída pela professora no dia 24 de maio de 2013	129
Figura 13– Fotocópia 3 distribuída pela professora no dia 24 de maio de 2013	130
Figura 14– Fotocópia 4 distribuída pela professora no dia 24 de maio de 2013	133
Figura 15– Página do livro de Cecília Meireles com o poema <i>As meninas</i>	134
Gráfico 1 – Aulas que envolveram a leitura, conforme a natureza do texto.....	66
Quadro 1 – Dados dos alunos da Turma 7	50
Quadro 2 – Organização do tempo em relação ao espaço.....	53
Quadro 3– Lógica de investigação da pesquisa	60
Quadro 4– Exemplo de utilização de legendas	62
Quadro 5 – Trecho de diálogo em sala de aula sobre estatutos	74
Quadro 6 – Segundo trecho do diálogo entre alunos e professoras sobre estatutos – Parte 1	79
Quadro 6 – Segundo trecho do diálogo entre alunos e professoras sobre estatutos – Parte 2	82
Quadro 6 – Segundo trecho do diálogo entre alunos e professoras sobre estatutos – Parte 3	85
Quadro 7 – Mapa de eventos do dia 2 maio 2013.....	97
Quadro 8 – Diálogo entre alunas acerca do tamanho das letras da publicação	100
Quadro 9 – Diálogo entre aluna e professora sobre a escolha do livro – Parte 1.....	102
Quadro 10 – Diálogo entre aluna e professora sobre a escolha do livro – Parte 2.....	107
Quadro 11 – Diálogo entre aluna e professora sobre a escolha do livro – Parte 3.....	114
Quadro 12 – Mapa de eventos do dia 24 de maio de 2013.....	118
Quadro 13 – Diálogo sobre o início da atividade envolvendo o texto literário	120
Quadro 14 – Diálogo sobre a autora da poesia	122
Quadro 15 – Diálogo entre alunas sobre a atividade.....	131
Quadro 16 – Diálogo entre pesquisadora e alunos sobre a atividade – Parte 1	138
Quadro 17 – Diálogo entre pesquisadora e alunos sobre a atividade – Parte 2	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	15
1.1 A alfabetização de jovens e adultos no Brasil.....	15
1.2 Promoção da leitura literária na EJA.....	21
1.3 Letramento literário e a escolarização da leitura literária.....	25
CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DOS DADOS, A ESCOLA E A TURMA 7	31
2.1 A busca pelas práticas de leitura literária na EJA.....	31
2.2 A Escola Queirós.....	41
2.3 A chegada da pesquisadora na Escola Queirós.....	45
2.4 A Turma 7: seus sujeitos e suas práticas.....	49
2.5 O processo de descrição e análise dos dados.....	54
CAPÍTULO 3 – LEITURA DE TEXTOS NA TURMA 7	63
3.1 Uma visão geral do que e quando se leu na Turma 7.....	63
3.2 A leitura de textos não literários.....	68
3.3 A leitura de textos literários.....	91
CAPÍTULO 4 – <i>LENDO POESIAS NA BIBLIOTECA</i>	96
4.1 Uma análise geral do que ocorreu no dia 2 de maio.....	96
4.2 <i>Lendo Poesias</i> na Turma 7.....	98
4.3 O Empréstimo de livros.....	107
CAPÍTULO 5 – <i>LENDO POESIAS NA SALA DE AULA</i>	117
5.1 Uma análise geral do que ocorreu no dia 24 de maio.....	117
5.2 <i>Lendo Poesias</i> de Cecília Meireles na sala de aula.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE	156

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa examina o lugar da leitura literária e os seus significados no contexto do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, tendo como foco o cotidiano escolar de uma turma de alfabetização de adultos e idosos em uma escola da rede particular de ensino na cidade de Belo Horizonte.

A principal motivação para a realização desta pesquisa surgiu com as questões que emergiram quando tive a oportunidade de trabalhar como bolsista no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1º Segmento (PROEF 1), durante os anos de 2009, 2010 e 2011. Nesse período, atuei como professora alfabetizadora das turmas que estavam em fase inicial da alfabetização e outras turmas que estavam em fase de consolidação desse aprendizado. O PROEF faz parte do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais e é formado por três segmentos de ensino: o PROEF 1 (1ª à 4ª série); o PROEF 2 (5ª à 8ª série); e o PEMJA (Ensino Médio). Além de proporcionar a educação básica para adultos, esse programa configura-se também como um espaço de formação de professores, pois os alunos de graduação das diferentes áreas de conhecimento da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) engajam-se no processo de ensino, como professores-monitores, sob a supervisão de professores efetivos dessa Universidade.

Nesse período de trabalho como professora-alfabetizadora, o contato direto com os jovens e adultos desse programa e as discussões com outros professores-monitores do PROEF 1 levaram-me a ver esses alunos como sujeitos que possuem suas especificidades históricas e sociais e a identificar algumas das dificuldades vivenciadas por eles nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Por outro lado, também pude identificar algumas dificuldades encontradas pelos professores-monitores no desenvolvimento de projetos de ensino com a leitura e a escrita. Pude perceber, por exemplo, que as atividades propostas com a leitura literária estavam entre as maiores dificuldades encontradas por nós, professores-monitores do PROEF 1, e por outros estagiários do curso de Pedagogia com os quais convivi em outras experiências de monitoria. Essas dificuldades diziam respeito à definição de critérios para a seleção de textos a serem lidos pelos alunos, em sala de aula ou em casa, à maneira como poderíamos ler esses textos para eles, ao processo de avaliação, às contribuições para o aprendizado de outros conhecimentos escolares e ao tipo de intervenção

a ser feita com os alunos que se recusassem a participar das aulas que propunham a leitura literária.

Buscando elementos que me auxiliassem a enfrentar esses desafios, aceitei, no segundo semestre de 2010, o convite para trabalhar como monitora da disciplina de Alfabetização e Letramento e passei a frequentar, também, outras disciplinas que tratavam de temáticas relacionadas à literatura e sua exploração no contexto escolar.

Nesses grupos de trabalho, muitas das nossas questões giravam em torno de preocupações relativas à formação de leitores literários. Ao longo do período em que fiz parte do PROEF 1, tínhamos a preocupação de que a literatura fosse desenvolvida de forma prazerosa e não apenas como uma tarefa a ser cumprida, como um dever ou como simples pretexto para alfabetizar.

Com essas preocupações em mente, busquei subsídios para meu trabalho em pesquisas sobre o ensino de literatura nos cursos para jovens e adultos. A partir dessas leituras, realizei, em minha turma, um projeto (SILVA; FREITAS, 2011) de leitura literária com o intuito de desenvolver uma prática dialogada entre os participantes da turma. Esse projeto de leitura literária buscava criar oportunidades para o acesso dos discentes a diferentes poemas, fosse por meio da leitura autônoma, fosse por meio da leitura oral, realizada por mim ou por outro monitor.

Inicialmente, eu e outra monitora, que também participava desse projeto de literatura, selecionávamos alguns textos considerando os temas de preferência da turma como, por exemplo, amor e infância. A partir dessa seleção prévia, a turma, coletivamente, conversava sobre os títulos dos poemas e selecionava um dos textos para ser discutido em cada novo encontro. Cada um dos alunos levava para casa uma cópia do poema e tinha o prazo de uma semana para lê-lo sozinho ou com a ajuda de outra pessoa. No dia marcado, fazíamos uma roda de conversas e alguém do grupo, geralmente, eu ou a outra monitora, lia o poema em voz alta para todos os presentes. Após os momentos dedicados à leitura, seguia-se uma conversa sobre o texto lido, visando criar um espaço para que os conhecimentos prévios, visões de mundo dos alunos e suas reações diante do texto, entre outros aspectos, fossem apresentados em um ambiente de diálogo, mediado por mim e/ou pela outra monitora.

Durante essa prática, minha curiosidade foi despertada pelas atitudes dos alunos diante do texto escrito ou das atividades que envolviam o engajamento com livros literários. Alguns

deles, por exemplo, sequer tentavam ler os textos que lhes eram apresentados e se recusavam a ir à biblioteca ou a levar livros para casa dizendo: “vou levar para casa somente quando aprender a ler.” Tais atitudes pareciam indicar certo temor de não compreender nada do que estava nos livros, o que os imobilizava diante do texto escrito e parecia implicar, também, uma visão de que primeiro deveriam “aprender a ler”, no sentido de decodificar o texto escrito, para só depois permitirem-se a explorar um texto e/ou livro ou engajarem-se naquilo que nós, professores, entendíamos como práticas de leitura.

Atitudes como essas, da parte dos alunos, pareceram me indicar a concepção que eles tinham do aprendizado da leitura e da escrita e de como o processo de ensino deveria ser organizado. Pareceu-me que, para esses alunos, a alfabetização se realizaria em duas fases distintas: a primeira, caracterizada pelas relações entre fonemas e grafemas, objetivando o domínio dos processos de codificação e de decodificação, o que atribuiria exclusividade a apenas umas das “facetas da língua escrita”; a segunda, que se ocuparia do desenvolvimento da leitura para a compreensão do texto (SOARES, 2004). Nessa perspectiva, ler para compreender deveria ser, então, para eles, uma atividade a ser proposta somente após o domínio dos processos de codificação e de decodificação. Talvez, então, a partir da maneira como concebiam o processo de ensino e aprendizado da leitura, os alunos estranhassem e recusassem nossa proposta de uma leitura exploratória das obras disponibilizadas, buscando dar sentido a elementos que pudessem reconhecer a partir, por exemplo, de imagens, palavras ou sílabas já familiares, mesmo que não tivessem, ainda, domínio completo das relações entre fonemas e grafemas.

Entretanto, à medida que conversávamos sobre os poemas lidos, a atitude dos alunos em relação às propostas de leitura que lhes eram apresentadas foi mudando e a resistência inicial transformando-se em um maior engajamento nas atividades propostas. Assim, a maioria deles passou a demonstrar interesse pela leitura, conhecer outros escritores e poemas, e aqueles que ainda não conseguiam ler de maneira autônoma, quando ouviam o poema, participavam das discussões, demonstrando ter entendido e se interessado pelo que ouviram. Além disso, pude observar o incentivo dos alunos com maior domínio de leitura aos colegas em fase inicial de aprendizagem da leitura para que se esforçassem por ler os textos que lhes eram apresentados em sala de aula.

Ao longo da realização desse trabalho, muitas questões surgiram: como planejar a leitura literária em cursos para jovens, adultos e idosos que estão em fase inicial ou de consolidação da alfabetização?; quais as contribuições da leitura literária para a formação do leitor?; a

leitura do texto literário pode contribuir para uma leitura crítica do mundo e para o aprendizado da leitura da palavra?; quais as especificidades do trabalho com o texto literário na EJA?; os alunos da EJA possuem interesse pela literatura?; o que ela representa para eles?; como a leitura literária é trabalhada no cotidiano escolar da EJA?

Tais questões fizeram parte da minha prática pedagógica durante o período em que participei do PROEF/UFMG e atuei como monitora de disciplinas da graduação em pedagogia na FaE/UFMG. Motivaram, também, a realização desta pesquisa, cujos resultados apresento nos próximos capítulos. Buscando respostas para tais questões, realizei um estudo de caso em uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mais especificamente, o objetivo foi o de investigar o lugar que a leitura literária ocupou nessa turma da EJA e quais os seus significados nesse contexto.

Este estudo, resultado das reflexões feitas ao longo do período da pesquisa, está organizado em cinco capítulos. No primeiro, após esta introdução, são apresentadas as bases conceituais que nortearam a realização deste estudo. Nesse capítulo, apresento dados históricos da alfabetização no Brasil com o intuito de situar a escola pesquisada nesse contexto. Em diálogo com o processo histórico, são abordados aspectos relativos à promoção da leitura e, por fim, trato da perspectiva em que estamos abordando o conceito de letramento. Para tanto, busco dialogar com as discussões que têm surgido nos campos do letramento, do letramento literário e da escolarização da leitura literária. Em seguida, no capítulo dois, o percurso realizado ao longo da construção, análise e interpretação dos dados é discutido. Nos outros três capítulos, são analisados os registros feitos durante a pesquisa de campo, mostrando quais práticas de leitura literária vêm ocupando espaço na turma de alfabetização da EJA e quais significados os integrantes do grupo pesquisado atribuem a essas práticas. Ao final, teço considerações acerca do que foi possível compreender sobre o lugar e os significados da leitura literária no contexto do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 1

A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Neste capítulo, apresento as bases conceituais que orientaram o desenvolvimento deste estudo. Inicialmente, serão discutidos dados acerca do histórico da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos em nosso país. Não faz parte do objetivo abordar essa temática de modo abrangente, mas assinalar momentos e experiências que considero importantes para auxiliar a compreender o contexto em que esta pesquisa está inserida. Nas duas outras seções, questões relacionadas à leitura literária na EJA serão tratadas. Na primeira, serão privilegiadas as políticas públicas de leitura e, na segunda, a perspectiva em que o letramento literário neste trabalho é abordado.

1.1 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação de jovens e adultos (EJA) possui uma longa história no Brasil, embora apresente vários desafios para o estabelecimento e desenvolvimento de pesquisas, políticas públicas, diretrizes educacionais, formação de professores e ações pedagógicas (ARROYO, 2006).

O campo da EJA vem formando e modificando-se em meio a contradições de interesses e ideologias, não podendo ser caracterizado como um campo homogêneo. Esse aspecto pode ser reconhecido nas dificuldades de financiamento e da formação de profissionais que atuam na área, na diversidade do público atendido, nas diferenças entre ações pedagógicas existentes ou entre discursos teóricos que permeiam esse campo.

Desde a chegada dos portugueses ensinam-se jovens e adultos a ler e escrever, sendo os jesuítas os principais agentes educativos do Brasil, até 1759. Eles ensinavam, inicialmente, aos indígenas e, posteriormente, aos escravos da época, o catecismo, normas de comportamento e ofícios necessários ao bom funcionamento da colônia (HADDAD; DIPIERRO, 2000).

No período do Império, foi firmado pela Constituição Brasileira (1824) o acesso gratuito ao ensino primário por todos os cidadãos. Contudo, em decorrência da falta de investimento do governo, pouco foi realizado em relação ao cumprimento legal do acesso à educação. Ainda assim, “o século XIX pode ser considerado um momento crucial no processo de progressiva institucionalização da escola no Brasil” (GALVÃO; SOARES, 2004).

Embora as oportunidades de escolarização ainda fossem muito restritas às elites proprietárias e aos homens livres das vilas e cidades, foram-se definindo melhor as questões referentes à educação, tais como os tempos, os espaços, os saberes, os materiais e a formação do professor.

Segundo Galvão e Soares (2004), existem, em Pernambuco, várias referências, em documentos de Instrução Pública, às aulas para adultos. Em alguns casos, o ensino para adultos parecia assumir caráter missionário, já que havia professores que nada recebiam por ministrar as aulas noturnas. Isso acabou por estabelecer uma ampla rede de filantropia. A alfabetização de jovens e adultos, tomada como filantropia, caridade e não um direito, servia para “iluminar” os ignorantes que impediam o progresso.

O Censo de 1890 mostrava que 80% da população não sabiam ler e nem escrever, qualificando o analfabetismo como *vergonha nacional* (UNESCO, 2008), o que gerou intensas mobilizações. A alfabetização e a instrução elementar do povo ganharam destaque nos discursos dos políticos e dos intelectuais. Foram muitas as campanhas de alfabetização no período, não existia uma política nacional de educação e “a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesse período, o analfabeto continuava “a ser considerado improdutivo, degenerado, viciado, servil e incapaz, necessitando da ajuda das elites intelectuais para sair da situação doentia em que se encontrava” (GALVÃO; SOARES, 2004). Por outro lado, a alfabetização em massa também era considerada um perigo de modo que se impunha a necessidade de, além de alfabetizar, formar moralmente os analfabetos.

Apesar das condições precárias em que se davam, nesse período, as iniciativas oficiais referentes ao ensino da leitura e da escrita, não podemos dizer que os sujeitos não alfabetizados estavam totalmente excluídos de participar de práticas em que houvesse o uso efetivo da leitura e da escrita. Galvão (2001) destaca iniciativas como a leitura oralizada de folhetos de cordel que ganharam destaque nos anos de 1930, em Pernambuco. Esses folhetos eram comprados ou tomados de empréstimo e lidos pelos vendedores e em grupos, seguidos de narrações de contos e cantorias. Segundo a autora, os poemas eram lidos várias vezes e a memorização era facilitada pela estrutura do texto, o que levava muitas pessoas a se alfabetizarem.

Atualmente, segundo o Censo de 2010, ainda existem no Brasil 13.933.173 pessoas com mais de 15 anos de idade que ainda não sabem ler e escrever. Contudo, como nos mostrou Galvão (2001) em sua pesquisa sobre a leitura de cordéis, mesmo que não possuam essas habilidades ou não as usem com eficácia, os jovens, adultos e idosos da nossa sociedade estão, de uma maneira ou outra, envolvidos em práticas sociais de leitura e escrita em suas atividades diárias. Essas pessoas, por exemplo, trabalham, utilizam o transporte público, possuem telefone celular, vão à igreja, ouvem e contam histórias, fazem compras no supermercado. Dessa forma, podem ser, portanto, consideradas pessoas ativas em uma sociedade letrada, em que a escrita é parte integrante de várias atividades desenvolvidas por seus membros. Levando isso em consideração, podemos dizer, conforme Silva *et al.* (2005), que o aluno da EJA é um sujeito que dispõe de ferramentas culturais que garantem sua inserção em diferentes práticas sociais.

Galvão e Soares (2004) destacam que muitos dos leitores de cordel tiveram experiências curtas e traumáticas de escolarização. Experiências caracterizadas pela abstração dos conteúdos, pela inflexibilidade dos professores, que, somadas à pouca oferta de ensino noturno, que pudessem conciliar com a necessidade de ir trabalhar durante o dia, contribuíram para que esses alunos deixassem de frequentar as aulas. Diferentemente, fora da escola, vivenciaram, de maneira prazerosa, experiências que contribuíram para a sua formação como leitores.

No campo das políticas públicas destinadas à instrução dos jovens e adultos, somente em 1947 é que, de fato, houve a implementação das primeiras iniciativas nacionais significativas, quando foi estruturado o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início as Campanhas de Alfabetização que visavam atender a população (UNESCO, 2008). Inicialmente, foram criadas dez mil classes de alfabetização em todos os municípios do país, prevendo infraestruturas e a produção de materiais pedagógicos (cartilhas, livros de leitura, folhetos sobre higiene e conservação de alimentos) (GALVÃO; SOARES, 2004).

O trabalho desenvolvido nas Campanhas das décadas de 1940 e 1950 resultou na redução do analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. No entanto, comparado à média de outros países, esse número ainda podia ser considerado elevado. Apesar desse avanço na redução do número de pessoas consideradas analfabetas no Brasil, o caráter superficial do aprendizado, a pouca duração dos cursos de alfabetização, a inadequação dos programas, os materiais pedagógicos infantilizados – que não consideravam

as especificidades dos adultos – e a diversidade regional foram motivos de críticas feitas no final dos anos de 1950 às Campanhas de Alfabetização.

Várias dessas críticas foram feitas por um grupo do estado de Pernambuco, liderado por Paulo Freire, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958. Segundo Paulo Freire, a educação deve ser fundada nos princípios de liberdade, de compreensão da realidade e de participação social. O analfabeto deve ser reconhecido como portador e produtor de cultura, diferentemente do que se entendia à época da república, em que ele era visto como *vergonha nacional*. O analfabetismo passa a ser entendido como decorrência de estruturas sociais desiguais e, portanto, efeito e não causa da pobreza (UNESCO, 2008).

Os anos que se seguiram após o II Congresso Nacional de Educação de Adultos até o golpe militar é considerado por Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000) como o *período de luzes da educação de adultos*, em que velhas ideias e preconceitos foram debatidos. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos marcava o início de um período caracterizado por inovações metodológicas e pedagógicas, baseadas em reflexões sobre o social e a participação na vida política do país. Diferentes grupos lutaram em prol da educação de adultos e, em meio à efervescência política que se vivia, o período foi marcado por práticas de alfabetização desenvolvidas pelos movimentos de educação e cultura popular. Alguns desses movimentos foram:

[...] o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do Governo Federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; a campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Natal; e os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE). (UNESCO, 2008, p.22)

O *período de luzes da educação de adultos* foi interrompido pelo Golpe Militar, em 31 de março de 1964, com a extinção de vários movimentos, a perseguição e o exílio de seus participantes, incluindo Paulo Freire. Durante a ditadura militar, a escolarização de jovens e adultos reduziu-se ao exercício de aprender a “desenhar o nome” (GALVÃO; SOARES, 2004). Em 1967, foi criada uma campanha de âmbito nacional denominada MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). No MOBREAL, qualquer um que soubesse ler e escrever poderia alfabetizar os adultos, o conteúdo crítico e problematizador ensinado anteriormente foi esvaziado e foram desconsideradas as diferenças regionais, pelo material padrão utilizado em todo o país. Nessa mesma época, surgiram diversas experiências e projetos de alfabetização no interior de associações de moradores, sindicatos, comunidades

religiosas, em resistência ao regime militar. Alvo de muitas críticas e denúncias apuradas em uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito), o MOBREAL foi extinto em 1985 na transição à democracia, e substituído pela Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos).

A Fundação EDUCAR apenas exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos para a execução dos programas. Essa política durou até 1990 – Ano Internacional da Alfabetização –, quando o governo Collor a extinguiu sem criar nenhuma outra instância (GALVÃO; SOARES, 2004). Ainda assim, o período de redemocratização do país marcou positivamente a educação de jovens e adultos no país. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 120),

Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988.

As expectativas criadas a partir dessa conquista levaram também a assumir compromissos internacionais, como a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990. Nesse encontro foram estabelecidas iniciativas que pudessem satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, a começar pela alfabetização. No entanto, diferentemente do acordo, foi priorizado o ensino das crianças e adolescentes, no Ensino Fundamental, com a educação de jovens e adultos deixada em segundo plano (UNESCO, 2008).

Somente dez anos após extinta a Fundação EDUCAR, em 1996, é que o governo volta a propor um programa nacional de alfabetização de adultos denominado PAS (Programa Alfabetização Solidária)¹ e dá início aos preparativos para a V CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos). Sobre as ações do PAS, continuava a se ver um programa de cunho assistencialista, de curto prazo, com alfabetizadores mal preparados e reforçando a ideia de que quem não sabia ler e escrever era uma pessoa incapaz (GALVÃO; SOARES, 2004).

Em 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado que, segundo Galvão e Soares (2004, p.55), “tem um aspecto geral de campanha na medida em que sua tônica está em baixar as estatísticas.” Além disso, apesar das mudanças realizadas no Programa em 2007,

¹ O PAS foi discutido pela professora Gladys Agmar da Rocha em sua tese de 2004.

características como a de se alfabetizar em um curto prazo permanecem. Para Haddad e Graciano (2009) e Carvalho (2009), o Programa apresentou avanços em relação aos programas e campanhas existentes nas décadas passadas. Os autores apresentam aspectos positivos e negativos em relação a essa iniciativa. Sobre os aspectos positivos apontados por esses autores, é preciso valorizar o fato de ser um programa de iniciativa do próprio governo, de ter se constituído de forma mais democrática em relação, por exemplo, à abrangência do programa que vem investindo em 1.928 municípios que possuem taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. No que diz respeito aos pontos considerados negativos, o lançamento do Programa foi inadequado ao criar uma expectativa de atendimento sem que houvesse recursos para tal. Além disso, faltaram análises das ações já existentes de atendimento a esse público e estudos sobre os mecanismos para atendê-lo.

Atualmente, no campo das políticas educacionais do governo federal, encontra-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Trata-se de um conjunto de vinte e oito diretrizes que prevê medidas para reverter o baixo desempenho do sistema de ensino básico diagnosticado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) com metas a serem alcançadas até o ano de 2022. Contudo, o PDE não prevê novas medidas, além das ações já existentes para a educação de jovens e adultos, como o Programa Brasil Alfabetizado e o Concurso Literatura Para Todos, que será visto no tópico 1.2 (UNESCO, 2008).

Nos últimos anos, a prioridade da política educacional tem sido universalizar o acesso à escola na infância e adolescência, deixando à educação de jovens e adultos escassos recursos para o financiamento de políticas públicas e para a garantia de acesso ao ensino de qualidade. Mesmo quando o ensino de jovens e adultos foi incluído no sistema de financiamento público (no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - Fundeb), em 2007, isso ocorreu em condições desvantajosas que correspondiam a 15% do Fundo (UNESCO, 2008).

Dessa forma, apesar das várias iniciativas ao longo de décadas, o reconhecimento, pela Constituição Federal de 1988, do direito dos jovens e adultos ao ensino e da reafirmação desse direito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, a realidade brasileira da educação de jovens e adultos ainda é marcada pela desigualdade de acesso ao ensino de qualidade e pelo alto índice de jovens e adultos que não sabem ler e escrever ou que são considerados analfabetos funcionais. As experiências realizadas nos mostram que campanhas de curto prazo, com alfabetizadores mal preparados, materiais infantilizados e que desconsideram a realidade do adulto não produzem resultados efetivos (UNESCO, 2008).

Esse cenário, por um lado, nos revela o permanente desafio de garantir a alfabetização aos jovens, adultos e idosos analfabetos ou com baixa escolaridade no Brasil. Nos mostra ainda a difícil tarefa de fazê-lo a despeito dos precários investimentos por parte do governo, numa situação de desigualdade e pobreza. Por outro lado, a EJA garantiu, constitucionalmente, o direito de acesso gratuito ao ensino, sob a responsabilidade do governo. Além disso, conta com um Programa Nacional do Livro Didático específico para esse segmento de ensino (PNLD-EJA), com a seleção de obras de literatura por meio do Concurso Literatura Para Todos e do Programa Nacional Biblioteca na Escola e com uma Proposta Curricular destinada ao público da EJA.

Ainda são muitos os desafios a serem vencidos para avançarmos em relação a garantir o direito de jovens, adultos e idosos à educação. Para isso, é importante “Conhecer quem são estas pessoas, onde estão, como vivem, o que sabem, que sentido conferem à leitura e à escrita, o que querem aprender é condição para delinear programas compatíveis e viáveis a quem essa educação é de direito” (UNESCO, 2008, p. 51).

Nessa direção, destaca-se que dentre os desafios a serem superados está o de “elaborar e distribuir materiais didáticos” que sejam adequados e correspondam aos interesses de jovens e adultos (UNESCO, 2008, p.73). É nesse contexto que uma investigação sobre o lugar da leitura literária na EJA e os seus significados nesse segmento de ensino tornam-se, a meu ver, relevantes. Na próxima seção, a questão de como a leitura literária tem sido abordada quando se trata da Educação de Jovens e Adultos será discutida.

1.2 PROMOÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA EJA

Nessa seção, serão abordados aspectos relativos à leitura e à sua promoção junto aos jovens e adultos para situar a discussão sobre o lugar da literatura no segmento da EJA. As Propostas Curriculares para a EJA (1º e 2º Segmentos) apontam a importância de que o professor realize atividades de leitura e recomendam a utilização de diferentes gêneros textuais, destacando o texto literário como aquele que consegue instaurar uma complexa e fascinante interação com o leitor. Mais especificamente, na Proposta do 1º Segmento, o texto literário é aquele cuja principal intenção é estética, ou seja, aquele que, na leitura, cria algo belo ou extraordinário (RIBEIRO, 2001, p.76). Tendo isso em vista, o texto literário na Proposta para o 2º Segmento é tratado como fundamental e obrigatório. De acordo com a Proposta (BRASIL, 2002, p. 15),

Nas outras áreas, os textos utilizados são científicos, são artigos de jornais e revistas. Eventualmente, se recorre a letras de canções, poemas, trechos de romances ou contos, com uma função instrumental, servem para ilustrar algum tópico ou para iniciar ou finalizar alguma discussão. Mas a análise desse tipo de texto fica por conta do professor de língua portuguesa, que pode evidenciar, em uma abordagem bem-feita, toda sutileza e peculiaridade do texto pensado artisticamente.

Como se pode ver nessa citação, os documentos oficiais reconhecem o lugar do texto literário no processo de ensino em turmas de EJA e apontam o professor como responsável pelo desenvolvimento de um trabalho ‘bem-feito’ para que o aluno possa reconhecer as peculiaridades do texto literário. Entretanto, é preciso refletir sobre como as condições para o desenvolvimento desse trabalho estão sendo criadas. Início essa reflexão considerando questões relativas à criação e implementação de políticas públicas para a promoção da leitura.

Questões referentes à leitura, como as que tratam de quanto os brasileiros leem ou o que leem, já não pertencem apenas aos profissionais que atuam dentro das escolas (SOARES, 2008). No Brasil, a preocupação com a formação de leitores tem originado a criação de programas de incentivo à leitura e de formação de leitores. Ao longo de décadas, a atuação do Ministério da Educação no campo do livro de circulação escolar teve como principal preocupação ações destinadas ao livro didático. Somente nos anos de 1980, com a criação do Programa Salas de Leitura, é que se caminha em direção a uma política oficial de promoção da leitura.

O Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), criado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), durou de 1984 a 1987. Até 1987, esse programa, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com as Universidades, ocasionalmente, tratava da composição de acervos e da destinação de recursos para a ambientação de Salas de Leitura e para a formação de professores.

A partir da década de 90, foram criados outros programas de incentivo à leitura. Em 1992, a Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, cria o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER). Ainda vigente, seu objetivo consiste em promover ações de valorização social da leitura favorecendo o acesso ao livro e a outros materiais de leitura para a comunidade em geral².

No mesmo ano de criação do PROLER, em uma parceria do MEC com o governo Francês, foi criado o Pró-leitura na Formação do Professor. Sendo um programa de formação continuada, seus objetivos eram “1) oferecer ao professor a oportunidade de discussão teórica e ampliação

² Disponível em: <<http://www.bn.br/proler/>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

do seu repertório de vivências de leitura e de escrita; 2) constituir estratégias de reflexão e de intervenção na sua prática pedagógica” (MARINHO, 2004, p. 1).

Em 1994, foi criado o Programa Nacional de Biblioteca do Professor. O objetivo desse programa foi o de dar suporte para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Buscava desenvolver duas linhas de ação: a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e a produção e difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho docente. Esse programa foi extinto em 1997, com a instauração do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) pela Portaria 652, de 16/09/97.

O PNBE é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). O objetivo principal do Programa é democratizar, para as crianças e os jovens, o acesso a obras de literatura, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras, sendo o seu público alvo os alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Foi somente em 2002, no âmbito desse Programa que, dentre as obras a serem selecionadas, estavam as que formariam a *Coleção Palavra da Gente*, específicas para os alunos do último ano do Ensino Fundamental da EJA (FÉLIX, 2009). Assim, em 2003, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) lançou a *Coleção Palavra da Gente*, composta por quatro conjuntos diferentes com seis obras cada, de gêneros diversos. Nesse ano, 10.964 alunos da EJA foram beneficiados com a coleção³. Na Escola Queirós, tivemos notícia dessa coleção no final do semestre. As obras estavam guardadas no armário da professora e foram utilizadas como empréstimo para leitura nas férias.

Além da *Coleção Palavra da Gente*, no campo da EJA, outras duas coleções foram lançadas: *É Só o Começo* (2003)⁴ e *Literatura Para Todos* (2005). A primeira faz parte de um projeto do Ministério da Educação para a distribuição de livros especiais para adultos recém-alfabetizados e trata-se da adaptação⁵ de clássicos da literatura nacional. Já a coleção

³ Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 2 jun. 2014.

⁴ Realizada uma busca por produções diversas (acadêmicas ou não) que tratassem da coleção *É Só o Começo*, localizamos apenas um vídeo intitulado *Coleção É Só o Começo para neoleitores*, disponível no site da própria editora. Ver: <http://www.lpm-webtv.com.br/site/default.asp?Template=.. /multimedia /layout_exibir.asp &MidiaID=373773&TroncoID=539000&SecaoID=477374>. Acesso em: 2 fev. de 2014.

⁵ No início de maio de 2014, questões referentes à adaptação de clássicos da literatura foi alvo de discussões em diferentes mídias. A escritora Patrícia Secco, desde o ano de 2008, tem um projeto que visa adaptar obras de literatura com o objetivo de simplificar a leitura. Seu projeto foi liberado pelo Ministério da Cultura para captar

Literatura Para Todos compõe-se de obras literárias específicas para leitores iniciantes jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização pelo Programa Brasil Alfabetizado e em escolas das redes públicas de ensino. O concurso para a seleção dessas obras, proposto pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), foi considerado um passo importante no que diz respeito ao acesso as obras literárias e à formação do leitor de literatura (CADERMATORI; MACIEL; PAIVA, 2006, p. 11).

Apesar desse importante passo, segundo Félix (2009), a coleção *Literatura Para Todos* continua desconhecida por professores, bibliotecários, coordenadores e diretores. Nessa mesma perspectiva, Paiva (2012, p.9) afirma que houve um significativo avanço com a implantação de políticas públicas no que diz respeito à garantia de acesso. No entanto, segundo ela, “A grande maioria dos professores e alunos, potenciais leitores dos acervos distribuídos, continua à margem das obras disponibilizadas [...]”.

Em seu trabalho, ao investigar questões referentes à divulgação dessas obras, Félix (2009) constatou que os professores consideraram que a coleção apresentava boa qualidade e temas pertinentes e interessantes. Entretanto, ao avaliarem a adequação dos livros para seus alunos, julgaram as obras difíceis. Nas palavras da pesquisadora:

O fato de o governo criar um programa de incentivo à leitura para alunos da EJA deixou os professores satisfeitos, pois, como disseram, a EJA tem sido sempre colocada no último plano, a última na lista de prioridades. No entanto, criticaram o fato de a *Coleção* não ter sido divulgada em veículos de comunicação de massa e nem distribuída como deveria. Entre a iniciativa governamental e a distribuição dos livros feitos especialmente para os alunos da EJA, existe um problema de comunicação com os professores que atuam junto a esse segmento, o que impossibilita a efetiva circulação dos livros na escola. (FÉLIX, 2009, p. 104)

Assim, a observação feita por Félix nos leva a crer que, embora existam iniciativas governamentais de incentivo à leitura, se o professor não tem acesso a elas, ele pode funcionar como um dos atores que contribuem para que, conforme disse Paiva (2012), os alunos continuem à margem das obras disponibilizadas. Em contraponto a essa possibilidade, na pesquisa de Félix (2009), a escola em que os alunos demonstraram mais interesse por manusear as obras literárias foi aquela cuja professora privilegiava momentos de leitura na biblioteca, rodas de leitura e a exploração sistematizada de livros de literatura da *Coleção*

dinheiro com a lei de incentivo e 600 mil exemplares serão distribuídos, gratuitamente, pelo Instituto Brasil Leitor. A iniciativa é alvo de críticas. Em entrevista ao jornal Folha de São Paulo, publicada em 4/05/2014, o professor Alcides Villaça, da Universidade de São Paulo, considera essa adaptação uma “mutilação bisonha” e considera absurdo achar que a escola deve facilitar em vez de trabalhar com as dificuldades da vida, da crítica e do conhecimento.

Literatura Para Todos. Para a pesquisadora, a realização da pesquisa a fez perceber a importância da influência do professor no processo de formação do leitor literário, assim como pudemos observar nos documentos oficiais.

Ao reconhecer o professor como um elo fundamental no processo de formação de leitores e o lugar do texto literário nesse processo, conforme as proposições oficiais e a afirmação de Félix (2009), é que será focalizada, nos capítulos seguintes, as condições em que a leitura de textos literários foi explorada na sala de aula observada, se e como os alunos tiveram acesso às produções que os Programas descritos acima procuram divulgar. Na próxima seção, trato de discussões acerca do letramento literário com o intuito de apresentarmos em que perspectiva consideramos esse conceito.

1.3 LETRAMENTO LITERÁRIO E A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

O termo letramento surgiu em nosso país há, aproximadamente, 30 anos no campo dos estudos educacionais sobre leitura e escrita. Até a década de 1980, fazíamos uso apenas da palavra alfabetização e de suas correspondentes, como alfabetizado, analfabeto, semianalfabeto, semialfabetizado, alfabetismo e analfabetismo (MARINHO, 2010a). Termos que também foram utilizados para nomear e classificar os adultos que não sabiam ler e escrever, como vimos na primeira seção deste capítulo, considerando-os como improdutivos e incapazes.

Diferentes estudiosos (SOARES, 2001; STREET, 1984; COOK-GUMPERZ, 1986; CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007; KLEIMAN, 1995), ao longo das últimas décadas, vêm problematizando o conceito letramento. Segundo Marinho (2010a, p. 18),

No Brasil, o termo letramento chega como uma ferramenta teórica para se compreender um fenômeno cultural, os modos e as condições com que a sociedade brasileira lida com a escrita, mas também como pressuposto pedagógico, como fundamento metodológico para o ensino da leitura e da escrita.

De maneira geral, esses autores reconhecem a natureza social das práticas de leitura e escrita e entendem que os significados do letramento variam de um grupo social para outro.

De acordo com Soares (2010a), o conceito letramento pode ser considerado a partir de diferentes pontos de vista: o antropológico, o linguístico, o psicológico e o educacional, pedagógico. Em relação a esta última perspectiva, Soares (2001, p.18) destacou que o letramento pode ser entendido como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e

escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”

Nessa definição, Soares destaca *a condição* ou *estado* adquirido por um indivíduo ou grupo ao se inserir na cultura letrada, tendo se apropriado da escrita e se tornado capaz de utilizá-la em diferentes situações sociais. Outros autores chamam a atenção para a natureza dinâmica do processo de letramento, conforme pode ser visto em Castanheira, Green e Dixon (2007). Para essas autoras, o letramento é um processo social em que o significado da ação letrada é continuamente construído e reconstruído, localmente, por participantes de um grupo social (uma turma escolar, participantes de um grupo de leitura, membros de uma igreja etc.).

Roxane Rojo (2000, p. 1) diz que pesquisas e abordagens relativamente recentes no campo do letramento não o tratam mais como “[...] fenômenos universais, indeterminados social e culturalmente e responsáveis pelo progresso, a civilização, o acesso ao conhecimento e à mobilidade social.” Nesse sentido, Street distingue dois modelos de letramento, o *autônomo* e o *ideológico*. O *modelo autônomo* presume que “[...] letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto” (STREET, 2010, p. 36). Já o *modelo ideológico* é um modelo cultural, suas práticas são social e culturalmente determinadas. Considera-se que o letramento varia de um lugar para o outro. Independentemente de que aspecto seja privilegiado, ao tratar do letramento, é preciso considerar, conforme aponta Street (1984; 2003; 2010), que as práticas de letramento não estão livres de condicionantes sociais ou desvinculadas de relações de poder. Essas práticas envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios específicos. Tendo em vista o entendimento da natureza social do letramento, é pertinente considerar as proposições de autores como Cosson (2006), Soares (2010b; 2011) e Paulino (2001) sobre a leitura literária na escola. “A palavra leitura se aproxima do espaço escolar, do domínio educacional, por seu pertencimento ao campo do letramento, da aprendizagem, do desenvolvimento e dos usos da leitura e da escrita” (MARTINS; VERSIANI, 2008, p. 11). Para Soares (2008, p. 30),

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê uma crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns poucos exemplos.

A respeito dessas considerações, Paulino (2008) afirma que, além da diversidade de textos, é preciso considerar também a diversidade dos modos de leitura. A leitura de um texto literário como se ele fosse informativo, por exemplo, o transforma em texto informativo, havendo um desencontro entre as propostas do texto e os objetivos do leitor. Desse modo, segundo a autora, “[...] se a leitura não for literária, o texto não será literário” (PAULINO, 2010, p. 143).

Nessa perspectiva, segundo Martins e Versiani (2008, p. 11), “A palavra ‘literária’ na expressão leitura literária não parece, no entanto, ter muita aproximação com os tempos e os espaços escolares, em virtude de certo grau de ruptura, de desafio, de multiplicidade que a manifestação artística suscita.” Soares (2011) argumenta que a escola é uma instituição que se constitui pelo processo de *escolarização*, isto é, está organizada por meio de procedimentos formalizados, tratando o saber pela seleção, ordenação e sequencição. Dessa forma, não há como negar que, ao ser explorada nesse contexto institucional, a literatura também se escolarize.

Soares, acertadamente, argumenta que a crítica que se faz não é à inevitável escolarização da leitura literária, mas ao *inadequado* processo de escolarização da literatura na escola. Nas palavras da pesquisadora:

[...] adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2011, p. 47)

Essas considerações de Soares, aliadas ao entendimento na natureza social do letramento, fizeram com que se se investigasse como a escolarização da leitura literária vem se dando na EJA e de que maneira jovens, adultos e idosos têm tido oportunidade de conhecer e de se aproximar da leitura literária nesse segmento de ensino. Para isso, a leitura literária na sala de aula é considerada como uma atividade de produção de sentidos sobre o texto lido que pode favorecer ou não que o aluno/leitor se aproxime desse tipo de produção cultural. Dessa forma, fica entendido que os significados da leitura literária para os alunos de uma turma de EJA serão produzidos a partir das oportunidades que esses alunos tiverem para ler, conhecer e conversar sobre textos literários na escola (e fora dela, por exemplo, nos contextos familiar, profissional ou religioso).

Nessa perspectiva, Paulino e Cosson (2009) argumentam que o letramento não pode ser compreendido como algo singular, pois há tantos letramentos quanto práticas sociais. Nas palavras de Paulino:

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de texto escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa (PAULINO, 2001, p. 117).

Sobre o letramento literário, Cosson acrescenta que inserir-se como leitor nesse universo da escrita é mais do que fruir de um livro ou se deliciar com as suas palavras. Ser leitor é procurar, com o texto, os sentidos do mundo e compreender, na leitura, várias vozes. “É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos.” (COSSON, 2006, p. 120).

Tendo em vista as ideias de Cosson, é possível dizer que a adequada escolarização da literatura na educação de jovens e adultos deveria contribuir para que esses jovens e adultos possam procurar os sentidos do mundo e compreender como esses sentidos são produzidos por várias vozes no texto literário. No estudo desenvolvido, interessou conhecer os significados atribuídos à leitura literária pela professora e pelos alunos da turma observada. É preciso retomar, então, questões que decorrem das considerações acima e que busco examinar na pesquisa: qual o lugar que a leitura literária ocupa na sala de aula observada?; como os alunos, jovens e adultos do segmento EJA, estão tendo acesso a obras literárias?

Considero que o campo da EJA não é homogêneo e os modos de inserção de jovens e adultos na cultura letrada são bastante variados e implicam experiências e preferências diversificadas. Desse modo, essas experiências e preferências podem estar mais próximas ou mais distantes das práticas de alfabetização e letramento socialmente valorizadas e privilegiadas no espaço escolar. Tais considerações levam a questionar ainda se os modos de ler e o conhecimento desses alunos em relação à leitura literária estão sendo considerados no espaço escolar.

Questionamentos sobre como tem sido desenvolvido o processo de escolarização da leitura literária e sobre o direito de acesso à leitura e a diferentes tipos/gêneros textuais, incluindo textos da esfera literária têm sido alvo de discussões entre diferentes pesquisadores nos contextos da alfabetização e letramento (SOARES, 2001; 2004) e do letramento literário (COSSON, 2006; PAIVA; RODRIGUES, 2008; PAULINO; COSSON, 2009).

Estudiosos, como Cândido, consideram a literatura como um dos direitos que não podem ser negados a ninguém. Para esse autor, “[...] a literatura desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CÂNDIDO, 1995, p. 149). Nessa perspectiva, Medeiros (2002, p.77) afirma que

A formação do leitor de EJA, a partir dos textos literários, pode conferir um novo aspecto à mera alfabetização funcional. A leitura da literatura possibilita ao alfabetizando um novo processo de construção de conhecimento, que é emancipador, justamente, porque considera também a sua interpretação. O significado atribuído pelo adulto à obra artística nasce a partir do seu conhecimento de mundo, já que ele, na maturidade da vida, tem, certamente, uma vasta bagagem de outras leituras.

Não se pode negar que, conforme argumentam Cândido e Medeiros, a leitura de textos literários pode contribuir positivamente para a formação e ressignificação da experiência humana. Contudo, se, por um lado, a inserção em práticas de leitura literária pode ser considerada um importante instrumento para a formação dos sujeitos, por outro, cabe considerar que essas práticas não estão livres de condicionantes sociais ou desvinculadas das relações de poder que as caracterizam e por meio das quais esse bem cultural é produzido, distribuído e consumido (STREET, 1984).

Dionísio (2008) aponta que, no ambiente escolar, as formas que os projetos de formação de leitores assumirão vão depender das variadas dimensões constitutivas da leitura. Em suas palavras,

[...] conceber a leitura apenas como um processo de consumir e armazenar informação é somente uma maneira de continuar a reproduzir as situações de vantagem e desvantagem nas instituídas relações de poder, em nada contribuindo, como muitas vezes se faz crer, para a verdadeira formação de cidadãos. (DIONÍSIO, 2008, p. 74-75)

Nesse sentido, Dionísio corrobora as afirmações de Cosson (2006) em relação ao sujeito leitor, apresentadas anteriormente. Segundo a autora, o que se defende nessa posição é que as práticas sociais de leitura e escrita envolvem mais do que saber operar o sistema linguístico. Na turma em que este estudo foi realizado, foi observado que, em alguns casos, as práticas de ler literatura tinham como objetivo o aprendizado do sistema de escrita, como será visto posteriormente.

Apresento a seguir, no capítulo dois, o percurso realizado para a construção dos dados do presente estudo. O capítulo está organizado em cinco seções nas quais se dá a discussão em

torno de como se realizou a entrada no campo de pesquisa, a apresentação da Escola Queirós e da Turma 7 e dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

CAPÍTULO 2

A CONSTRUÇÃO DOS DADOS, A ESCOLA E A TURMA 7

Neste capítulo, o processo de construção dos dados da pesquisa é explicado em cinco seções diferentes. Na primeira delas, é apresentada a entrada no campo em busca de uma escola onde houvesse leitura literária. Na segunda, a caracterização da escola pesquisada é feita apresentando, principalmente, aspectos referentes ao seu espaço físico. Em seguida, considerações a respeito da chegada da pesquisadora na Turma 7 são tecidas, bem como sobre as características desse grupo. Por fim, os instrumentos utilizados para o registro de informações feitas em campo e a maneira como essas informações foram organizadas e tratadas para análise e interpretação são tratados.

2.1 A BUSCA PELAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EJA

No final do segundo semestre de 2012, iniciei a busca por uma escola que ofertasse o Ensino Fundamental para jovens e adultos para que eu pudesse realizar a minha pesquisa. Nessa busca, tive a oportunidade de visitar escolas, conversar com seus coordenadores e professores sobre a temática desta pesquisa. A seguir, irei relatar e refletir sobre essas experiências. Para iniciar a busca, conversei com alguns profissionais da área da educação com o objetivo de listar algumas escolas públicas que trabalhasse com leitura literária na EJA. Quando eu perguntava, esses profissionais só conseguiam afirmar que a professora desenvolvia trabalhos interessantes, mas que não sabiam o que era desenvolvido em relação à literatura.

Das escolas que havia listado, selecionei aquelas que ficavam mais próximas da região em que eu morava, na periferia de um grande centro urbano, considerando, possivelmente, que encontraria atendimento ao público de interesse desse estudo. Era preciso também escolher um local que favorecesse a abordagem do tema proposto. Neves (2010), baseando-se em autores como Schatzman e Strauss (1973) e Spradley (1980), afirma que é preciso considerar alguns pontos ao selecionar o campo para a pesquisa:

[...] (i) determinar se o local escolhido favorece de fato a abordagem do tema proposto; (ii) “medir” as propriedades do local (tamanho, população, complexidade...) em comparação com os recursos do pesquisador (tempo, recursos financeiros, mobilidade, habilidades...); e (iii) colher informações que favoreçam a negociação de entrada no local escolhido. (NEVES, 2010, p.51)

Nessa busca, tive como principal preocupação encontrar práticas consideradas positivas pela própria escola.

No primeiro contato com as escolas, por telefone, eu apresentava-me apenas como estudante da UFMG e dizia que gostaria de conhecer o trabalho da escola com as turmas de jovens e adultos. Duas escolas recusaram a minha visita já por telefone, justificando que estavam passando por um período tumultuado, de provas e reuniões. Em outra escola, a coordenadora pediu que eu ligasse uma semana depois para agendarmos uma visita que foi remarçada posteriormente.

Enquanto eu esperava a possibilidade de agendamento dessa escola, fui visitar outra escola pública localizada na região Centro-Sul de Belo Horizonte. Fui recebida pelo coordenador que me contou um pouco sobre a escola e ouviu minha proposta com entusiasmo. No mesmo dia em que visitei essa escola, fui apresentada pelo coordenador à bibliotecária e à professora Rosalina⁶, do Ensino Fundamental, responsável pelas aulas de língua portuguesa na EJA.

Ao conversar com a bibliotecária, ela relatou situações em que os alunos ganham livros, inclusive os de literatura, e os jogam fora ou vendem. Outra situação relatada foi a dificuldade que a escola encontra de desenvolver atividades com o texto literário e que consigam promover a participação dos alunos e professores. Apesar disso, a bibliotecária e os demais funcionários estavam dando início a um projeto a ser mobilizado na hora do intervalo para o lanche. Tratava-se, inicialmente, da divulgação e disponibilização de livros para os alunos nesse horário. Seria ainda, ao apresentar aos alunos os livros que faziam parte do acervo da biblioteca, um convite para visitá-la.

Depois de conversar com a bibliotecária, fui conhecer a professora de língua portuguesa. Apresentei-me e contei a ela o que eu estava fazendo naquele momento na escola. Ao me ouvir, ela fez um relato de como eram as aulas, dizendo, inicialmente, que os alunos eram desinteressados e que conversavam muito. Em relação à literatura, ela disse que não era trabalhado, pois o tempo era insuficiente. Segundo a professora Rosalina, alguns textos literários eram lidos, alguns alunos comentavam e, em seguida, ela solicitava que eles respondessem algumas perguntas por escrito. Na fala da professora: “a gente lê / eles comentam / os [alunos] mais interessados / são os textos da apostila / mais do que isso não dá tempo / essa coisa de período / Romantismo / Modernismo / isso não dá não” (Caderno de campo, 8/11/2012).

⁶ Os nomes utilizados são fictícios para assegurar o sigilo sobre a identidade dos participantes da pesquisa.

Depois de ouvir a professora, pedi para ver a apostila sobre a qual ela havia comentado. Ela concordou e eu pude folhear o material. Notei que havia poucos textos literários, além de não serem disponibilizados na íntegra. A forma como esses textos estavam apresentados nas apostilas vai ao encontro do que Soares (2011) apontou em relação aos livros didáticos. Nesses materiais, geralmente, encontram-se fragmentos de textos maiores para que possam ser estudados em profundidade dentro das exigências feitas pelo contexto escolar, tais como os horários e o currículo. Segundo a pesquisadora,

[...] ao selecionar o fragmento de um texto, este tem de constituir-se, ele também, como *texto*, isto é: uma unidade de linguagem, tanto do ponto de vista semântico – uma unidade percebida pelo leitor como um todo significativo e coerente – quanto do ponto de vista formal – uma unidade em que haja integração dos elementos, que seja percebida como um todo coeso. (SOARES, 2011, p.30)

Ao retomar a fala da professora Rosalina, é possível ver que, além de os textos não serem disponibilizados na íntegra, eles são lidos, mas pouco discutidos devido ao baixo interesse dos alunos e são estudados por meio de um roteiro de perguntas. Magda Soares considera a leitura com estudo do texto uma das instâncias mais intensas de escolarização da literatura e a que tem sido mais inadequada.

Mais inadequada não só pela fragmentação dos textos, mas também pela transferência do texto do seu suporte de origem para o livro didático. No caso dessa escola visitada, transferidos para a apostila produzida pelo grupo de professores. Assim como já postulado por Soares (2001), ao ser transportado, é inevitável que o texto sofra transformações. No entanto, é necessário que as características da obra literária sejam respeitadas, isto é, os aspectos de literariedade do texto.

Será visto, nos próximos capítulos deste trabalho, que é predominante o uso de textos fotocopiados na escola. Em alguns casos, isso se fazia necessário por não se ter acesso ao espaço da biblioteca ou ao livro literário e/ou didático. No caso dessa escola, provavelmente, a apostila substituía muitas atividades que seriam fotocopiadas e, segundo a professora, complementava as atividades do livro didático. O que chamou a atenção é que, segundo disse a bibliotecária, os alunos podiam ir à biblioteca, tinham acesso aos livros na hora do intervalo para o lanche e a escola recebia *kits* de livros que os alunos podiam levar para casa, provavelmente, parte das ações do PNBE. Nesse caso, o problema não era o mesmo das escolas em que o livro não chega ou, como em outras, em que o material chega e fica encaixotado. Nessa escola, da professora Rosalina, a literatura estava presente.

Apesar de não ser possível generalizar essas afirmações para as outras turmas da escola, nem se aprofundar nelas, pois os dados correspondem a apenas um dia de visita, as informações obtidas indicaram que, nas aulas daquela professora, não havia ou havia pouco espaço para a leitura e apreciação de textos literários. Os textos disponibilizados poderiam se enquadrar em um inadequado processo de escolarização da literatura e, apesar de as obras de literatura chegarem à escola e existir um esforço dos funcionários da biblioteca para disponibilizar os livros, isso não era suficiente para garantir a sua leitura e a formação de leitores de literatura. Assim, de acordo com Paiva (2012), a execução das políticas de acesso ao livro é vital para a composição de bibliotecas escolares e um dos mecanismos mais eficazes para a democratização da leitura. No entanto, a garantia de acesso não basta. Embora, a primeira garantia que se deva ter é a de seja possível olhar e manusear o objeto livro, as políticas de acesso devem estar vinculadas às ações de constituições de espaços literários e de qualificação do mediador dessa formação literária (PAIVA, 2012, p. 8).

Ao fim da conversa com a professora, o coordenador apresentou-me ao diretor da escola, que sugeriu o contato com a outra professora que também ministrava aulas de língua portuguesa e que se destacava na escola por causa dos trabalhos que desenvolvia com os seus alunos. Naquele momento, a professora não se encontrava na escola e eu deveria marcar outro horário para conversar com ela.

Até que houvesse a oportunidade de conhecê-la, decidi procurar alguma escola particular que ofertasse a EJA, já que, até aquele momento, apenas uma escola pública havia me recebido para a realização da pesquisa. Assim, antes mesmo de conseguir agendar com a professora da escola pública, visitei uma escola particular. Para agendar a visita, o contato foi mediado por uma professora que eu já conhecia dessa escola e que havia me falado um pouco sobre os trabalhos realizados na Educação de Jovens e Adultos.

Ao chegar à escola, conversei com a coordenadora pedagógica responsável pela EJA. A conversa foi bem agradável. A coordenadora falou sobre a organização das turmas, sobre as professoras e os alunos. No período noturno, havia duas turmas, sendo uma correspondente às primeira e segunda séries e outra às terceira e quarta séries do ensino convencional. As turmas tinham, em média, vinte alunos e uma das questões que mais preocupava a coordenadora era a frequência às aulas. Preocupação que caracteriza não só essa escola, como também outros espaços escolares da EJA, a exemplo do Projeto em que atuei como professora, apresentado na introdução deste trabalho.

No PROEF 1, foi observado que o cansaço do dia de trabalho, o compromisso de cuidar dos netos e os casos de doença eram os principais motivos de infrequência. Tais motivos também foram encontrados no estudo de Campos (2003). Segundo a pesquisadora, os motivos que levam à infrequência dos alunos da EJA estão relacionados ao trabalho, ao funcionamento do curso, a problemas de saúde e a outros, de ordem pessoal.

Diante dos casos de infrequência, foi possível observar que o aluno da EJA não é como a criança que está aprendendo a ler e escrever. Conforme Oliveira (1999), os alunos jovens, adultos e idosos estão inseridos no mundo do trabalho e das relações interpessoais. Eles trazem uma história de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo, sobre si e sobre as pessoas. Tais especificidades nem sempre são compreendidas ou consideradas e a expectativa dos alunos em relação ao aprender podem divergir daquilo que realmente está sendo ensinado na escola.

Ao conversar com a coordenadora da escola particular, expliquei que um dos meus interesses era compreender as práticas de leitura literária e os seus significados para os alunos da EJA. Para responder a minha questão de pesquisa, as especificidades da turma observada não poderiam ser ignoradas. A análise dessas singularidades poderia favorecer a compreensão do modo como as práticas de leitura literária estavam inseridas no cotidiano escolar daqueles alunos.

A coordenadora aceitou a realização da minha pesquisa na escola e disse que a direção, os alunos e a professora também deveriam ser consultados. Ela sugeriu que fizesse as observações na turma correspondente às terceira e quarta séries, pois eu poderia ver atividades de leitura sendo realizadas com mais autonomia pelos alunos.

Aceitei a sugestão, mas disse que só iniciaria as observações com registro de áudio e vídeo, no próximo ano. Essas visitas no fim do ano de 2012 serviriam para que a turma se acostumassem com a minha presença e, aos poucos, eu deixasse de ser uma estranha para eles. Depois de assinar com a escola um termo de consentimento, passei a visitá-la de maneira esporádica. Nesse período, a professora da turma a ser observada estava de licença e voltaria no início do próximo ano. Desse modo, quando iniciasse o registro das observações com gravações, no semestre seguinte, as aulas seriam ministradas por essa professora que estava de licença.

Nos momentos em que estive nessa escola, com a professora temporária, observei que havia espaço para as atividades que envolvessem a leitura de textos literários. Notei que os alunos faziam empréstimo de livros na biblioteca e sempre que chegavam antes de começar a aula, dedicavam o tempo à leitura desses livros. Em relação às atividades desenvolvidas pela professora, observei a leitura de textos rotineiramente. Durante a leitura, ela projetava as imagens (das páginas escritas) do texto que estava lendo para que os alunos acompanhassem e pudessem fazer comentários. Além disso, a professora substituta entregou uma série de textos literários que formaram uma coletânea. Os alunos eram incentivados a fazer a leitura desses textos em casa e a comentar se estavam gostando ou não. A turma desenvolveu ainda atividades de reconto e leitura em voz alta que foram apresentadas em feiras culturais promovidas pela própria escola.

Ao finalizar o ano, avaliei que deveria manter o propósito de realizar as observações e registros no próximo semestre daquela turma que já visitara algumas vezes. Não seria possível realizar uma pesquisa que tivesse como tema a leitura literária em uma turma que não fizesse esse tipo de atividade e pareceu-me que naquela a literatura tinha espaço garantido. Assim, não fiz outras tentativas de agendamento nas escolas públicas e optei por essa escola da rede particular de ensino.

Como nas demais escolas, os alunos entraram de férias e, no começo do ano seguinte, entrei em contato com a coordenadora para confirmar minhas idas diárias à escola. Agendado o início das minhas observações, conheci a professora Miranda que voltava da licença e revi os alunos que continuaram na turma, já que alguns tinham concluído as séries iniciais do Ensino Fundamental e transferiram-se para outra escola para prosseguir os estudos.

Ao começar as observações no mês de fevereiro, fui convidada pela coordenadora para conhecer um trabalho que teria início nas próximas semanas, na biblioteca. Esse trabalho seria desenvolvido semanalmente pela bibliotecária, uma hora antes da aula com a professora da turma. A atividade passou a acontecer e, infelizmente, estava sendo frequentada por apenas algumas alunas que podiam chegar mais cedo na escola. Os outros alunos, por causa do horário de trabalho, só chegavam para participar das atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesses momentos, a bibliotecária lia um livro para as alunas e fazia atividades diversificadas, como roda de conversa, reconto e registro de dados dos livros lidos, como autor, título e a opinião deles sobre a leitura. As alunas demonstravam interesse pelas atividades. Isso pôde

ser notado pela pontualidade, pela frequência, pela participação nas propostas solicitadas e nas expressões de sorrisos ao ouvir as histórias e comentários a respeito do que liam.

Permaneci na escola por aproximadamente um mês participando desse projeto na biblioteca e na sala de aula. Ao longo desse período, todos os dias perguntava-me onde estavam os textos literários e as atividades de leitura com esses textos na sala de aula. Diferentemente do que eu havia observado no semestre anterior com a professora temporária, ao longo do mês fevereiro, não tinha sido desenvolvidas, ainda, leituras de textos da esfera literária na sala de aula.

Tendo em vista meu incômodo, conversei com a professora e perguntei sobre as suas aulas, o planejamento e se ela trabalhava com esse tipo de texto. A professora respondeu que desenvolvia atividades de leitura. O texto era lido por ela ou pelos alunos e, em seguida, ela registrava no quadro perguntas em colunas separadas, uma para a terceira série e outra para a quarta série que, ali, formavam a mesma turma. Comentou que os alunos tinham dificuldade na leitura e na escrita e por isso trabalhava muitas produções de texto a partir de imagens. Disse também que trazia textos de reflexão para a turma discutir. Questionei sobre textos literários e a professora disse que não tinham aulas de literatura e que ela não ensinava períodos literários como tinham aprendido na época em que estava na escola.

O estudo dos períodos literários, tais como o Romantismo, o Modernismo e o Parnasianismo, de fato, não era o que esperávamos encontrar nas aulas em que fosse trabalhado o texto literário. No entanto, pela segunda vez, em conversa com professoras, ouvi que não se trabalhava a literatura com os alunos. Na primeira vez, na escola pública, a professora disse que não havia tempo para isso, e na segunda, que não trabalhava dessa forma como no tempo em que ela era aluna.

Segundo Cereja (2005), pode-se inferir que a maioria dos professores que hoje se encontram ativos em sua função ingressou no magistério durante a vigência de uma concepção tecnicista de ensino, sendo praticamente impossível, para muitos deles, imaginar uma prática de ensino diferente dessa. O estudo de Cereja, mesmo que não se refira às séries iniciais do Ensino Fundamental, ajuda a pensar sobre as práticas de leitura literária desenvolvidas nas escolas. Cereja afirma que, no Ensino Médio, pelo menos a metade dos entrevistados adota um conjunto de procedimentos, também adotados nos livros didáticos, que se sustenta numa apresentação panorâmica dos movimentos literários ou estilos de época e dos principais autores e obras. Nesse processo, a participação do aluno é, quase sempre, de forma passiva,

recebendo as informações do professor, geralmente, participando apenas ao final, quando solicitado a responder algumas perguntas formuladas a propósito da leitura de um texto.

Martins e Versiani (2008) acrescentam ainda que, tradicionalmente, o texto literário ocupava lugar privilegiado na escola, *tinha primazia*. Contudo, para verificar a leitura do aluno, as atividades desenvolvidas caracterizavam-se por exercícios escritos para que o aluno tivesse que provar que sabia ler, escrever e explicar o que leu e escreveu. Atividades com as quais “Esvaziavam-se [...] as possibilidades discursivas de partilhamento de leitura dos textos, literários (em sua maioria) ou não” (MARTINS; VERSIANI, 2008, p. 12).

A ausência das aulas de literatura nas duas escolas, primeiro, na pública e, depois, na particular, justificadas pelo mesmo motivo, muito chamou a minha atenção. Essas professoras tinham a concepção de que trabalhar literatura na sala de aula seria por meio do ensino dos períodos literários. Pareceu-me que, mesmo quando o texto estava presente na apostila da escola, por exemplo, aquilo não era considerado aula de literatura. Encontramos, nas falas das professoras, que o tempo é curto, os alunos são desinteressados, apresentam dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita e, por isso, precisam trabalhar com textos menores, só de imagens.

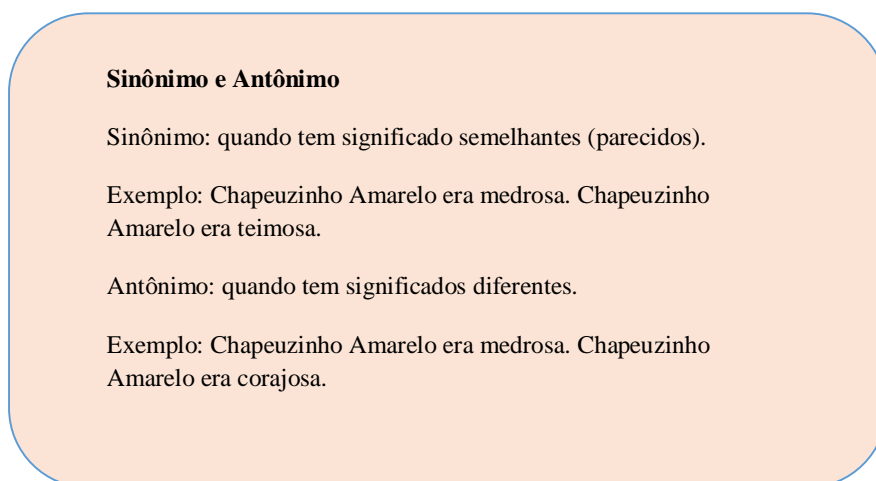
A forma como as professoras concebem o trabalho com o texto literário acaba por deixar os alunos à margem das oportunidades de acesso a obras literárias e de se tornarem efetivos leitores dessas obras. A escola não é a única instituição responsável pela formação de leitores e nem é somente por meio dela que será garantida a efetiva formação de um leitor. Porém, assim como já dito por Paiva (2012), é na escola que a maioria das crianças e jovens brasileiros terá contato com o texto literário, cabendo a ela, no mínimo, garantir o acesso ao livro.

Diante do que ouvira da professora Miranda, fui conversar com a coordenadora sobre a proposta curricular da escola e os planejamentos, mais especificamente, sobre o trabalho com textos literários. Segundo a coordenadora, esse gênero textual estava incluso no currículo da escola e deveria ser trabalhado junto com os outros conteúdos de língua portuguesa. Não existia, para aquelas séries, uma disciplina específica de literatura, mas que ela incentivava o trabalho com a mesma. Contou que, na semana seguinte, iniciariam um trabalho coletivo das duas turmas na biblioteca. Tratava-se da leitura e produção de haicais a serem apresentados na feira literária da escola.

A coordenadora falou com entusiasmo do trabalho com haicais, pois as atividades também seriam fruto de uma conquista: o acesso à biblioteca da escola. De acordo com ela, a biblioteca não funcionava no período noturno e, por isso, os alunos da EJA não tinham acesso, no horário de suas aulas, ao acervo de obras que existia na escola. Essa conquista deu-se num processo de várias conversas entre professoras, coordenadora e direção. Até aquele momento, o acesso era restrito, mas considerado pela coordenadora como uma valiosa conquista.

Apesar do incentivo vindo da coordenação e do trabalho com haicais realizado na biblioteca, dentro da sala de aula que eu estava observando, o texto literário poucas vezes aparecia. Quando isso ocorria, o trabalho realizado pela professora regente, Miranda, com o texto literário teve por objetivo o ensino de conteúdos de língua portuguesa, como sinônimos e antônimos, por exemplo. Em uma das atividades do dia 7 de março, registradas no quadro para que os alunos copiassem e respondessem, aparecia a seguinte orientação:

Figura 1⁷ – Texto escrito pela professora no quadro



Fonte: Caderno de campo, 7 mar. 2013.

No exemplo acima, a professora não utilizou o texto na íntegra para a realização da atividade, utilizou apenas o nome da personagem (Chapeuzinho Amarelo) para criar exemplos para a explicação do que estava sendo ensinado. Quando a professora foi ler o que estava no quadro para explicar, perguntou se os alunos conheciam a Chapeuzinho Amarelo, mas não deu detalhes do texto. Naquele momento, não interessava que os alunos tivessem acesso ao texto

⁷ Embora não seja o foco deste trabalho, destaco que, nessa orientação que a professora dispôs no quadro, há equívocos que podem induzir o aluno a erros: um na exemplificação de sinônimo (“medrosa” / “teimosa” não são, exatamente, sinônimos) e outro na definição de antônimo (“tem significados diferentes” em vez de opostos/contrários), conforme registram os dicionários Aurélio XXI e Houaiss, entre outros.

ou apreciassem a sua leitura, mas que aprendessem o que eram sinônimo e antônimo. Diante dessa situação, perguntava-me: por que utilizar a personagem de um texto literário em vez de utilizar o próprio nome dos alunos, por exemplo?; se os alunos podem ter acesso ao nome da personagem por que não podem conhecer a obra completa, manusear o livro, ver suas cores?

Diante das aulas que já vinha observando, concluí que não seria possível dar continuidade ao meu trabalho de campo nessa escola. Conversei com a coordenadora e ela recebeu minha decisão de maneira compreensiva. Nessa conversa, tratamos ainda da maneira como falaríamos com os alunos e com a professora. Junto com a coordenadora, expliquei aos alunos que os meus dias de observação naquela escola tinham terminado, pois eu precisava ir a uma outra escola realizar o mesmo trabalho. Os alunos entenderam e se despediram de maneira carinhosa com abraços e agradecimentos. Eles aproveitaram para me convidar para a feira que seria realizada na escola, quando apresentariam o trabalho com os haicais. Anotei a data em meu caderno de campo e, conforme combinado, voltei à escola nessa data. Na ocasião, revi professoras, coordenadora e alguns dos alunos que lá estavam.

Com a decisão de interromper o trabalho nessa escola, precisava ir em busca de outra que realizasse atividades com o texto literário nas séries iniciais do Ensino Fundamental na EJA. Tive notícias de outra escola particular, também na região Centro-Sul da cidade de Belo Horizonte. Nessa escola, dentre as professoras, havia uma professora leitora que se preocupava em trabalhar textos da esfera literária com os seus alunos. Entrei em contato com a coordenadora dessa escola e marquei a primeira visita. Fui até a escola e ali realizei o trabalho de campo ao longo do primeiro semestre do ano de 2013.

O percurso relatado até aqui, cujo objetivo era o de localizar uma escola em que houvesse a leitura de textos literários com os seus alunos, já apresenta dados iniciais de um campo em que a leitura literária ocupa um lugar ainda precário no cotidiano da EJA. Seja porque os alunos têm acesso restrito à biblioteca, seja porque os professores disponibilizam apenas partes das obras literárias e não o texto completo, por exemplo. Esse percurso mostrou, ainda, o significado que as professoras Rosalina e Miranda atribuíam ao ensino da literatura. Para elas, isso implicaria no ensino dos períodos literários.

Nas próximas seções, serão apresentadas características gerais do local, a minha entrada na escola e os sujeitos da pesquisa. Optou-se por não usar fotografias da escola para manter o

sigilo sobre sua identidade, já que se trata de uma escola conhecida na cidade em razão do seu tempo de existência e por ser divulgada em diferentes mídias.

2.2 A ESCOLA QUEIRÓS

Após longa busca por uma escola onde a literatura fosse trabalhada na EJA, o trabalho de campo foi realizado em uma escola que está localizada na região Centro-Sul da cidade de Belo Horizonte. Trata-se de uma escola da rede particular de ensino, filantrópica e confessional, de orientação católica. Existente há, aproximadamente, 100 anos, a Instituição tem o objetivo primordial de proporcionar aos seus alunos, de todas as faixas etárias, a educação na fé, através de uma prática educativa orientada para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do ser humano em todas as suas potencialidades e dimensões, preparando-os para o exercício consciente da cidadania.

No período diurno, funciona na escola a Educação Infantil, os Ensinos Fundamental e Médio, atendendo, aproximadamente, a 2.000 (dois mil) alunos. Atualmente, no período noturno, funciona a Educação de Jovens e Adultos, ofertando os Ensinos Fundamental e Médio a 330 alunos.

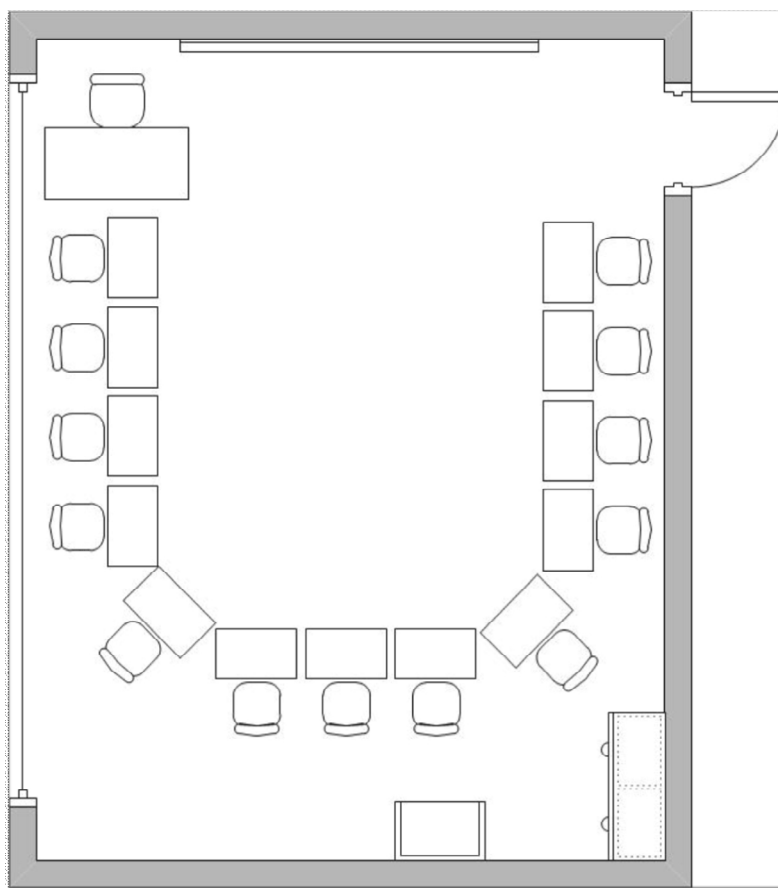
A escola possui um prédio com 25 salas de aula distribuídas em quatro andares. Além das salas de aula, estão localizadas no primeiro andar a secretaria, a reprografia, a sala de informática, o auditório, além de outras salas para atividades de música e reflexão e banheiros. No segundo andar, encontram-se as salas da direção, da coordenação, do serviço social, do serviço de orientação educacional, dos professores, o setor de jornalismo, a sala de visitas, a cozinha, banheiros e hall de entrada. No terceiro andar, há salas para atividades de dança e judô, uma sala com materiais pedagógicos, salas para os atendimentos feitos pelas coordenações pedagógica e comunitária, o auditório e a sala do Grêmio Estudantil. Há, ainda, o pátio interno e a cantina, que se localizam próximo ao teatro da escola. Nesse espaço interno, entre o prédio das salas de aula e um prédio anexo, encontram-se também as quadras, a sala de educação física, o pátio de brinquedos e a piscina. Nesse prédio anexo, estão localizados a biblioteca e os laboratórios de física, química e biologia, sala de artes e de informática, entre outras salas utilizadas pelos funcionários da escola.

A biblioteca da Escola Queirós dispõe de amplo acervo de livros de literatura, didáticos, enciclopédias, periódicos, dicionários, entre outros materiais. Além disso, conta com um espaço de leitura que possui mesas redondas com cadeiras e outro com almofadas. Há também

computadores com acesso à Internet que podem ser utilizados para consulta e pesquisa, na biblioteca.

Sobre a sala de aula em que fiz a maior parte das observações da turma, ela conta com carteiras e cadeiras bem conservadas, uma televisão, que fica guardada em um armário no fundo da sala. Na frente, junto ao quadro e à porta de entrada, ficam a mesa da professora e um projetor com computador, utilizado pela professora para acessar a Internet ou disponibilizar imagens e textos referentes aos temas estudados. Além disso, a professora conta com um armário, também no fundo da sala, para guardar, quando julga necessário, o seu material e os produzidos pelos alunos, como se pode ver a seguir, na planta baixa.

Figura 2 – Planta baixa da sala de aula: disposição dos equipamentos da sala de aula da turma observada



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo a coordenadora pedagógica, os alunos da EJA têm acesso a todos os recursos e locais descritos anteriormente. Alguns locais, como a piscina, são utilizados pelos alunos em horários diferenciados, em aulas especializadas, juntamente com outros alunos e seus pais. A

utilização dos espaços faz parte de uma trajetória de conquistas da EJA nessa escola. Ao longo dos anos, com a percepção das especificidades desse público, ampliaram-se as perspectivas de um novo trabalho. Dentre as conquistas está o acesso aos espaços da escola, inclusive a biblioteca, e a contratação de professores que tivessem formação em EJA. Além disso, houve a ampliação do atendimento, pois no início do curso, em 1948, o seu foco resumia-se à alfabetização com o objetivo de ensinar empregadas domésticas a ler e escrever. Com o passar dos anos, o curso deixou de ser só de turmas femininas e passou a atender também trabalhadores homens.

Outra conquista foi a ampliação dos anos de estudo, ofertando outros níveis de ensino. O segundo segmento de ensino, por exemplo, correspondente ao período da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, passou a funcionar na escola a partir de 2005. Atualmente, a escola está organizada em ciclos. O primeiro ciclo, correspondente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, divide-se em três turmas, denominadas de fase introdutória, fase intermediária e avançada. O segundo ciclo corresponde às séries de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental e o terceiro ciclo ao Ensino Médio.

Muitos alunos que concluíam o primeiro segmento (1ª a 4ª séries) interrompiam seus estudos por não encontrarem escolas que atendessem as suas necessidades de localização e horário, isto é, uma escola que se localizasse em uma região que possibilitasse a frequência às aulas depois do horário de trabalho. Ao organizar o currículo, os horários e a formação dos professores, a escola leva em consideração essas especificidades. Notei, durante o tempo em que fiquei na escola, algumas ações que demonstram essa preocupação. O horário da saída dos alunos, por exemplo, é negociado com a escola. Muitos alunos precisam sair, aproximadamente, vinte minutos mais cedo, antes das 22 horas, horário de término das aulas, por causa do horário do ônibus que utilizam para retornar às suas casas.

As aulas na Escola Queirós iniciam-se às 18:45h e acontecem de segunda à sexta-feira. Durante o período das aulas, os alunos contam com um intervalo de 15 minutos para o lanche que é oferecido pela escola. Nesse intervalo, todos os alunos da escola descem para o pátio onde fica a cantina, fazem uma fila e recebem o lanche. O tempo do intervalo destina-se, basicamente, para esperar na fila, alimentar-se e utilizar os banheiros. Mesmo assim, alguns alunos conseguem manter momentos de conversa nesse intervalo. Diferentemente de outras escolas que visitei ou tive notícias por meio de professoras que trabalham na EJA, o lanche na Escola Queirós é preparado por funcionários contratados pela escola. Dessa forma, os

professores também têm o seu horário de intervalo garantido, sem se preocuparem com o dos alunos, que não precisam ficar na sala, sem aula, caso a professora tivesse que preparar o lanche. Essa ação também demonstra a preocupação da escola em relação às especificidades da EJA.

Sobre a organização curricular da escola, dependendo do nível de ensino que se está cursando, os alunos têm quatro aulas de Matemática, quatro aulas de Humanidades, duas aulas de Língua Estrangeira, duas aulas de Ciências e duas aulas de Formação Humana Cristã. Dentro das disciplinas curriculares, os professores oferecem aulas compartilhadas, trabalhando com projetos interdisciplinares que, muitas vezes, culminam em atividades fora do espaço escolar.

Na Turma 7, na qual as observações foram feitas, os alunos tinham aulas com a professora de referência e com outras duas professoras. Nas aulas da professora regente, os alunos aprendiam, essencialmente, a ler, escrever e as operações básicas da Matemática, além dos projetos interdisciplinares. Com as outras duas professoras, eles tinham aulas de Educação Física e de Formação Humana Cristã. Essas aulas acontecem uma vez por semana nos dois primeiros horários. Nesses horários, as aulas são ofertadas para todos os alunos do primeiro ciclo juntos. Nas aulas de Educação Física assistidas, observei que foram desenvolvidas atividades de alongamento, dança e corrida. Já na aula de Formação Humana Cristã, a professora exibiu filme e realizou atividades de leitura e reflexão que tratavam de temas relacionados a valores humanos.

No período em que estive na escola, pude presenciar o trabalho interdisciplinar, cuja temática foi a dengue, entre as três turmas do 1º ciclo, e duas atividades fora do espaço escolar, sendo uma palestra com o escritor Frei Betto e um show da Banda Pequeno Cidadão, no Teatro SESC Palladium, ambos na região central da Cidade de Belo Horizonte. Outras atividades, como as festas típicas da escola (festa junina, por exemplo), a caminhada na Serra da Piedade, a celebração da Páscoa, reúnem todos os alunos da EJA e, em alguns casos, os alunos do diurno também. Um dos trabalhos que mais chamou a minha atenção foi a produção de um livro pelos alunos da EJA, atividade que será comentada, com maiores detalhes, mais adiante.

Nesta seção, os aspectos gerais da Escola Queirós são apresentados, dentre eles as características do espaço físico da sala em que foi realizada a maior parte das observações da Turma 7. Ao buscar tais informações, foi possível destacar um aspecto importante para a pesquisa: o acesso à biblioteca da escola. Em conversa com a professora, tive notícias de que,

como na outra escola particular que havia visitado, no mês de fevereiro, o acesso à biblioteca também teve que ser conquistado. Para isso, foi necessário, por exemplo, reorganizar o horário da bibliotecária para que ela pudesse atender aos alunos do turno noturno.

Durante as minhas observações, notei que a professora Marilza, da Escola Queirós, tentou agendar, mas teve dificuldade em encontrar um horário que a bibliotecária pudesse atendê-los. No decorrer do semestre, outra bibliotecária passou a atender os alunos da EJA e a professora pôde ir à biblioteca com a presença dessa profissional para orientar a visita. Houve momento em que a Turma 7 utilizou o espaço mesmo sem a presença de um funcionário responsável. Sobre estas visitas trataremos nos próximos capítulos.

2.3 A CHEGADA DA PESQUISADORA NA ESCOLA QUEIRÓS

A seguir, serão apresentados dados sobre a minha entrada na Escola Queirós. O meu primeiro contato com a escola foi negociado com a coordenadora, como dito na primeira seção deste capítulo. No dia 15 de março, cheguei à escola e procurei a coordenadora pedagógica responsável pela EJA. Chegando à sua sala, apresentei-me e lembrei-lhe de que havíamos agendado minha ida à escola naquele dia. Ela recebeu-me com sorrisos e abraço, perguntando de que maneira a escola poderia me ajudar. Expliquei à coordenadora sobre a minha pesquisa, sobre o uso de imagem e áudio, e conversamos sobre o espaço da literatura nas escolas. A coordenadora relatou que, em uma situação de produção de um trabalho acadêmico, tentou localizar escolas públicas em que pudesse encontrar o desenvolvimento de algum trabalho rotineiro com a literatura na EJA e não encontrou. Contei a ela que também havia feito essa busca e os resultados foram bem parecidos. O relato da coordenadora confirmou o que eu já vinha encontrando pelas escolas, a literatura na EJA ainda precisa garantir o seu espaço.

Depois dessa conversa inicial, combinamos como eu poderia fazer visitas diárias à escola. Combinamos que eu seria apresentada para a turma nesse mesmo dia e que voltaria no dia do lançamento do livro de receitas que os alunos tinham produzido. Essa produção acontece a cada dois anos na escola. Cada turma fica responsável por uma tarefa e, coletivamente, pensam e produzem o livro. Em um dia combinado, todos se reúnem no auditório para o lançamento do livro.

Em seguida, fui apresentada à professora da turma para que eu pudesse entrar na sala de aula e conhecer os alunos. Conversamos um pouco sobre a minha pesquisa e ela aceitou a proposta. Nesse mesmo dia, chegaram à escola duas estudantes de Pedagogia que realizariam

estágio obrigatório, também na Turma 7. Nós três entramos na sala juntamente com Marilza, professora de referência da turma, e fomos apresentadas como estagiárias. Decidi não intervir no momento para explicar que eu realizaria uma pesquisa, certamente, num momento posterior, teria a oportunidade de esclarecer o objetivo da minha presença na escola. Os alunos nos receberam com sorrisos, dizendo que éramos bem-vindas. Eles estavam sentados em roda, finalizando alguma atividade não identificada por mim. Logo bateu o sinal para o intervalo e nós descemos para fazer o lanche. Aos poucos, conheci também as outras duas professoras da turma, de Formação Humana Cristã e de Educação Física.

Após o intervalo para o lanche, a professora finalizou a aula com a leitura de um texto literário. Aproveitei a oportunidade da realização dessa atividade e, ao final da aula, perguntei como acontecia o trabalho com esses textos. Segundo a professora, todas as sextas feiras, após o intervalo para o lanche, aconteceria a leitura de um texto literário para a turma. Eram esses momentos os que mais me interessavam, pois me ajudariam a continuar a discutir e a responder as questões a que me propus nesta pesquisa: qual o lugar da leitura literária na EJA?; qual o significado das práticas de leitura literária para os alunos?

Retornei à escola no dia combinado, 20 de março, para o lançamento do livro de receitas. Foi um dia festivo, com música, leitura de receitas e dicas produzidas pelos alunos e lanche para todos. Nesse dia, notei o envolvimento dos alunos da escola ao se prepararem para subir ao palco do auditório, ao realizarem as leituras previamente programadas e aplaudirem os colegas. Essa atividade oportunizou que eu vivenciasse o modo como a escola valoriza a leitura e a produção de textos, criando um contexto em que o ensino e a aprendizagem do ler e do escrever alcançam muito mais do que a junção das letras do alfabeto (SOARES, 2004).

Daquele dia em diante, fui à escola diariamente. Combinei com a professora um momento para explicar aos alunos sobre a minha pesquisa na turma. No dia combinado, falei um pouquinho da minha trajetória como aluna de Pedagogia e professora na EJA e que dessas experiências surgiu meu interesse em conhecer mais sobre a leitura na escola. Depois que fiz a apresentação, expliquei sobre o Comitê de Ética, como funcionaria a filmagem e as anotações no meu caderno de campo e qual era o objetivo desses registros. Em seguida, fiz a leitura do Termo de Consentimento que eles deveriam assinar e deixei que eles fizessem perguntas. Naquele momento, não surgiram dúvidas e pareceu que eles tinham entendido o motivo da minha presença na sala. No entanto, notei que a minha presença só foi sendo compreendida ao longo do semestre.

Foi aos poucos que a ideia de que eu era uma estagiária, construída nos primeiros dias, foi sendo desconstruída por eles. Eram frequentes perguntas como: “você vem todos os dias?”; “por que as meninas [estagiárias] vêm só uma vez?”; “por que você anota esse tanto?” Uma das alunas, Bethânia, chamou bastante a minha atenção, pois demonstrou com clareza qual foi o momento em que ela tinha entendido o que eu estava fazendo. Ela tentava observar o meu caderno sem que eu notasse a ação dela. Ao perceber a sua curiosidade, abri o caderno e deixei que ela lesse o que eu escrevia. Então, ela disse: “Ah! Agora eu entendi. Você escreve o que a gente faz. Aí você leva pra faculdade?”. Respondi a pergunta da aluna e ela comentou: “Achei que você ia filmar e fazer propaganda da gente. Tipo aquele pessoal do governo que filma os adultos, prometem um tanto de coisa e não fazem nada.”

O “fazer nada” dito por Bethânia pode representar a escassez do investimento feito pelo governo na Educação de Jovens e Adultos. No capítulo 1, ao apresentar questões referentes à EJA no Brasil, foi mencionado que, apesar da conquista constitucional do direito à educação de qualidade, ainda permanece o desafio de garantir a alfabetização desses alunos, marcada pela desigualdade e pelo alto índice de adultos que não sabem ler e escrever. A EJA ainda é marcada por políticas públicas, como, por exemplo, o Brasil Alfabetizado, que se propõem a alfabetizar os jovens, adultos e idosos em um período de tempo curto e com recursos escassos.

Aos poucos, percebi que fui sendo incorporada ao grupo. Os alunos se aproximavam, conversavam comigo com frequência, me emprestavam materiais e me pediam auxílio nas atividades. Em outros momentos, me incluíam nas brincadeiras, como no dia em que uma das alunas, Eliana, reclamava com insistência da atividade que a professora tinha proposto, dizendo que estava difícil e que não iria fazê-la. Eliana repetiu sua reclamação por várias vezes, até que outras colegas na sala começaram a dizer que ela estava “tricotando”. As alunas imitavam, de maneira discreta, com as mãos, os gestos de quando se está fazendo tricô, uma atividade artesanal de movimentos repetitivos, e olhavam para Eliana. Inicialmente, não entendi o que estava acontecendo, vendo apenas os gestos feitos, mas logo as alunas me explicaram.

Outras vezes, eu era cobrada pelos alunos para que estivesse junto com eles em todos os momentos, sendo tratada, então, como alguém que pertencia mesmo àquele grupo. Quando não comparecia às aulas de Educação Física ou Formação Humana Cristã, por exemplo, os alunos diziam: “Você não foi, né?”. Cobravam não só a minha presença, mas a explicação das minhas ausências. Outro fato observado foi a inclusão de um lugar para que eu pudesse me

assentar. No início da aula, quando os alunos que chegavam mais cedo organizavam as carteiras, eles me incluíam no número de carteiras que deveriam compor o semicírculo.

Para a pesquisadora Tura, acontece uma transformação que nos faz sentir que somos incorporados ao grupo de participantes daquele ambiente cultural. Segundo ela, “[...] a grande transformação ocorre no momento em que o pesquisador verifica que o campo o acolhe, que ele começa a fazer parte do grupo, o que não exclui a situação de precisar ter bem delimitada sua posição espaço social” (TURA, 2003, p. 194).

Ao final das minhas observações na Escola Queirós, diferentemente do que encontrei nas outras escolas e do que foi discutido a respeito da alfabetização na EJA, concluí que essa instituição de ensino tem avançado positivamente. Ao apresentar, neste trabalho, os antecedentes históricos da EJA, foi possível ver que à época da institucionalização da escola brasileira, em muitos casos, a educação de adultos parecia assumir um caráter missionário, com recursos precários e contando com professores que ensinavam sem nada receber por isso. Nessa época, estabeleceu-se uma ampla rede de filantropia e, se for levada em consideração a data de criação do curso de alfabetização dessa escola para as empregadas domésticas, é possível dizer que ela estava inserida nesse contexto.

Atualmente, a Escola Queirós assume o seu caráter filantrópico e de assistência social. Se considerássemos os documentos de Instrução Pública encontrados em Pernambuco, como citam Galvão e Soares (2004), poderíamos dizer que, devido ao seu caráter filantrópico, a educação nessa instituição seria tratada como caridade e não como direito. No entanto, foi possível observar aspectos positivos que demonstram a preocupação com a garantia do direito à educação e às especificidades do público atendido. Em relação aos professores, existe a preocupação de que sejam profissionais preparados para trabalhar na EJA. Não se trata de um voluntário ou missionário que assume uma turma sem ser remunerado. Os professores da Escola Queirós contam ainda com um espaço para a formação, o que pôde ser verificado quando tive a oportunidade de presenciar, durante o semestre, a saída dos mesmos para um curso de formação e para encontros semanais com a coordenadora. Os alunos também não são tratados como seres que impedem o progresso do país e precisam ser iluminados. Ao se organizar, a escola tem buscado conhecer as especificidades dos jovens, adultos e idosos que ali estudam.

Na próxima seção, serão apresentados os alunos e a professora da turma pesquisada e algumas das práticas que caracterizam esse grupo.

2.4 A TURMA 7: SEUS SUJEITOS E SUAS PRÁTICAS

A turma pesquisada, denominada neste trabalho como Turma 7, era formada pela professora Marilza e por 13 alunos. A professora Marilza, 47 anos, formou-se em Pedagogia, com ênfase em EJA, no ano de 2001, na Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalha na Escola Queirós há mais de cinco anos, no turno da noite e, durante o dia, trabalha em outro local no ramo da Assistência Social. Marilza se considera uma leitora e aproveita os momentos entre um trabalho e outro, além dos fins de semana, para se dedicar à leitura. Das leituras que realiza, ela destaca o gosto por livros literários, jornais, Bíblia, livros científicos e de autoajuda.

Dos treze alunos que formavam a turma, quatro eram do sexo masculino e nove do sexo feminino. A idade dos alunos variava entre 34 e 76 anos. Na maioria dos casos, eles vinham de bairros da cidade de Belo Horizonte. Ainda que residam em locais distantes do qual estudam, em conversa com os alunos, notei que eles buscam uma escola mais próxima ao local de trabalho. Isso ocorria principalmente no caso dos alunos que residiam em cidades da região metropolitana de Belo Horizonte. Essa observação também inclui os dois alunos que se declararam desempregados, pois eles exerciam alguma atividade remunerada e temporária próxima à região central da cidade. Havia ainda situações específicas, como a da aluna Luciana, que morava de segunda a sexta na casa dos patrões e, nos fins de semana, voltava para a sua casa. No Quadro 1, a seguir, mostramos com detalhes informações de cada um dos alunos da Turma 7.

Quadro 1 – Dados dos alunos da Turma 7

Aluno	Idade	Profissão	Bairro em que reside
Betânia	51	Empregada doméstica	Vila Santa Rita / Sabará
Carlos	51	Porteiro	Pedreira Prado Lopes / BH
Dalva	58	Empregada doméstica	Lourdes / Belo Horizonte
Elena	55	Servente de limpeza	Santa Cruz / Vespasiano
Eliana	62	Aposentada	Centro / Belo Horizonte
Eva	76	Aposentada	Baronesa / Santa Luzia
Joana	51	Auxiliar de serviços gerais	Nova Granada / Belo Horizonte
Luciana	54	Empregada doméstica	Bom Sucesso / Belo Horizonte
Mariana	64	Aposentada	Carlos Prates / Belo Horizonte
Mateus	34	Desempregado	Floresta / Belo Horizonte
Mônica	45	Desempregada	Nossa Sra. de Fátima / Sabará
Nelson	38	Zelador	Morro das Pedras / BH
Pedro	61	Aposentado	Gávea / Vespasiano

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tabela acima, é possível notar que a maioria da turma é de mulheres (9 pessoas) com mais de 40 anos que trabalham como domésticas ou exercem funções de serviços gerais. Essas mulheres, muitas vezes, exercem várias atividades, cuidam da casa, dos filhos e netos, além de cumprirem sua jornada em alguma função no mercado de trabalho. Em outros espaços em que a EJA é ofertada esses dados se repetem, como no Brasil Alfabetizado. Segundo os dados desse programa para o ano de 2007, mais da metade dos alunos inscritos – 58% – eram do sexo feminino e 42% do sexo masculino. Os homens ainda continuam sendo a maioria dos alfabetizados, uma vez que, até a década de 1960, as mulheres tinham menos acesso à escola (UNESCO, 2008, p. 119).

Foi possível verificar, ainda, que nessa turma havia quatro pessoas com mais de 60 anos de idade, aposentados. Apesar de essa turma não ser majoritariamente formada por idosos⁸, pessoas com 60 anos ou mais, eles já fazem parte dos alunos que frequentam a EJA. Isso pode ser verificado em outros espaços, como o PROEF 1. Atualmente, segundo a secretaria do Projeto, dos alunos que o frequentam, 35% têm 60 anos ou mais. De acordo com o Censo (2000), houve um aumento significativo no percentual de idosos alfabetizados do país, embora ainda existam 5,1 milhões de idosos analfabetos. Se os idosos que declararam saber ler e escrever pelo menos um bilhete simples eram 55,8% em 1991, em 2000, esse percentual passou para 64,8%, o que representa um crescimento de 16,1% no período.

Segundo Coura e Soares (2011), um conjunto de fatores deve ser considerado para explicar a presença desses alunos na escola, entre eles, “[...] o aumento da expectativa de vida da população brasileira, a criação de leis que garantem direitos a essa parcela da população e a ampliação da oferta gratuita de escolas de Educação de Jovens e Adultos” (COURA; SOARES, 2011, p. 38). Merecem destaque, segundo esses pesquisadores, alguns direitos garantidos e políticas públicas já efetivas, como a Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842, de 04/01/94), a Política Nacional da Saúde do Idoso (PNSI) e o Estatuto do Idoso, aprovado em 2003. Tais ações preocupam-se em assegurar o direito à cidadania, à participação na comunidade e à qualidade de vida de pessoas idosas. Acrescentam ainda, baseados em Laranja (2004), que o “[...] Estatuto pretende preservar a pessoa idosa no tempo presente, uma vez que a mantém sintonizada com o progresso, fazendo com que se sinta parte do mundo e possa não só contribuir mas também atuar nele” (COURA; SOARES, 2011, p. 39).

No campo da educação, destacamos a V Conferencia Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), já citada no capítulo anterior, que proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida. A respeito disso, Di Pierro (2005, p. 119) discute:

A necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam as distâncias entre as gerações, as quais a Educação de Jovens e Adultos pode ajudar a reduzir.

Levando em consideração os dados acima apresentados, podemos dizer que a Educação de Jovens e Adultos é também formada por pessoas idosas. É necessário, pois, reconhecer as

⁸ O termo idoso foi inserido em torno de 1960, com a instauração de novas políticas sociais para a velhice, como a pensão e aposentadoria, e altera a denominação social de uma categoria não mais em função da sua condição social ou econômica. Essa alteração no status dos sujeitos de inativos para sujeitos aposentados ainda na condição de produção altera as possibilidades de vida nessa faixa etária (MENDES, 2010, p.56).

singularidades desse idoso enquanto aluno da EJA. Uma dessas singularidades que limitam a aprendizagem de grande parte desses alunos já é bastante conhecida: as dificuldades de visão,⁹ (UNESCO, 2008, p.118). Na Turma 7, por exemplo, a aluna Eliana, no período em que realizamos a observação na escola, passou por uma cirurgia nos olhos. Dentre os demais alunos, apenas três não utilizavam óculos e não reclamavam que não enxergavam bem o que estava escrito no quadro da sala de aula. Considerar a diversidade dos sujeitos e dos contextos de aprendizagem é um dos desafios da EJA. Quando o conceito de letramento foi abordado, no capítulo 1, foi considerado que os significados do letramento podem variar de um grupo social para o outro. Para além do letramento, as práticas culturais, de um modo geral, e as necessidades educacionais também são peculiares. Por isso, acredito que o planejamento dos trabalhos com jovens, adultos e idosos deve considerar esses aspectos de maneira a atender às necessidades e diversidade dos contextos em que as instituições escolares estão inseridas.

Tendo em vista essa perspectiva, busco caracterizar, a seguir, a dinâmica dos trabalhos estabelecidos na turma observada. Ao longo do período em que passei na Turma 7 e após a primeira fase de análise dos dados, foi possível identificar certos padrões estabelecidos pela turma quando o texto literário se fazia presente em sala de aula.

De maneira geral, pude observar que ações como a de escrever a data e retomar a aula do dia anterior faziam parte da rotina da turma. A professora costumava perguntar aos alunos qual era a data (dia, mês e ano) e escrevia no quadro para que os alunos copiassem no caderno. Essa era, geralmente, a primeira atividade do dia, seguida da retomada da aula anterior, para dar continuidade ao que estava sendo feito ou apenas para lembrar e iniciar uma nova atividade.

Em relação ao horário das disciplinas, as aulas que aconteciam em horário fixo eram aquelas realizadas em outros espaços que não fosse o da sala de aula da professora Marilza, ou seja, na quadra ou na sala destinada à realização das aulas de Formação Humana Cristã. As demais aulas, ministradas pela professora Marilza, nem sempre eram realizadas no mesmo dia e horário, embora, comumente, no mesmo espaço. Não podemos afirmar, por exemplo, que sempre no primeiro horário da terça-feira os alunos tinham aula de Matemática.

⁹ Entre as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação está o projeto Olhar Brasil, elaborado de forma conjunta pelos Ministérios da Saúde e da Educação. O projeto propõe-se a atuar na identificação e na correção de problemas de visão de alunos matriculados na rede pública de ensino da Educação Básica, priorizando, inicialmente, o atendimento ao Ensino Fundamental (1ª a 8ª série/1º ao 9º ano), em alfabetizando cadastrados no “Programa Brasil Alfabetizado”, participantes do programa Mulheres Mil e na população com idade igual ou acima de 60 anos.

Para determinar as tarefas que seriam desenvolvidas, dentre as planejadas pela professora, costumava-se observar o tempo gasto pelos alunos, o envolvimento deles em cada atividade e o cuidado em dar continuidade ao que era proposto. Em uma das atividades realizadas no dia 22 de abril, por exemplo, ao ouvir os alunos dizendo que estavam cansados de escrever, a proposta foi interrompida pela professora e finalizada no dia seguinte. Tratava-se da escrita de uma versão do poema *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, utilizando os nomes dos alunos da turma. O Quadro 2 mostra o modo como o tempo foi organizado em razão do espaço a ser utilizado pelos alunos em cada dia da semana.

Quadro 2 – Práticas culturais/Rotina da Turma 7

Dia da semana / Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 18h45 às 20h	Educação física	Sala de aula com a professora Marilza	Formação Humana cristã	Sala de aula com a professora Marilza	Sala de aula com a professora Marilza
Das 20h15 às 20h30	Intervalo para o lanche	Intervalo para o lanche	Intervalo para o lanche	Intervalo para o lanche	Intervalo para o lanche
Das 20h15 às 22h	Sala de aula com a professora Marilza	Sala de aula com a professora Marilza	Sala de aula com a professora Marilza	Sala de aula com a professora Marilza	Sala de aula com a professora Marilza

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a tabela acima, na maioria das vezes, os alunos estavam em sala de aula com a professora Marilza, uma vez que era ela a responsável pelas aulas de Matemática, Língua Portuguesa e projetos interdisciplinares. A sala de aula foi, por vezes, substituída pela biblioteca, como aconteceu nos dias 19 de abril e 2 de maio. Foi possível observar também que, na maioria das aulas, o horário do intervalo para o lanche marcava o fim de uma atividade e o início de uma nova, que se diferenciava pelo conteúdo abordado, ora de Matemática, ora voltado para o aprendizado da leitura e da escrita.

Outro elemento que destaco como uma das características das práticas culturais da Turma 7 diz respeito à organização da sala. Na planta baixa da sala de aula (Figura 2) já exposta, quando a Escola Queirós foi apresentada, nota-se que as carteiras estavam dispostas em semicírculo. Essa organização foi sendo construída ao longo do semestre, pelos alunos, e se

tornou uma prática da turma. Inicialmente, era a professora que solicitava a organização em semicírculo, depois, os próprios alunos que chegavam mais cedo organizavam as carteiras. Os alunos questionavam o motivo pelo qual tinham que se organizar dessa forma e a professora explicava que assim ela podia atendê-los com mais facilidade e eles poderiam se ver um ao outro. Sobre essa organização, concordo com Bloome *et al.* (2005) que dizem que a sala de aula é mais do que um contexto físico. “É um contexto que vai se definindo, que ordena como a linguagem escrita é usada, para quê, por quem, quando, e com quais significados.” (BLOOME *et al.*, 2005, p. 53)¹⁰. Parto do pressuposto que a sala de aula transcende o espaço físico, pois, como observado, o semicírculo da Turma 7 passou a fazer parte das relações de convivência na sala de aula e das regras de organização e colaboração entre os alunos.

Na próxima seção, será discutido como foi o processo de descrição e análise de dados.

2.5 O PROCESSO DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O estudo de caso na Escola Queirós, com o objetivo de compreender qual era o espaço da leitura literária em uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, foi desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2013. Para este trabalho, buscando entender o que acontecia no cotidiano da Turma 7, realizamos a observação participante, entrevistas e conversas informais com os seus integrantes. Como instrumento de coleta de dados, utilizei os registros no caderno de campo e a filmadora para gravação de áudio e vídeo. O trabalho de campo, portanto, aconteceu durante o período de março a julho, totalizando 66 dias de observação. A Figura 3, a seguir, indica os dias de observação na Escola Queirós.

¹⁰ Tradução nossa para: It is a defining context that dictates how written language is used, to do what, by whom, when, and what it means (BLOOME *et al.*, 2005, p. 53).

Figura 3 – Dias de trabalho de campo na Escola Queirós – 2013

Calendário 2013																															
Janeiro							Fevereiro							Março							Abril										
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S				
			1	2	3	4	5						1	2							1	2				1	2	3	4	5	6
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13				
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20				
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27				
27	28	29	30	31	24	25	26	27	28	24	25	26	27	28	29	30	28	29	30												
														31																	
Maio							Junho							Julho							Agosto										
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S				
				1	2	3	4						1				1	2	3	4	5	6									
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10				
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17				
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24				
26	27	28	29	30	31	23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31	25	26	27	28	29	30	31								
							30																								

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante esse período em campo, interessava compreender os significados da leitura literária para o grupo. Havia a preocupação de buscar uma aproximação com o ponto de vista dos participantes, por meio do registro e da análise do que eles diziam e faziam durante as aulas. Tal tarefa implicou um exercício de afastamento das concepções que eu já possuía a respeito da Educação de Jovens e Adultos construídas ao longo da minha trajetória como professora do PROEF 1. Não cabiam pré-julgamentos e classificação de modos mais ou menos adequados de ler literatura na escola, considerando as experiências anteriores. Relevante, nesse período, era: compreender o *que, quando e como* se davam as práticas da Turma 7; perceber o que os alunos falavam e faziam no dia-a-dia da sala de aula; ser capaz de deixar me surpreender com o que podia parecer corriqueiro; e estar disposta a aceitar outros tipos de organização diferentes daqueles aos quais eu estava acostumada.

Considero que o pesquisador, ao realizar a observação participante, é tanto participante quanto observador, já que, segundo Becker (1997), “o observador se coloca na vida da comunidade de modo a poder ver, ao longo de um certo período de tempo, o que as pessoas normalmente fazem enquanto realizam seu conjunto diário de atividades” (BECKER, 1997, p. 120). Acrescento que, muito mais que descrever situações, ambientes ou pessoas, é preciso “[...] reconstruir as ações e interpretações dos atores sociais segundo seus pontos de vista,

suas categorias de pensamento, sua lógica” (ANDRÉ, 2005, p. 45). Segundo Tura, a observação é

[...] um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvelados. (TURA, 2003, p. 189)

Iniciei minhas observações registrando-as, inicialmente, apenas no caderno de campo. Nos primeiros dias, os alunos ainda se acostumavam com a minha presença e o uso da filmadora poderia romper a relação de confiança que a turma estava demonstrando construir comigo. Alguns deles já falavam sobre a vida pessoal e sobre o que pensavam das aulas. Em alguns casos, quando se tratava de regras da escola, preferiam não falar para a professora. Percebi que essas conversas, além de me aproximarem do grupo, facilitavam o conhecimento da cultura escolar.

Para o registro no caderno de campo, as anotações eram feitas em três colunas. Na primeira, anotava o tempo em que as atividades aconteciam. Sempre que se iniciava e terminava uma atividade ou havia mudanças de ações do grupo dentro de uma mesma atividade a hora era registrada. Na segunda coluna, anotava o que acontecia na sala, buscando descrever o que e como acontecia, quem fazia e/ou falava, como e com quem. Na terceira coluna, o espaço foi reservado para observações e impressões da pesquisadora diante do que estava acontecendo e que pudessem ajudar nas análises que seriam realizadas.

O caderno de campo tornou-se um recurso imprescindível. Como já colocado por Tura (2003), o diário de campo não serve somente para anotarmos, de maneira precisa, o que vinha sendo observado e as impressões e indagações sobre essas observações. As notas de campo foram importantes para que revisitássemos e confrontássemos as informações e analisássemos cada situação, principalmente, quando tínhamos que buscar uma sequência de fatos.

Com o passar dos dias, os alunos perguntaram-me onde estava a filmadora que eu havia dito que levaria para filmar as aulas. Imaginei que a filmadora causaria incômodo aos alunos, mas eles não demonstraram isso em nenhum momento. Isso pôde ser notado em muitos momentos, dos quais destacamos quatro. O primeiro foi quando o aluno Gustavo pediu para filmá-lo acenando com as mãos. O segundo aconteceu quando fomos à biblioteca no dia 2 de maio e, sem que a professora ou outra pessoa solicitasse, a turma se reuniu sentada nas almofadas e pediu que fossem filmados e fotografados. O terceiro foi quando o aluno Pedro pediu para ensiná-lo a manusear a sua câmera fotográfica, que também tinha como recurso a gravação de

vídeos. Nesse dia, ele estava com a sua própria câmera dentro da bolsa e não demonstrou interesse em manusear a que estava em minhas mãos. Por fim, quando a aluna Dalva estava sendo filmada, demonstrou preocupação em falar corretamente, mas não deixou de falar e continuar a atividade quando eu me aproximei com a câmera. A sensação que tive é que eles estavam se sentindo importantes por serem filmados

Saber se a câmera intimidaria ou não os alunos e a professora não foi a única preocupação. Ao iniciar as gravações de áudio e vídeo, um questionamento surgiu: qual seria o lugar mais adequado para posicionar o tripé com a câmera. Na maioria das vezes, posicionei a câmera no fundo da sala de modo a registrar todos os alunos ao mesmo tempo. Em outros momentos, a câmera foi posicionada perto da porta de entrada para que eu pudesse registrar a expressão dos alunos ao ouvir a leitura realizada pela professora. Quando as atividades eram realizadas com mais autonomia pelos alunos, individualmente ou em dupla, eu caminhava pela sala com a câmera, gravando o que os alunos falavam. Assim, o posicionamento da câmera deu-se em diferentes lugares, de acordo com a atividade que estava sendo realizada e com o que me chamava a atenção.

Ao lado das notas de campo e das gravações de áudio e vídeo, realizei conversas com os participantes da turma. O uso desse recurso serviu para esclarecer pontos que não tinham sido compreendidos ou para perceber melhor os significados atribuídos pelos alunos ao que se fazia naquele cotidiano escolar. Quanto às falas dos alunos, da professora e da pesquisadora, em todas as formas de registro utilizadas, na medida em que foi ocorrendo a análise dos dados, elas foram transcritas.

Ao realizar as transcrições das falas, tomei como referência o trabalho de Castanheira (2004) e Neves (2010). Nesse processo, “[...] a fala é representada em pequenos grupos de palavras dispostos em cada linha, ao invés de ser apresentada, por exemplo, na forma de frases gramaticais” (CASTANHEIRA, 2004, p. 78). Cada um desses grupos se define como “unidade de mensagem”. No nosso estudo, assim como no de Castanheira (2004), as unidades de mensagem são apresentadas cada uma em uma linha ou separadas pelo uso do sinal /. Em diálogo com o trabalho do pesquisador Gumperz (1982), Castanheira (2004) e Neves (2010) definem a unidade de análise como uma unidade de significado linguístico demarcada pelos limites da emissão identificados por meio de sinais contextualizadores, como tonicidade, entonação, pausa e gestos.

Desde as primeiras observações, o modo como os dados iam sendo registrados no caderno de campo já nos ajudava a realizar análises iniciais do que ocorria na turma. Ao caminhar no processo de análise e interpretação dos dados, foram sendo construídos mapas de eventos de cada dia observado e, posteriormente, selecionados alguns dos eventos para uma análise mais detalhada. Por eventos, podemos entendê-los como:

[...] um conjunto de atividades interacionalmente delimitado, a respeito de um tema comum, em determinado dia. Os eventos são identificados analiticamente ao se observar como o tempo foi gasto, por que, em que, com que propósito, quando, onde, sob que condições e com que resultados, observando-se também como os membros sinalizam a mudança de atividade. (CASTANHEIRA, 2004, p.90)

De acordo com Bloome e Bailey (1992), considero o evento como interações construídas face a face, entre as pessoas, numa sequência discursiva, pelas ações e reações das pessoas, ou seja, entre os jovens, adultos, idosos, a professora e a pesquisadora. Essas ações podem ser, por exemplo, sons, gestos, movimentos, falas e escritas, que ganham significados e importância por meio das interpretações que as pessoas constroem nos eventos.

Marinho (2010b, p. 80) acrescenta, ainda, que analisar os eventos de letramento – no caso desta pesquisa, os que incluem o texto literário – em qualquer espaço social significa:

Descrever as regras a eles subjacentes, levando em conta a situação de interação (os sujeitos e seus objetivos, o referente ou objeto de interação), o material escrito (os gêneros textuais e seus suportes), e modos de relações com esse material escrito, as intervenções verbais evidenciadoras das negociações de significados e de efeitos de sentido que constituem em torno ou a partir desses textos.

Nesse sentido, não podemos desconsiderar que esses eventos estão inseridos em um contexto cultural e, sendo eles atividades construídas pela comunidade da sala de aula, é preciso considerar também o contexto social em que vivem os sujeitos da pesquisa e os fatores sociais, externos à escola, que influenciam e se relacionam com o que acontece nesse espaço institucional.

A organização de mapas de eventos nos ajudou a compreender a rotina da Turma 7 e a mapear quando e como acontecia a leitura literária. Para a elaboração desses mapas, os dados foram organizados da maneira como mostra a Figura 4:

Figura 4 – Cabeçalho do quadro *Mapa de eventos*

Hora	Eventos	Subeventos	Comentários
------	---------	------------	-------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Organizado em quatro colunas, na primeira me preocupei em delimitar o tempo em que as atividades se iniciavam ou terminavam. Na segunda e terceira colunas denominadas, respectivamente, Eventos e Subeventos, indico os conjuntos de ações, relacionadas tematicamente, desenvolvidas pelos participantes. Depois de confeccionados todos os mapas de eventos, marquei com cores diferenciadas quando acontecia a leitura de textos literários e não literários. Dessas marcações, construímos o quadro que será apresentado no capítulo 3 deste trabalho e a seleção dos eventos a serem analisados nos dois últimos capítulos.

Para orientar esse processo de construção dos mapas de eventos e, em seguida, selecionar os eventos que seriam analisados, as questões de pesquisa foram revisitadas em todos os momentos. No quadro a seguir, a lógica de investigação da pesquisa é apresentada, sendo apontadas as questões preliminares e os seus desdobramentos durante o processo de construção e de análise dos dados.

Quadro 3– Lógica de investigação da pesquisa

Questão geral: Como se dá a escolarização da leitura literária na EJA?				
1ª Etapa				
Questões que orientam esta etapa da pesquisa	Objetivos	Material analisado	Procedimento adotado	Produtos da análise
Como o cotidiano da sala de aula é organizado (tempo, espaço, atividades desenvolvidas e privilegiadas)?	Organização dos dados referentes aos dias de aula. Identificação da rotina da turma.	Registros em vídeo e notas de campo durante os meses de imersão na turma.	Confecção e análise de um quadro sintético do que foi realizado na Turma 7.	Capítulo 2 em que se caracteriza a Turma 7 e suas práticas.
2ª Etapa				
Questões que orientam essa etapa da pesquisa	Objetivos	Material analisado	Procedimento adotado	Produtos da análise
Quando e onde aparece a leitura de textos? Quais tipos de textos são privilegiados? Quanto tempo é gasto com a leitura?	Identificar quando e de que forma a leitura literária faz parte do grupo.	Registros em vídeo e notas de campo durante os meses de imersão na turma. Material disponibilizado aos alunos pela professora.	Construção do Quadro de Análise de Leitura de Textos Literários.	Capítulo 3 em que apresentamos os textos trabalhados e o modo como foram tratados em sala de aula. Seleção dos eventos a serem analisados.
3ª Etapa				
Perguntas que orientam essa etapa da pesquisa	Objetivos	Material analisado	Procedimento adotado	Produtos da análise
Qual é a relação entre os alunos e a prática de leitura do texto literário realizada? Quem faz ou fala? O que e como fala e faz? Com quem interage?	Compreender significados atribuídos à leitura literária pelos participantes do grupo. Compreender as práticas de letramento literário construídas pelos participantes do grupo.	Registros em vídeo e notas de campo durante os meses de imersão na turma. Textos literários lidos e materiais disponibilizados pela professora.	Transcrição e análise dos eventos selecionados.	Capítulos 4 e 5 em que foram discutidos como ocorre a leitura literária na Turma 7 e os significados atribuídos por seus integrantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram selecionados, dentre os eventos observados, aqueles que favoreciam a aproximação e compreensão das práticas de leitura literária. Esses eventos traziam como particularidade elementos diversos, como os gêneros textuais utilizados e as propostas desenvolvidas a partir das leituras pelos participantes do grupo (alunos e professora). Esses aspectos foram observados em outros eventos que não fossem os selecionados para análise, porém privilegiamos os dias de aula em que os elementos ocorreram simultaneamente. Após serem selecionados, esses eventos foram transcritos para posterior análise. Nesse processo de transcrição, foram utilizadas três colunas (Quadro 4). Foram mantidas, em uma primeira coluna, as marcações do segmento de fala apresentado. Conforme Castanheira (2004), essas marcas servem para destacar diferentes aspectos da conversa entre a professora e seus alunos (no nosso caso, com a pesquisadora também). Esses aspectos podem indicar mudança de conteúdo ou objetivo do que se está falando ou fazendo. Esse tipo de marcação envolve uma análise retrospectiva, em que cada momento é comparado com aquele que o precedeu e com aquele que o seguiu. Na segunda coluna, foram registradas as unidades de mensagem e, por último, as pistas de contextualização, com o objetivo de representar sinais paralinguísticos e explicar informações que nem sempre estão claramente representadas na escrita das falas. Para auxiliar nessa compreensão, utilizamos, ainda, sinais nas transcrições, que tiveram como referência o trabalho de Pereira (2003). Assim, como no trabalho dessa pesquisadora, esses sinais foram dispostos como legenda de cada quadro de transcrição, como mostra o Quadro 4 a seguir que será analisado no capítulo 5.

Quadro 4– Exemplo do quadro de transcrição com legendas

Linhas	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
1		eu quero que vocês grifem	Professora está em pé e os alunos sentados.
2		o nome das personagens aí	
3		desse texto	
4		das meninas	
5		quais são as meninas?	Alunos olham para o poema.
6		como é o nome das meninas?	
7	Dalva: Maria		
8	Dalva: Carolina		
9		e::	
10	Elena: Arabela		
11		vocês vão passar um risco todo aí	
12		debaixo do nome	
13		não precisa grifar todos os nomes	
14		quantas vezes aparecer	Os alunos procuram os nomes no poema e grifam. Professora vai de mesa em mesa conferindo.

Legenda: ? = marcação da entonação interrogativa; :: = prolongamento da vogal.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após essa breve descrição da lógica de investigação e dos procedimentos analíticos desenvolvidos ao longo da pesquisa, nos próximos capítulos, passarei à descrição, análise e interpretação dos dados, visando oferecer elementos para responder as questões que nos guiaram ao longo desse processo de estudo.

CAPÍTULO 3

LEITURA DE TEXTOS NA TURMA 7

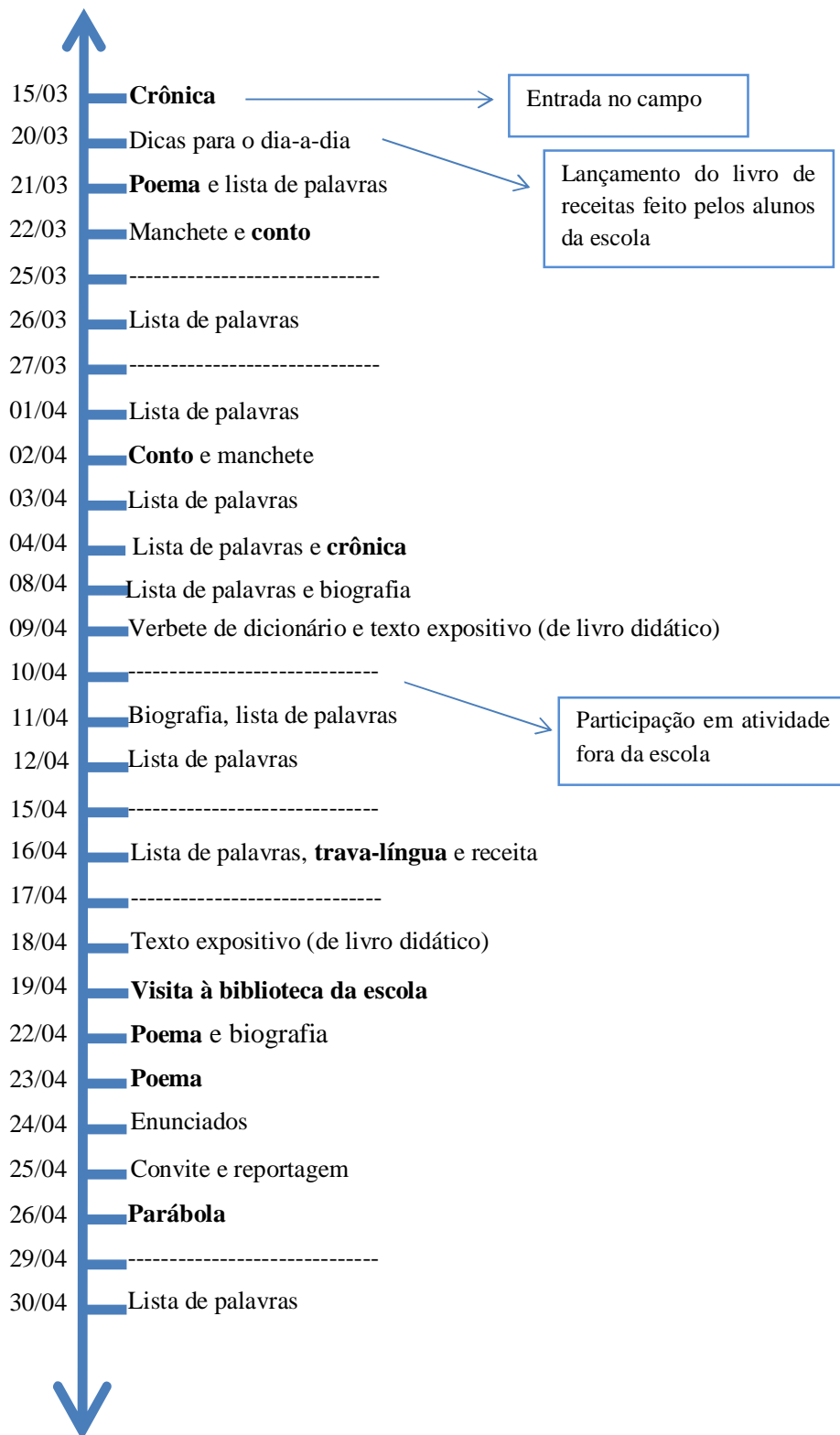
Neste capítulo, buscaremos caracterizar o espaço ocupado pela leitura e pela leitura de textos literários no cotidiano de uma turma de alfabetização da EJA (Turma 7), ao longo de um semestre. A análise apresentada a seguir foi orientada pelas seguintes questões: o que, para que e como se lê na Turma 7?; quais os tipos de textos privilegiados e qual é o espaço ocupado pela leitura do texto literário nesse contexto? Para situar a presença de textos literários em relação a textos não literários, apresento uma linha de tempo (Figura 5), indicando os textos lidos pelos participantes da Turma 7 durante o período em que tive a oportunidade de observar as suas atividades.

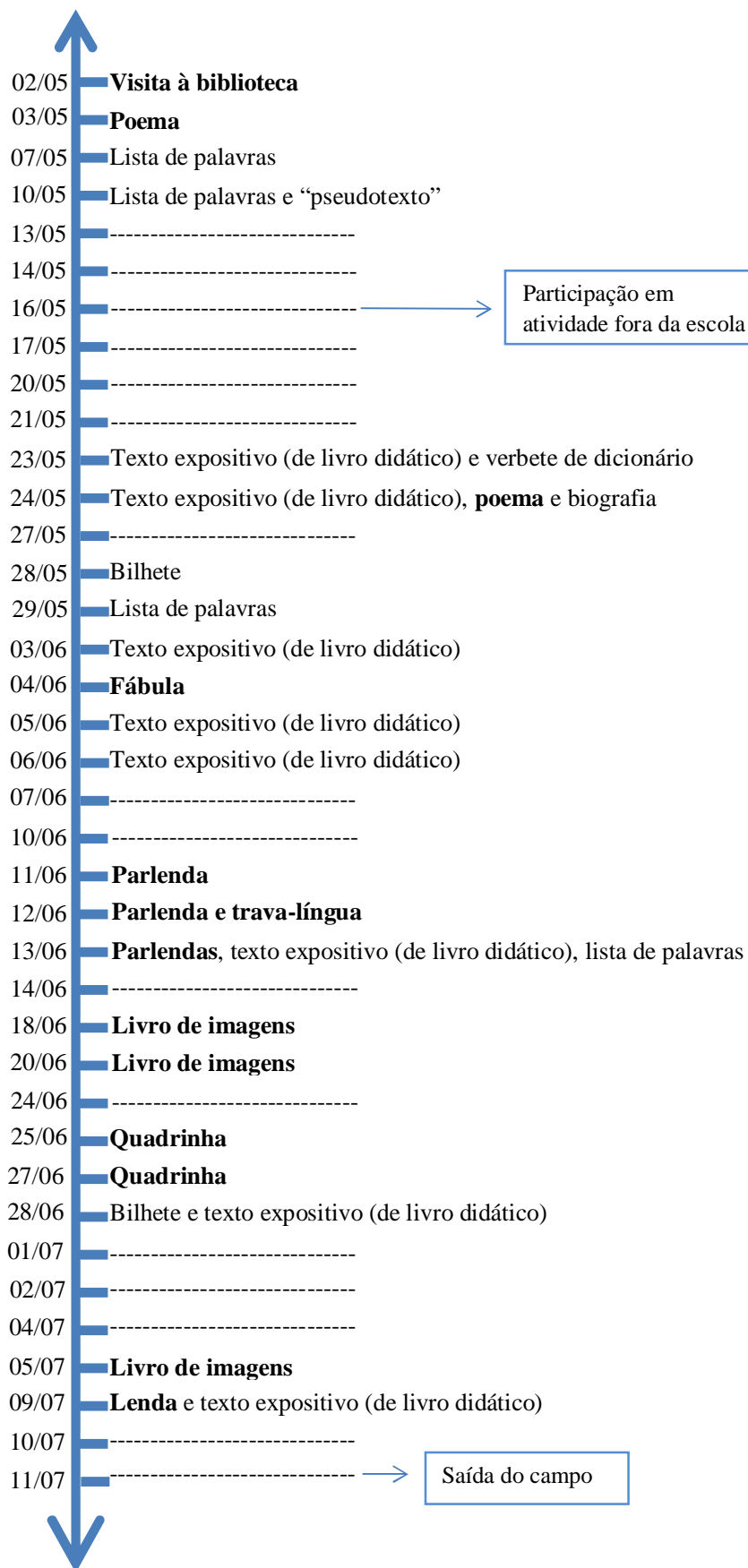
3.1 UMA VISÃO GERAL DO QUE E QUANDO SE LEU NA TURMA 7

O levantamento dos textos lidos pela Turma 7 foi feito com base nos registros de notas de campo e de vídeo. Além desses registros, busquei informações com os participantes do grupo (alunos e professores) sobre leituras de textos literários que pudessem ter sido realizadas em algum momento em que não estive presente. Dessa forma, embora não tenha acompanhado todas as aulas do semestre, busquei identificar, em conversas com os participantes do grupo, se havia acontecido alguma leitura de texto literário enquanto eu estava ausente. Acredita-se que a lista de textos apresentada na Figura 5 inclui todos os textos literários a que os alunos da Turma 7 tiveram acesso em sala de aula durante o primeiro semestre do ano.

A Figura 5 está organizada da seguinte maneira: do lado esquerdo da seta azul, são indicados os dias em que houve observação das atividades desenvolvidas pela turma; do lado direito da seta azul, são indicados os textos literários (em negrito) e não literários lidos em sala de aula. Além disso, os dias em que não houve a leitura de textos de qualquer gênero estão indicados pelo uso de pontilhado.

Figura 5 – Linha do tempo dos textos lidos na Turma 7

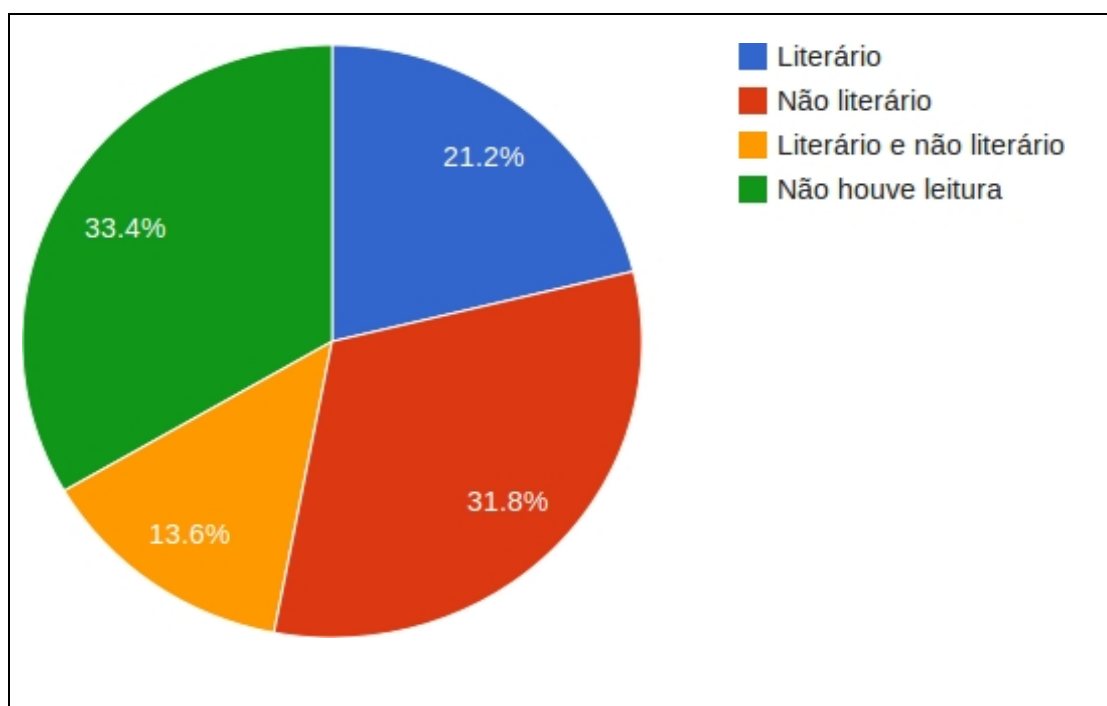




A partir da análise da Figura 5, é possível dizer que das sessenta e seis (66) aulas observadas, vinte e duas (33,4%) não envolveram a leitura de textos, fossem literários ou não; vinte e uma (31,8%) envolveram a leitura de textos não literários; quatorze (21,2%) envolveram a leitura de texto literário, nove (13,6%) envolveram a leitura de textos literários e não literários. Se somarmos os dias em que houve leitura de textos literários ou não literários, é possível ver que os participantes realizaram alguma atividade dessa natureza em 44 aulas, o que corresponde a 66,7% das aulas observadas. Tal ocorrência indica relativa predominância de atividades de leitura em sala de aula, embora se possa considerar que, para uma turma em processo de alfabetização, seria desejável que a atividade de leitura ocorresse com frequência ainda maior.

No Gráfico 1 a seguir, esse quadro geral está representado. A soma dos dias em que não houve leitura de textos de qualquer natureza (33,4%) e os dias em que somente textos de natureza não literária foram lidos (31,8%) indicará que, em 65,2% do total de aulas observadas, os alunos não tiveram a oportunidade de entrar em contato com esse tipo de produção cultural.

Gráfico 1 – Aulas que envolveram a leitura, conforme a natureza do texto (literário ou não literário)



Fonte: Elaborado pela autora.

Na busca por fatores que pudessem explicar esse quadro – a frequência de textos literários em sala de aula – foi realizada uma análise comparativa dos mapas de eventos de cada uma das aulas (22 dias) em que não foram realizadas atividades que envolvessem a leitura de texto fosse ele literário ou não. Nessa comparação, foi identificado que, em onze (11) desses dias, o tempo da aula foi dividido com as outras professoras da turma, responsáveis pelo trabalho com outros conteúdos curriculares. Assim, das três horas de aula que a professora de referência tinha para desenvolver as suas atividades com a turma, uma hora e meia era destinada às aulas de Educação Física ou Formação Humana Cristã. Nesses dias, a professora Marilza, referência da turma, priorizava em suas aulas as atividades de Matemática e de aquisição do sistema de escrita. Em outros oito (8) dias, ora foram realizadas atividades avaliativas, ora os alunos participaram de alguma atividade fora da escola ou da sala de aula (ensaio para atividades típicas da escola, por exemplo) ou de alguma atividade proposta pelas estagiárias do curso de Pedagogia que faziam estágio na turma. Nos outros três (3) dias restantes, as aulas aconteceram sem interferência das disciplinas de Educação Física ou Formação Humana Cristã ou de atividades fora da escola. Desses três dias (3), em um deles a professora dividiu o horário da aula em duas atividades: retomar e finalizar a atividade de aquisição do sistema de escrita referente à aula anterior e desenvolver atividades de Matemática (dia 14/05). Em outro desses dias, foram desenvolvidas apenas atividades de apropriação do sistema de escrita (27/05). No dia restante (7/06), a professora propôs, inicialmente, uma atividade de raciocínio em que os alunos deveriam descobrir qual a alternativa correta em um labirinto. Em seguida, os alunos resolveram operações matemáticas e atividades em que deveriam completar palavras com as letras iniciais que estavam faltando.

Diante desses dados, é possível dizer que a decisão da professora Marilza, de desenvolver ou não a leitura de algum texto, estava relacionada à priorização do trabalho com a aquisição do sistema de escrita e à necessidade de trabalho com outros conteúdos curriculares. Nesta turma, o que se verificou é que a prioridade do trabalho com a alfabetização, no sentido estrito, a aquisição da escrita não precisaria, necessariamente, excluir a leitura de textos literários. Porém, como ainda será visto, por diversas vezes, a leitura do texto literário em sala de aula estava subordinada ao ensino das relações entre fonemas e grafemas ou ao reconhecimento de palavras. A seguir, serão detalhadas, em mais duas seções, quais textos, literários e não literários, foram privilegiados e qual o lugar ocupado por cada um deles na Turma 7. Mesmo que não seja o foco deste trabalho, o estudo do espaço que o texto não literário ocupa nessa

turma e os dados referentes a esse texto podem ajudar a compreender o espaço ocupado pelo texto literário.

3.2 A LEITURA DE TEXTOS NÃO LITERÁRIOS


Entre os textos não literários lidos na Turma 7 (Figura 5), foram identificados doze (12) gêneros textuais (COSTA VAL *et al.*, 2007). A seguir, são citados quais são esses textos e, em parênteses, são colocados os números referentes à quantidade de aulas em que cada gênero apareceu na Turma 7. Os textos foram: dicas para o dia a dia (1), manchete (2), biografia (4), verbete (2), receita (1), enunciados (1), convite (1), reportagem (1), bilhete (2), pseudotexto (1), lista de palavras (14) e texto expositivo (de livro didático) (14). A seguir (FIGURA 6), um exemplo sobre este último, para melhor compreensão do gênero textual em questão:

Figura 6 – Recorte de texto expositivo de livro didático


DE OLHO NA INFORMAÇÃO

NA CULTURA BRASILEIRA, É GRANDE E RICA A INFLUÊNCIA DOS POVOS AFRICANOS, QUE FORAM TRAZIDOS DA ÁFRICA NO PERÍODO DA COLONIZAÇÃO. OS AFRODESCENDENTES — COMO SÃO CHAMADOS OS DESCENDENTES DESSES POVOS — FORMAM HOJE CERCA DE METADE DA POPULAÇÃO BRASILEIRA.


A INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRICANA OCORRE ESPECIALMENTE NA LÍNGUA, NA CULINÁRIA, NA RELIGIÃO, NA MÚSICA E NA DANÇA. O SAMBA, POR EXEMPLO, TEM SUA ORIGEM NO BATUQUE FEITO PELOS AFRICANOS NO PERÍODO DA ESCRAVIDÃO. TRATA-SE DE UMA EXPRESSÃO ARTÍSTICA POPULAR TÍPICAMENTE BRASILEIRA, SENDO CONSIDERADO PELA UNESCO PATRIMÔNIO DA HUMANIDADE.



O GRUPO DE SAMBA PAULISTA DEMÔNIOS DA GAROA, EM APRESENTAÇÃO NO ANO DE 2008.



O CANTOR E COMPOSITOR GARIOCA ZECA PAGODINHO APRESENTANDO-SE NO TEATRO MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO, EM 2005.



A CANTORA PORTUGUESA NATURALIZADA BRASILEIRA CARMEM MIRANDA, EM FOTO DE 1940.

Na cultura brasileira, é grande e rica a influência dos povos africanos, que foram trazidos da África no período da colonização. Os afrodescendentes formam hoje cerca de metade da população brasileira.

A influência da cultura africana ocorre especialmente na língua, na culinária, na religião, na música e na dança. O samba, por exemplo, tem sua origem no batuque feito pelos africanos no período da escravidão. Trata-se de uma expressão artística popular tipicamente brasileira, sendo considerado pela Unesco como patrimônio da humanidade.

Fonte: Material distribuído pela professora regente.

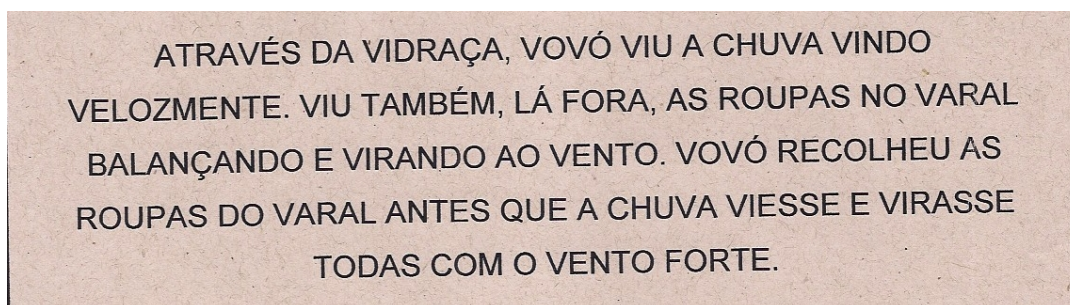
Esses textos expositivos (de livro didático) serviam como ponto de partida para os trabalhos que seriam realizados em sala de aula. O texto do exemplo acima foi utilizado para as discussões a respeito da cultura brasileira. Nesse caso, a professora leu, falou sobre as imagens e propôs a resolução de algumas perguntas por escrito. Mais adiante, serão dados

detalhes a respeito da leitura desse gênero textual apresentado, discutindo a leitura realizada no dia 24 de maio na Turma 7.

De modo geral, conforme foi visto, o texto não literário foi trabalhado em 21 aulas e, nesse conjunto, foram lidos doze gêneros textuais diferentes. No caso de alguns textos, eles foram trabalhados em mais de uma aula, como nos dias 5, 6 e 13 de junho, por exemplo. O mesmo texto que tratava sobre a dengue foi introduzido no dia 5/06, trabalhado no dia 6/06 e retomado no dia 13/06. Houve, ainda, alguns dias em que foram trabalhados mais de um texto não literário numa mesma aula. Isso aconteceu no 25/04, em que Marilza fez a leitura de um convite para a festa da escola e de uma reportagem.

Dos textos citados anteriormente, conforme mostrado na Figura 5, a professora trabalhou, na aula do dia 10/05, um texto aqui classificado como pseudotexto. Ele caracteriza-se por sua breve narração de cinco linhas sobre uma avó que recolheu a sua roupa ao ver que a chuva se aproximava. Como pode ser visto na imagem a seguir, apesar de o texto apresentar elementos narrativos próprios da literatura, como enredo e personagem, sua característica marcante é a presença de palavras escritas com a letra “v”.

Figura 7 – Pseudotexto com palavras que têm a letra “v”



Fonte: Material distribuído pela professora regente.

No texto acima, podemos verificar a presença de 16 palavras escritas com letra “v”. Para trabalhar esse texto na sala de aula, a professora e os alunos acompanharam a leitura realizada, primeiramente, pela aluna Joana e, depois, pela professora. Após a leitura, a professora disse que eles deveriam produzir um título para o texto e conversou sobre isso, dando exemplos e explicando qual a sua função. Para a produção do título, os alunos deram suas sugestões e a professora as registrou no quadro. O objetivo era que cada um dos alunos, após o registro no quadro, fizesse a escolha de um título para o texto lido e o registrasse no papel. Posteriormente, a turma iniciou as atividades referentes ao texto da vovó. O comando

da atividade solicitava aos alunos que, além de criarem o título para o texto, o ilustrassem e copiassem as palavras iniciadas pela letra “v”, produzindo frases com cada uma delas.

Diante do texto trabalhado na Turma 7, é possível dizer que a escolha da professora por um texto em que houvesse uma situação do cotidiano pode ter sido uma tentativa de aproximar o leitor da própria realidade vivida por ele. Freire (2005), ao propor os *círculos de cultura* na alfabetização de adultos, também tomou como referência a realidade vivida pelos adultos e valorizou temas do cotidiano deles. Assim como Freire, considero tais pressupostos relevantes. Contudo, parece artificial a tentativa de contextualização feita sobre o texto da vovó. Seria questionável, por exemplo, quem seria a vovó do texto ou quais os objetivos do mesmo. Entendemos que a leitura constitui-se como um processo social que “[...] pressupõe objetivos e necessidades que são determinados na interação: ler para quê, com que objetivos, para interagir com quem, por que motivo” (CAFIEIRO, 2005, p. 8). Por fim, pode-se questionar qual seria o objetivo da presença no texto das dezesseis palavras escritas com a letra “v”. Após a análise dessa presença repetitiva de palavras no texto, é possível afirmar que ele se assemelha aos textos encontrados em cartilhas de alfabetização utilizadas até meados dos anos de 1980. Tal aspecto leva a crer que o objetivo principal da professora era ensinar a letra “v” para os alunos. Adiante, será discutida a utilização de listas de palavras para trabalhar a leitura e o modo pelo qual a professora da turma concebia o ensino. Tal reflexão poderá ajudar a compreender melhor a presença desse texto na Turma 7.

As listas de palavras foram bastante utilizadas pela professora para o treino da leitura. Notamos que, no mês de abril, esse tipo de atividade foi ainda mais frequente, aparecendo em oito aulas, diferentemente do mês de junho, em que ocorreu apenas em uma aula. As listas apresentavam ora um conjunto de palavras que tinham em comum uma regra ortográfica (por exemplo, a lista com palavras em que a letra “m” vinha antes das letras “p” e “b”) (dia 16 de abril) ora um conjunto de palavras que privilegiavam uma letra do alfabeto (por exemplo, palavras escritas com a letra G ou J) (dia 9 de abril). Um exemplo desse último caso pode ser visto a seguir.

Figura 8 – Lista de palavras com a letra “f”

LETRA F - FÉ	
FACA	FIGO
FÁCIL	FILHO
FACULDADE	FILTRO
FADA	FINO
FALCÃO	FIRMA
FAMÍLIA	FLOR
FARINHA	FOCA
FAZENDA	FOFO
FÉ	FOGÃO
FEIJÃO	FOGO
FEIO	FOGUETE
FEIRA	FOME
FELICIDADE	FUGIR
FELIZ	FUMAÇA
FEMININO	FUNIL
FERRO	FURACÃO
FESTA	FUTEBOL

Fonte: Material distribuído pela professora regente.

A imagem apresentada acima mostra um conjunto de 35 palavras iniciadas com a letra “f”, formadas por diferentes números de sílabas de padrão canônico (consoante + vogal) e não canônico (consoante + consoante + vogal, por exemplo). Ao explorar as listas de palavras, a professora Marilza iniciava as atividades solicitando aos alunos que, inicialmente, lessem-nas individualmente. Em seguida, ora pedia que cada um dos alunos lesse uma palavra para ela, ora lia em voz alta para os alunos, ou solicitava que um dos alunos lesse toda a lista em voz alta para o restante da turma.

Como foi mostrado na Figura 5, além das listas de palavras, os alunos também tiveram acesso a outros textos como, por exemplo, biografia e bilhete. Nos primeiros meses, eles eram lidos apenas pela professora. Já no caso da lista de palavras, era dada aos alunos a oportunidade para que lessem com mais autonomia. A leitura de textos realizada pelos alunos foi acontecendo no decorrer do semestre, como no caso das aulas dos dias 11 e 12 de junho, em que a aluna Luciana leu parlendas em voz alta para todos os colegas da turma.

As escolhas da professora sobre quando e quais textos os alunos deveriam ler parece relacionar-se à maneira pela qual ela concebe o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Na linha do tempo (Figura 5), desde as primeiras aulas, foi visto que houve a

leitura de variados gêneros textuais, porém, nas primeiras semanas foi privilegiada a lista de palavras. Geralmente, a professora Marilza partia de uma letra, seguida de sílabas e da lista de palavras escritas com essa letra que estava sendo ensinada. Esse modo de ensinar me parece característico dos métodos sintéticos de alfabetização (FRADE, 2005), partindo das partes menores do sistema (grafema, sílaba, frase) para o todo (texto). Em conversa com a professora, no dia 19 de abril, ela comentou que algumas de suas atividades são orientadas pelos pressupostos de Paulo Freire e do método fônico. A professora Marilza contou que, a partir da leitura de estudos realizados e de experiências anteriores, percebeu que trabalhar com o som das letras favorece o aprendizado de pessoas que possuem mais dificuldade para aprender. Dessa forma, os alunos aprenderiam primeiro o som das letras para, posteriormente, exercitar tal conhecimento por meio da leitura de listas de palavras. Os demais textos eram, inicialmente, ouvidos pelos alunos com a leitura realizada pela professora para, em seguida, serem discutidos.

Embora a professora afirmasse que sua prática era orientada pela perspectiva Freiriana e pelo método fônico, se levarmos em consideração os textos citados acima, avaliamos que a proposta pedagógica dela estaria mais próxima deste e não daquele. Alfabetizar, na perspectiva de Freire, “[...] não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra” (FIORI, 2005, p. 21). Assim, não se trata de copiar ou ler, repetitivamente, as palavras, mas dizer a sua palavra. Nos *círculos de cultura*, novas palavras surgiam a partir da chamada *palavra geradora* vinda do contexto dos alfabetizandos e sugeridas por eles. Eles também aprendiam as partes menores do sistema de escrita (letras, sílabas), mas não para guardá-las na memória, mas para dizer e escrever o próprio mundo.

Durante o semestre, a professora trabalhou outros temas que, segundo ela, tinham o propósito de discutir a realidade vivida pelos alunos. Ao retornar à linha do tempo (Figura 5), será possível ver que, além da lista de palavras, os textos expositivos (de livro didático) estiveram presentes em 10 aulas. Esses textos tratavam, predominantemente, de assuntos relacionados aos direitos dos cidadãos, tema considerado pela professora Marilza como de fundamental importância. Para trabalhar a leitura desses textos, na maioria das vezes, a professora Marilza entregava aos alunos uma cópia do texto e lia para eles em voz alta, realizando a discussão sobre ele durante ou após a leitura. No dia 24 de maio, a professora fez a leitura de um desses

textos. A atividade foi introduzida por volta das 19:00 h e terminou por volta das 20:00 h, minutos antes do intervalo para o lanche. Esse mesmo texto já havia sido introduzido no dia anterior, então, para iniciar o dia 24, a professora Marilza retomou o que já havia sido trabalhado na última aula. No dia anterior, dia 23/05, já no final da aula (por volta das 21:00 h), a professora perguntou quem conhecia o estatuto do idoso e distribuiu para cada um dos alunos uma cópia do texto. Em seguida, a professora iniciou a leitura e conversou com os alunos sobre o que era soberania, cidadania, dignidade e pluralismo político. No dia seguinte, 24 de maio, a professora retoma a leitura e a discussão. Para a apresentação da forma como essa atividade ocorreu, um recorte do trabalho realizado foi selecionado, mostrando a discussão sobre o texto entre a professora e os alunos.

A professora mostra aos alunos a Constituição Brasileira impressa e comenta que também existem os estatutos. Em seguida, pergunta para a Turma 7 se eles conhecem algum. Eles respondem que conhecem o estatuto dos trabalhadores, dos adolescentes e dos idosos e a professora escreve no quadro os títulos citados. Ao longo da conversa, dois momentos chamaram a atenção pelo modo como os alunos se comportaram durante a realização da discussão do texto. O primeiro, quando os alunos escutaram as explicações da professora e uma das alunas sugeriu que fossem realizadas operações matemáticas, e o segundo, quando a professora distribuiu um dos estatutos impressos para os alunos. A seguir, no Quadro 5, será possível ver como eles ocorreram.

Quadro 5 – Diálogo entre alunos e professora sobre estatutos no dia 24 de maio

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
1		então	A professora escreveu no quadro o nome dos estatutos citados pelos alunos.
2		olha só	
3		vocês falaram que tem o estatuto do idoso	
4		né?	
5	Joana: isso		

Quadro 5 – Diálogo entre alunos e professora sobre estatutos no dia 24 de maio

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização	
6		aí eu queria que vocês pensassem...	No decorrer da fala da professora, às vezes, alguns alunos conversavam entre si ou folheavam o texto que havia sido entregue pela professora.	
7		por que será que tem um estatuto do idoso		
8		sendo que a gente já tem a constituição		
9		que fala aqui que todos somos iguais		
10		todos temos direitos		
11		fala de todos os nossos direitos e deveres		
12		e ainda por cima		
13		teve que ter		
14		o estatuto do idoso		
14		ESTATUTO da criança e do adolescente		
16		né?		
17		também tem o estatuto da criança e do adolescente.		
18		tem também GENTE		
19		o estatuto da i-gual-da-de racial...		Professora escreve “Estatuto da igualdade racial” no quadro.

Quadro 5 – Diálogo entre alunos e professora sobre estatutos no dia 24 de maio

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
20	Joana: isso é pra escrever no caderno		
21	Joana: PROFESSORA		
22		depois	
23		não é agora não	
24		só prestar atenção	
25	Joana: porque você não passa umas continhas?		
26	Joana: de mais		
27	Joana: de menos		
28		ah	Professora fala com tom de descontentamento.
29		vou passar também	
30		isso aqui não precisa passar não	
31		vocês já sabem tudo?	
32	Elena: não		Demais alunos riem.
33		então vou sentar ali	
34		pra vocês me darem aula	
35	Elena: não		Demais alunos riem.
36	Elena: só sugerindo!		
37		vocês já sabem	
38	Joana: a gente quer professora		

Quadro 5 – Diálogo entre alunos e professora sobre estatutos no dia 24 de maio

(Conclusão)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
39	Elena: só quero saber se é pra por no caderno isso aí		
40	Joana: a gente não sabe		
41	Joana: e quer aprender		
42	Joana: a gente quer saber ué		
43		não	
44		quem não precisa aprender isso aqui é porque já sabe tudo.	
45		então pode dar aula	
46		a gente vai ter aula sobre isso hoje	
47		então	Professora fala olhando para os alunos e acena com o dedo polegar para cima fazendo sinal de positivo.
48		se já sabe tudo	
49		vai me ajudar	
50		tá bom?	

Legenda: ? = marcação da entonação interrogativa; ... = pausas; maiúsculas; = entonação enfática; - = silabação

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos, no Quadro 5, que o único recurso utilizado para o desenvolvimento da aula foi a conversa entre os alunos e a professora. Embora tenha sido apresentada aos alunos, no início da aula, a Constituição Brasileira impressa, eles não a manusearam. Inicialmente, quando foram questionados sobre os estatutos que conheciam, os alunos participaram respondendo e comentando, mas, ao longo das explicações dadas pela professora sobre o tema, os alunos conversavam entre si e falavam de outros assuntos. Foi, então, que uma das alunas, Joana,

perguntou se eles deveriam copiar o que estava no quadro e pediu que a professora trabalhasse com eles as operações de adição e subtração.

O comportamento dos alunos (conversa entre eles) e o pedido da aluna Joana diante da discussão proposta pela professora sugere a preocupação dos alunos em relação à cópia e ao registro escrito e indica a importância que dariam à cópia como procedimento de ensino e aprendizagem. Essa concepção de ensino foi comentada pela professora, ao conversarmos no final dessa mesma aula:

Professora Marilza: Essa aula é a que dá mais trabalho para preparar e eu escuto isso. / Professora: Você viu o que a Joana disse? / Pesquisadora: Das continhas? / Professora: É. Eu fico tão triste, mas um dia eles vão dá valor. / Professora: Eles querem que eu encha o quadro (Caderno de campo, 24/05/2013).

A fala da professora “eles querem que eu encha o quadro” vai ao encontro do que foi dito acima. Para os alunos, o aprendizado passa mesmo pela cópia. Uma das alunas, a Luciana, carregava em sua bolsa um livro de alfabetização com diversas atividades de aquisição do sistema de escrita, envolvendo cópia e sem textos que circulam socialmente. Segundo Luciana, o irmão dela havia aprendido a ler e escrever com aquele livro e, por isso, ela ia fazer todas as atividades para aprender também. Esse exemplo nos permite pensar que o modo pelo qual esses alunos concebem o ensino pode vir de experiências anteriores àquela que vivenciam no momento de aprendizagem na EJA e que buscam e desenvolvem alternativas de estudo. Os alunos, além de buscarem a escola para aprender, tomam como referência também experiências de pessoas que conhecem fora do espaço escolar.

Além da valorização de atividades envolvendo a cópia, outro procedimento que pareceu relevante para a Turma 7 foi o manuseio do material impresso. Depois que a professora disse que, naquela aula, iriam continuar a discussão que já haviam iniciado, ela explicou porque era importante que houvesse os estatutos e conversou com os alunos sobre o estatuto do adolescente. Os alunos fizeram poucas perguntas e quando interromperam a professora, conversaram sobre os alunos ausentes, buscando explicações para a faltas. Somente quando a professora distribuiu uma cópia impressa do estatuto dos moradores de rua para cada um dos alunos foi que se observou o envolvimento da turma com a atividade. Veremos a seguir, no Quadro 6¹¹, como isso aconteceu.

¹¹ Optou-se por dividir o Quadro 6 em três partes para que o mesmo pudesse ser comentado durante sua exposição.

Quadro 6 – Segundo trecho do diálogo entre alunos e professoras sobre estatutos – Parte 1

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
1		eu trouxe um pra cada um de vocês	Professora pega o estatuto sobre a mesa.
2		que é...	Não concluiu a fala.
3		os outros	
4		gente	
5		depois eu vejo se consigo um pra cada um	
6		quem quiser né	
7		direitos do...	Segura em mãos o estatuto e escreve a palavra “direitos” no quadro.
8	Elena: trabalhador		Aluna fala enquanto a professora escreve.
9		do morador de?	
10	Elena: rua		Professora escreve no quadro.
11		morador de rua também tem seus direitos?	
12	Elena: tem		
13		estavam sendo respeitados, os direitos dos moradores de rua?	
14	Elena: não		
15		não	
16		precisou baixar lá uma promotoria	

Quadro 6 – Segundo trecho do diálogo entre alunos e professoras sobre estatutos – Parte 1

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
17		foi criada, uma promotoria especial só pra dar garantia de direitos aos moradores de rua.	
18		aqui em Belo Horizonte tem	
19		uma promotoria especial	
20		com um promotor especialista em morador de rua	
21		assim como tem uma promotora especialista EM idosos	
22		assim como tem uma promotora especialista EM criança e adolescente	
23		assim como tem também, o estatuto da pessoa COM deficiência	
24		que também precisa ter seus direitos respeitados	
25		também tem uma promotoria especializada	
26		então quando a gente fala de direitos, direitos humanos	A aluna Eva está com os olhos fechados, aparentemente dormindo.
27		direitos das pessoas	
28		e a gente vê a importância de trazer isso pra escola, né	

Quadro 6 – Segundo trecho do diálogo entre alunos e professoras sobre estatutos – Parte 1
(Conclusão)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
29		por quê?	
30		porque a gente passa a nossa vida escolar todinha	
31		chega lá na frente e esquece	
32		que... nós temos deveres sim	
33		mas que nós temos direitos	
34		e que esses direitos	A aluna Eliana folheia o texto que estava sobre sua mesa.
35		gente	
36		são garantidos no papel	
37		não é direito que fica aí	
38	Dalva: e a gente nem sabe que tem direito		
39		e a gente nem sabe	
40		não é?	

Legenda: ... = pausas; maiúsculas = entonação enfática; ? = marcação da entonação interrogativa

No recorte anterior (QUADRO 6 – Parte 1), a professora deu continuidade às discussões, explicando aos alunos a existência de promotorias e a importância de discutir os direitos na escola, pois muitos sabem dos deveres e nem sempre sabem que possuem direitos garantidos por lei. Ao trazer para a discussão, a importância de se tratar o tema na escola, a aluna Dalva (linha 36) concorda com a professora, dizendo que nem sempre as pessoas conhecem os seus direitos, o que reforça a importância de tratar de temas relacionados aos direitos dos cidadãos na escola em todos os segmentos de ensino. Observem ainda que, na linha 34, a aluna Eliana folheia o texto entregue pela professora. A partir desse momento, a Turma 7 começa a participar de outras maneiras que não seja só ouvindo ou ficando em silêncio na sala de aula.

Quadro 6 – Segundo trecho do diálogo entre alunos e professoras sobre estatutos – Parte 2

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
38		qualquer coisa eu trago mais	Professora distribui Estatuto do Morador de Rua para cada um dos alunos.
39		desse aqui eu consigo mais	
40		é mais fácil do que os outros	
41		bom	
42	Eva: eu já tenho um desse		
43		ah	
44	Eva: eu fico olhando ele	eu dei pra senhora ano passado	
45		não é?	
46		é o mesmo	
47		esses aqui estão falando dos direitos dos moradores de rua	
48		com fotos	
49		essa pessoa aqui eu conheço ela	
50		olha	Professora mostra a imagem da pessoa para a turma.
51	Joana: essa morena aqui?		
52		não	Professora abre mostra a página com a imagem para a turma.

Quadro 6 – Segundo trecho do diálogo entre alunos e professoras sobre estatutos – Parte 2

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
53		essa aqui	
54		olha	
55	Joana: tá na rua?		
56		não	
57		estava na rua	
58		agora não está mais	
59		ela e essa daqui eu conheço também	
60	Joana: e pra onde é que ela foi?		
61		agora ela já tem casa	
62		já tem família	
63		aliás	
64		ela já tinha família	
65		né?	
66		os filhinhos lindos demais da conta	
67		deixa eu ver quem mais que tem em algum outro folheto	
68		olha aqui	Professora mostra imagem para a turma.
		olha	

Quadro 6 – Segundo trecho do diálogo entre alunos e professoras sobre estatutos – Parte 2
(Conclusão)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
69		que foto que é essa aqui?	
70			Outros alunos dizem [[da bandeira]].
71		foto do que?	
72	Joana: bandeira		
73		da nossa?	
74	Elena: Constituição		
75		CONSTITUIÇÃO::	
76		olha	Alunos estão folheando o material.
77		o ser humano dever ser respeitado	
78		aqui	Professora mostra imagem para a turma.
78		tem um colega nosso aqui	

Legenda: [[]] = superposição de vozes; :: = prolongamento de vogal ou consoante;
? = marcação da entonação interrogativa; ... = pausas; maiúsculas = entonação enfática

No recorte apresentado anteriormente, é possível observar uma mudança na participação dos alunos em relação à proposta feita pela professora no início da aula (QUADRO 6 – Parte 2). Se, no início, houve um pedido para que fossem feitas operações de Matemática e a demonstração de preocupação com o registro escrito, nessa parte da aula, o interesse por parte dos alunos ao contribuírem com comentários e perguntas em relação ao que estava sendo discutido pôde ser notado.

Para discutir o material entregue, a professora explora as imagens e faz relação com casos de pessoas que ela conhecia. Veremos a seguir, que, juntamente com a professora, os alunos reconhecem ex-alunos da escola que eram moradores de rua. Falar sobre pessoas que eles

conhecem, possibilitou maior engajamento na discussão. Ao longo dessa apresentação e discussão, os alunos fizeram perguntas e demonstraram interesse em saber sobre o atendimento médico e a moradia disponibilizados para os moradores de rua. Uma das alunas que vivia no estado do Rio de Janeiro também contribuiu falando sobre os casos de morte de moradores de rua em sua cidade.

Quadro 6 – Segundo trecho do diálogo entre alunos e professora sobre estatutos– Parte 3

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
79		que também era morador de rua	
80		quem que é?	
81	Eliana: Manoel		
82		Manoel?	
83		Manoel já saiu das ruas também	
84		é o Leandro	
85	Eva: O LEANDRO		
86		Leandro já foi da nossa turma	
87		[inaudível]	Algumas alunas falam sobre o Leandro.
88		pois é	
89		e aí a gente vê o tanto que a gente precisa de ter	
90		que lutar pelos nossos direitos	
91		né?	

Quadro 6 – Segundo trecho do diálogo entre alunos e professora sobre estatutos– Parte 3

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
92		esse aqui também é um conhecido nosso	Professora mostra imagem para turma.
93		né?	
94		tem uns olhos verdes lindos	
95		[inaudível]	
96		por direito não é mais só no Carlos Chagas	Refere-se aos moradores de rua.
97		eles podem ser atendidos em qualquer centro de saúde	
98	Eliana: deve ser muito bem tratado		
99		agora não tem mais só o Carlos Chagas.	
100		todos os centros de saúde são obrigados a atender	
101		qualquer morador de rua	
102		sem exigência de documentação	
103		de comprovação	
104		de nada.	
105		precisou	
106		chegou no centro de saúde	
107		numa UPA	

Quadro 6 – Segundo trecho do diálogo entre alunos e professora sobre estatutos– Parte 3

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
108		é atendido	
109	Eliana: é albergue que chama o lugar deles?		
110		é	
111		eles têm o albergue	
112		têm república	
113		têm o abrigo	
114		né?	
115		e têm o centro de referência para população de rua	
116	Eliana: se eles quiser consertar		
117	Eliana: eles tão ajudando		
118	Eliana: prefeitura tá ajudando		
119		mas ainda eles precisam de lutar muito por isso aqui	
120		porque eles não têm vaga nos abrigos pra todos	
121		não têm vaga no albergue para todos	
122	Dalva: no Rio toda semana morre uns vinte		

Quadro 6 – Segundo trecho do diálogo entre alunos e professora sobre estatutos– Parte 3

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
123		bom...	Professora retoma a folha que havia iniciado no dia anterior e mostra aos alunos indicando que eles deveriam pegar o texto também.
124		e ontem eu falei com vocês que eu ia falar	
125		a gente vai falar só um pouquinho sobre isso aqui	
126		tá bom?	
127	Eliana: é pra escrever alguma coisa?		Aluna pergunta sobre folha em branco que tinha no final do Estatuto que a professora distribuiu.
128		o que você quiser depois	Professora pega o Estatuto novamente.
129		né?	
130		aqui depois vocês podem ler	Professora fala sobre o que pode ser feito com o Estatuto. Depois ela retoma para dizer como os moradores de rua utilizam o material.
131		aqui olha	
132		inclusão sim	
133		exclusão não.	
134		então se a gente olhar o Leandro hoje	

Quadro 6 – Segundo trecho do diálogo entre alunos e professora sobre estatutos– Parte 3

(Conclusão)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
135		né?	
136		vocês acham que vale a pena acreditar que uma pessoa que esteja em situação de rua é capaz de vencer	
137		é capaz de sair desse lugar	
138		[inaudível]	Um dos alunos faz comentário.
139		é?	
140		muito mais	
141		e não é só ele querer	
142		depende da gente insistir até ele querer	
143		[Inaudível]	

Legenda: [] = inaudível; ? = marcação da entonação interrogativa; ... = pausas; maiúsculas = entonação enfática

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mostra a transcrição acima, após trocarem informações sobre os colegas que já viveram na rua, uma das alunas pergunta se ela deveria escrever no material que estavam lendo. Em outro momento da aula, essa pergunta também foi feita, no entanto, agora ela tinha outro contexto e objetivo. A aluna queria saber se a última folha em branco no Estatuto servia para fazer anotações. Assim, a preocupação não era a de fazer cópias ou apenas realizar um registro escrito, mas compreender a função daquele espaço no material que ela tinha em mãos. Depois que a aluna fez a pergunta, a professora falou sobre o que os alunos poderiam realizar: anotar e ler. Acrescentou que os moradores de rua também utilizavam o Estatuto para anotar os seus dados e que conheciam aquele material e o utilizavam para fazer valer os direitos deles.

A professora encerra a discussão sobre o Estatuto dizendo que era possível acreditar na mudança de vida de um morador de rua e pede aos alunos que retomem o texto entregue na última aula para finalizarem a discussão. Contudo, os alunos não atendem ao seu pedido e continuam observando as imagens e lendo o Estatuto que tinham recebido. O interesse dos alunos pelo material impresso referente à discussão que estava sendo realizada em sala de aula indica a importância que a Turma 7 dava ao contato com o suporte do texto. Nos outros momentos em que eles apenas ouviam o que estava sendo falado, notamos que alguns deles demonstravam cansaço ao ficarem de olhos fechados, abaixarem a cabeça ou se distraírem com outra atividade. Já no momento em que estavam com o material impresso em mãos, os alunos puderam acompanhar a discussão e a leitura dos textos, puderam ver as imagens comentadas. Puderam, inclusive, mudar os planos da professora, como se verá adiante.

Diante da situação em que os alunos permaneceram com uma cópia impressa do Estatuto, a professora deixa o texto sobre a mesa e retoma o material que os alunos folheavam. Ao retomar o Estatuto, a professora, juntamente com os alunos, lê os textos (depoimentos e poemas, por exemplo) presentes no material. Alunos e professora comentam o que leem, lembrando casos de algumas pessoas que viveram situações semelhantes às que leram. Como recurso para compreensão do texto, a professora utilizou também a escrita, no quadro, de palavras que sintetizassem a discussão.

A atitude dos alunos de permanecer explorando o Estatuto mesmo que a professora tivesse sinalizado a mudança de atividade, modificou o planejamento da aula. A professora retomou o material e ampliou o trabalho de leitura. Anteriormente, orientados pela professora, os alunos haviam apenas observado as imagens e comentado sobre as pessoas que estavam representadas. Retomar o material possibilitou que os alunos lessem e/ou ouvissem diferentes textos e os compreendessem por meio da conversa e do registro de palavras no quadro. Nota-se ainda que, ao verem as imagens e ouvirem a história de pessoas que estavam no material, os alunos participaram mais da atividade, fazendo comentários ou perguntas.

Em outra ocasião, presenciei comportamento semelhante ao que os alunos apresentaram ao verem as imagens dessas pessoas. Foi no dia em que os alunos foram à biblioteca e puderam escolher livros para ler. O aluno Pedro sorriu ao ver na estante um livro com a ilustração de um lobo na capa e lembrar a história de Chapeuzinho Vermelho. Ao vê-lo sorrindo com o livro nas mãos, perguntei o motivo. Pedro disse que, quando era pequeno, várias vezes ouviu

a leitura daquele livro. Ele contou que próximo à sua casa morava uma mulher que lia livros para ele e outros colegas da rua. A respeito disso, Paulino diz que:

[...] o letramento em sua configuração literária, isto é, em seu caráter estético, teria ligações com o passado do indivíduo e pode ser pensado como processo aberto de causa/efeito, em que a infância teria influência decisiva sobre a atuação presente do sujeito como integrante do mundo literário, definindo uma especial parte dele, que é a da aprendizagem literária (PAULINO, 2010, p. 143).

Por fim, a professora sinalizou o fim da conversa sobre o Estatuto, discorrendo sobre os objetivos da aula:

então isso / gente / não é uma aula pra escrever / não é uma aula pra fazer continha / não é uma aula pra você saber / eu não cobre de vocês / saber escrever "constituição" / né? / tem uma palavra enorme / né / constitucionalissimamente / né / pra que? / que adianta eu saber escrever isso / se eu não consigo entender / o significado disso / a importância disso / a importância de saber / será que um dia eu vou cobrar / alguma coisa disso aqui pra vocês? / nunca / jamais / né? (Caderno de campo, 24/05/2013).

Os alunos não responderam ou comentaram o que a professora falou sobre a aula, mas deixaram o Estatuto e pegaram o outro texto que havia sido solicitado. Esse momento final, deflagrado pela atitude dos alunos ao demonstrarem interesse em continuar vendo o Estatuto, também deu oportunidade a eles de aprenderem que a aula não se limita apenas à cópia ou ao registro escrito, mas que eles também podem aprender conversando e que isso pode acontecer inclusive na escola. A atividade com o texto não literário oportunizou a participação em uma aula de leitura que não se limitasse à decodificação das palavras. Eles ainda extrapolaram a leitura de imagens e, posteriormente, a leitura dos textos. A atividade tornou-se uma via de construção do que significava aprender naquele espaço.

3.3 A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

Nesta seção, apresento uma análise da leitura de textos literários realizada pelos participantes da Turma 7. Para isso, o Quadro de Análise de Leitura de Textos Literários (APÊNDICE A) foi feito com o objetivo de representar algumas informações sobre como esses textos estiveram presentes em sala de aula. O Quadro de Análise foi organizado em sete colunas. A primeira delas traz os números que são utilizados para identificar cada uma das aulas no quadro, na segunda coluna, estão as datas das aulas em que o texto foi trabalhado, na terceira, os títulos dos textos e, na quarta coluna, seus autores. Nas três últimas colunas indica-se, respectivamente, o gênero textual, o suporte e, por último, apresenta-se uma breve descrição de como esses textos foram lidos em sala de aula. A seguir, vê-se o cabeçalho do Quadro de Análise para visualizar a organização descrita (FIGURA 9):

Figura 9 – Cabeçalho do Quadro de Análise de Leitura de Textos Literários

Aula	Data	Texto(s)	Autor(a)	Gênero Textual	Suporte Textual	Atividades desenvolvidas
-------------	-------------	-----------------	-----------------	-----------------------	------------------------	---------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Na proposta curricular para a EJA, foi visto que os gêneros textuais da esfera literária são considerados fundamentais no processo de escolarização dos jovens, adultos e idosos, pois conseguem instaurar uma complexa e fascinante interação com o leitor. No entanto, ao analisar a Figura 9, observa-se que os alunos tiveram acesso ao texto literário em 22 aulas. Se considerarmos o número de aulas durante um semestre letivo, podemos dizer que os alunos tiveram acesso a uma diversidade restrita de escritores e gêneros de textos.

Em relação aos autores, a Turma 7 teve a oportunidade de ler textos de nove escritores diferentes, além dos textos de origem popular. Entre os autores trabalhados, destaca-se Cecília Meireles, seguida dos textos de origem popular trabalhados em sete aulas. O trabalho com os textos de Cecília Meireles destaca-se não pela frequência com que apareceu, mas pela forma como foi proposto. O trabalho realizado com esses textos, que será tratado nos próximos capítulos, teve início na biblioteca com continuidade em outro dia, dentro da sala de aula, de maneira que a professora pôde introduzir e retomar a atividade.

Sobre os gêneros textuais trabalhados, os alunos tiveram acesso a 11 gêneros diferentes. Dentre eles, os mais lidos foram os poemas e os textos de origem popular (quadrinhas, trava-línguas e parlendas). Os poemas apareceram em seis aulas diferentes, trava-línguas em três, as quadrinhas em duas e as parlendas também em duas. Como foi dito anteriormente, se levado em consideração o total de aulas, pode-se dizer que a Turma 7 teve acesso a um número restrito de gêneros textuais. Se, por um lado, a leitura de listas de palavras foi privilegiada nessa turma em processo inicial da aprendizagem da leitura e escrita, por outro lado, os alunos puderam ter acesso a alguns textos reconhecidos por sua qualidade e pela capacidade de ampliar a reflexão sobre o mundo vivido e imaginado pelos leitores.

Para a sua leitura, esses textos foram disponibilizados, na maioria das ocasiões (17 vezes), em folha fotocopiada. Em outras oportunidades de leitura, esses textos foram disponibilizados através de apresentação em Power Point ou apenas pela leitura da professora, nos casos em que havia apenas um livro para todos. Em apenas uma aula, além das duas visitas à biblioteca, cada um dos alunos recebeu uma obra para acompanhar a leitura.

Sendo o material impresso valorizado pelos alunos durante as atividades de leitura, pode-se considerar a folha fotocopiada como um recurso que garante a cada um dos alunos o acesso ao texto escrito. Observou-se, inclusive, que uma das alunas, Elena, costumava pedir à professora para levar o texto para casa, pois desejava que as filhas também lessem e gostava de ouvi-las lendo. Além disso, a folha fotocopiada permite que a professora faça adaptações em relação ao tamanho da letra. Será visto, no próximo capítulo, que esse é um dos requisitos para a participação dos alunos nas atividades propostas pela professora e que, apesar da possibilidade de adaptação, nem sempre isso ocorria.

Entretanto, a folha fotocopiada acaba por ocupar o lugar das obras literárias. Como discutido anteriormente, o primeiro passo para a democratização da leitura e a consequente formação do leitor é a possibilidade de explorar as obras literárias e é na escola que a maioria dos jovens vai ter acesso a esse bem cultural (PAIVA, 2012). Além disso, ao transpor uma obra para a folha de papel, corre-se o risco de que o texto ganhe configurações diferentes daquelas encontradas no suporte original, comprometendo a sua literariedade (SOARES, 2011).

Em relação às atividades de leitura realizadas com esses textos, Quadro de Análise de Leitura de Textos Literários (APÊNDICE A), observam-se três aspectos: quem realizou as leituras, quando as leituras foram feitas e que atividades foram realizadas após a leitura. Observou-se que, em 21 aulas, a professora realizou a leitura de textos. Dessas, em 11 aulas, os alunos participaram da leitura. E, em apenas uma aula, a leitura esteve centrada nos alunos, isto é, a professora solicitou que os alunos lessem os textos, sem que ela já os tivesse lido anteriormente. Nota-se que, nas primeiras aulas, apenas a professora lia textos literários na sala de aula, mas com o decorrer do tempo, os alunos começaram a participar das leituras.

A respeito de quando essas leituras eram realizadas, a coordenadora pedagógica e a professora haviam dito, no início do ano escolar, que toda sexta-feira, no último horário (após o intervalo para o lanche), acontecia a leitura de textos literários e que, nesses momentos, o objetivo era a leitura por prazer, para a apreciação do texto lido. A professora acrescentou que toda sexta-feira havia o “momento da história”, mas que os textos literários poderiam aparecer também em outros momentos.

No mês de março, foram observadas duas aulas (15 e 22/03) em que aconteceu o “momento da história”, realizado já no fim do período da aula, iniciada às 18h45. No dia 15/03, o momento da história teve início às 21h20 e, no dia 22/03, às 20h40, conforme planejado pela

professora. Embora a leitura do texto literário seja privilegiada por essa professora, reservando um horário semanal para esse trabalho, notou-se que alguns alunos não participavam integralmente das atividades. Parte dos alunos saía da aula por volta das 21h30, de acordo com o horário do ônibus para ir para casa. Além disso, já no fim da noite, muitos demonstravam o cansaço de um longo dia de trabalho. Assim, mesmo que houvesse um horário destinado ao texto literário, ao considerarmos o período de realização, nem todos os alunos participavam da mesma forma dessas atividades.

Foi a observação feita por uma aluna que levou à mudança no horário de realização do momento destinado a leitura do texto literário. No dia 27 de março, ao voltar do horário do lanche, os alunos deram continuidade às atividades de Matemática que estavam fazendo. Assim que finalizaram essas atividades, a professora pega um livro literário e anuncia que vai realizar a leitura do texto. Ao ouvir a professora falar e ver que a colega Eva já estava indo embora para casa, a aluna Joana solicitou que as leituras fossem realizadas no primeiro horário para que todos os colegas da turma participassem. Ouvindo a solicitação feita pela aluna, a professora resolve fazer a leitura outro dia.

Note-se que, após o pedido da aluna Joana, das outras 19 aulas que ainda seriam realizadas, em seis, a leitura do texto literário ocorreu após o horário do intervalo para o lanche. Nas outras 13 aulas, a professora reservou um momento que não comprometesse a participação dos alunos que saíam mais cedo da aula por causa do horário do ônibus. Essas aulas aconteciam por volta das 19h20, logo após a entrada dos alunos e a organização da turma dentro da sala de aula. Mesmo nas outras seis aulas em que a leitura aconteceu após o intervalo, a professora desenvolveu as atividades com o texto literário assim que os alunos retornavam do lanche. Dessa forma, a participação de todos os alunos pôde ser garantida.

Em relação às atividades realizadas a partir da leitura do texto, geralmente, a professora e seus alunos tinham um momento de conversa. No momento dessas conversas, os alunos apresentavam as suas impressões sobre a leitura realizada, faziam relações com acontecimentos do cotidiano e retomavam, com o auxílio da professora, algumas passagens do texto. Houve também momentos em que a professora falava sobre aspectos referentes ao texto, como no caso da aula do dia 16/04, em que ela tratou do que caracterizava um trava-língua e de como se lia esse texto.

Outra temática que esteve presente durante as conversas foi a do significado da leitura. Em várias oportunidades, como nos dias 15/03, 2/04, 24/05 e 18/06, a professora falou sobre o que é a leitura e como eles deveriam ler. Na fala da professora, a leitura era tratada como algo que permitia às pessoas “viajarem”, conhecerem outros lugares e pessoas, além de ser vista como um direito. Segundo a professora, todos deveriam ler saboreando as palavras, apreciando, lendo devagar, observando o que se lia.

É possível dizer que, apesar de acontecerem, na maioria das aulas, momentos de conversa entre a professora e os alunos da Turma 7, também houve aulas em que isso não ocorreu. Das 22 aulas, em quatro delas observou-se que não houve um tempo destinado à discussão sobre o texto lido. Dessas quatro aulas, em duas delas, os alunos estavam finalizando a atividade iniciada no dia anterior, relacionada à leitura e discussão do texto literário. Nesses casos, não houve o momento da conversa no dia da continuidade do trabalho, pois ele já havia acontecido na aula em que o texto foi introduzido. Nas outras duas aulas, 21/03 e 12/06, ocorreram apenas a leitura do texto e as atividades de aquisição do sistema de escrita. Essas atividades também foram desenvolvidas em outros dias, juntamente com a realização da leitura e discussão sobre o texto.

Em várias oportunidades, como nas aulas dos dias 24/05 e 25/06, após a leitura e discussão desses textos, foram realizadas atividades escritas. Nessas atividades os alunos deveriam, por exemplo, circular o nome das personagens, marcar o trecho que “mostra” a fala de alguma das personagens, localizar ou copiar palavras que rimavam, copiar palavras com determinado número de letras ou observar sua composição silábica. Além dessas atividades, ao trabalhar o texto *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, e o livro *História de Amor*, de Regina Coeli Rennó, os alunos produziram textos, coletivamente, sendo a primeira produção uma versão do poema com o nome dos próprios alunos e a segunda um reconto do livro.

Das atividades realizadas, apenas duas delas incluíram visitas à biblioteca. Nesses dias, 19/04 e 2/05, os alunos exploraram o espaço de leitura, tiveram acesso a uma variedade de livros e escritores e tiveram a oportunidade de ler os textos que fossem de seu interesse. Desses dois dias, chamou a atenção o trabalho realizado pela professora sobre a escritora Cecília Meireles.

CAPÍTULO 4

LENDO POESIAS NA BIBLIOTECA

Neste capítulo, apresento e discuto uma das propostas de leitura do texto literário feita pela professora Marilza aos alunos da Turma 7. Essa proposta, desenvolvida no dia 2 de maio, foi realizada no espaço da biblioteca e pareceu não estar subordinada ao ensino de conhecimentos relativos ao domínio da leitura ou da escrita. Para a discussão deste capítulo, analiso o evento *Lendo poesias*. A escolha desse evento como foco analítico deu-se por ele possibilitar a compreensão do lugar que a leitura literária ocupou na Turma 7 e dos seus significados para os membros que a ela pertencem.

4.1 UMA ANÁLISE GERAL DO QUE OCORREU NO DIA 2 DE MAIO

Para representar o que os participantes da Turma 7 fizeram no dia 2 de maio, foi construído um mapa dos eventos ocorridos em sala de aula nesse dia. Essa representação foi feita a partir de uma análise retrospectiva de como os participantes da turma utilizaram o tempo, o espaço, o que fizeram e falaram nesse dia de aula. Na primeira coluna da esquerda do quadro, a hora foi registrada, de início e fim, dos eventos observados. Nesse dia, a aula teve duração de aproximadamente 3 horas, iniciando-se às 18h45, com a turma dirigindo-se à biblioteca, e terminando com a saída de alguns alunos, às 21h40, conforme indicado na primeira coluna do Quadro 7. Na segunda e terceira colunas, denominadas, respectivamente, Eventos e Subeventos, são indicados os conjuntos de ações, relacionadas tematicamente, desenvolvidas pelos participantes, por exemplo, *Lendo Poesias*, *Aprendendo a Letra N* ou *Aprendendo Matemática com o Ábaco*. Conforme indicado no quadro, a turma iniciou as suas atividades na biblioteca (evento *Lendo Poesias*) e lá permaneceu por, aproximadamente, uma hora, até o momento do intervalo para o lanche. Ao retornarem para a sala de aula, a professora desenvolveu atividades de Matemática e de Língua Portuguesa (aquisição do sistema de escrita).

Quadro 7 – Mapa de eventos do dia 2 maio 2013

(Continua)

Hora	Eventos	Subeventos	Comentários
18h53	Lendo poesias	Conhecendo as normas da biblioteca. Ouvindo a biografia de Cecília Meireles. Uma nova proposta: lendo poesia da Cecília Meireles. O empréstimo de livros.	Visita à biblioteca. As normas da biblioteca foram explicadas pela bibliotecária. A turma já havia frequentado a biblioteca, mas nessa oportunidade a atividade foi orientada apenas pela professora.
20h15	Intervalo para o lanche		Todas as turmas da EJA tinham intervalo no mesmo horário. O tempo é destinado à organização da fila para receber o lanche servido pela escola e se alimentar.
20h36	Relembrando a aula do dia anterior		A professora tem como umas das atividades de sua rotina relembrar a última atividade do dia anterior. Em alguns casos, ela dá continuidade à atividade. Quando isso não acontece, ela apenas relembra e inicia a nova atividade.
20h40	Iniciando as atividades em sala de aula (escrevendo a data no quadro)		Faz parte da rotina da turma que a professora escreva no quadro a data. Geralmente, ela pede a ajuda dos alunos perguntando a eles qual é o dia, o mês e o ano. Depois que a professora escreve, todos copiam em seus cadernos.
20h46	Aprendendo Matemática com o ábaco	Manuseando o ábaco. Atividades sobre valor posicional (registro escrito).	
21h01	Aprendendo a letra “n”	Conversando sobre o “som” da letra. Atividades envolvendo a letra N.	
21h40	Iniciando a saída		Os horários de saída dos estudantes são diferenciados, pois cada um toma como referência o horário do ônibus que utiliza para voltar para casa. O horário do fim da aula é às 22 horas.

Fonte: Elaborado pela autora.

O evento *Lendo Poesias*, ocorrido na biblioteca no dia 02/05, teve relação direta com as atividades desenvolvidas, alguns dias depois, no dia 24/05, em que a professora deu continuidade à proposta de ler poesias da escritora Cecília Meireles. A análise do evento *Lendo Poesias* foi privilegiada como forma de aproximação dos momentos em que a leitura literária se tornava foco da discussão do grupo e sua exploração não se limitava à alfabetização, no sentido estrito da palavra. Assim, a escolha desse evento como foco analítico deu-se por ele possibilitar a compreensão do lugar que a leitura literária ocupou na Turma 7 e dos seus significados para os participantes.

4.2 *LENDO POESIAS NA TURMA 7*

No dia 02 de maio, a Turma 7 foi à biblioteca pela segunda vez naquele semestre. A primeira visita aconteceu no dia 15 de abril e, além dessas duas, houve uma terceira em que os alunos foram até lá apenas para a devolução de livros. No dia 15, a professora e os alunos utilizaram a biblioteca sem a presença de nenhum outro profissional que atuasse nesse espaço. A necessidade da presença de um bibliotecário, no início do ano, representava para a professora um empecilho à visita ao espaço da biblioteca. Segundo ela, ainda não havia na escola um profissional disponível para o turno da noite, durante toda a semana, para atender aos alunos da EJA. Algumas tentativas de agendamento, até o momento da segunda visita, já haviam sido feitas, mas nenhuma delas com êxito. Para Marilza, a presença do bibliotecário¹² era considerada importante para a localização de obras literárias adequadas (“com letra bacana”, como veremos adiante) aos alunos da Turma 7.

Diferentemente do dia 15 de abril, ao utilizarem a biblioteca pela segunda vez, a professora e os alunos contaram com a presença de uma bibliotecária. Quando a Turma 7 entrou na biblioteca, foi ela que realizou a primeira conversa com os alunos. Nesse momento, foram dadas informações sobre as normas da biblioteca e localização dos livros. Os alunos ouviram as orientações e, em seguida, a professora deu início à proposta de leitura do dia.

Para iniciar, os alunos e a professora organizaram o local, sentando perto uns dos outros, em almofadas ou cadeiras, de modo que todos pudessem se olhar. Não será aprofundada, aqui, a discussão acerca dessa organização, mas destaca-se que pesquisadoras como Ramos (2004) e Amarilha (2010) abordam a importância de se realizar a leitura literária em um ambiente que

¹² A respeito das funções que o bibliotecário pode exercer na biblioteca escolar, ver Campello (2010).

convide à leitura. Entendo que a organização do grupo, conforme descrita acima, vai ao encontro das proposições feitas por essas autoras.

Depois de se organizarem, a professora explicou que, naquele dia, eles iniciariam uma nova proposta e que se tratava da leitura de poemas da escritora Cecília Meireles. Enquanto ela explicava, colocou os livros da escritora no centro do local em que estavam sentados e disse aos alunos:

eu trouxe aqui / alguns [livros] para vocês folhearem / e depois me dizerem qual a poesia / que vocês querem que eu leia / pra vocês. / tem livro com várias poesias da Cecília Meireles / tem uns com a letra bacana / pra quem gosta de letra um pouco maior (Caderno de campo, 02/05/2013).

Esse recorte do que a professora disse aos alunos permite-nos perceber a sua preocupação em dar-lhes a oportunidade do contato direto com os livros para que escolhessem a *poesia*¹³ que seria lida por ela para o grupo. Em sua fala, notamos, também, a preocupação em sinalizar que haveria livros com “letra bacana / pra quem gosta de letra um pouco maior.” Ao longo do semestre, por várias vezes, foram feitas observações, pela professora e pelos alunos, sobre o tamanho das letras, o que indicou que tal aspecto é relevante para o grupo e pode ser um elemento favorável à interação desse leitor com o texto literário. Entretanto, em uma das conversas com a professora Marilza, ela observou que não havia livros literários para os alunos da EJA. Segundo ela, os de letra em tamanho maior tinham as crianças como público-alvo e nos livros que traziam temas de interesse dos jovens e adultos a letra era muito pequena.

Marilza destacou o que já vinha sendo relatado pelos próprios alfabetizados da turma. Em outras aulas como, por exemplo, nos dias 19/04, 03/05 e 25/05, percebeu-se que o tamanho da letra pode ser um dos elementos que dificulta a participação dos alunos na leitura de textos, inclusive o literário. O diálogo (QUADRO 8) entre alunas, registrado no diário de campo em 25/05, depois da leitura do soneto (*O amor é fogo que arde sem se ver*) de Luís de Camões comprova isso. A leitura desse poema foi realizada por uma das estudantes do curso de Pedagogia, estagiária na Turma 7.

Quadro 8 – Diálogo entre alunas e estagiária acerca do tamanho das letras da publicação

¹³ Sempre que se tratar da fala dos participantes da Turma 7, adequações quanto ao uso do termo poema e poesia não serão feitas. Será mantida a palavra dita por eles. Sobre a definição de poema e poesia, segundo Sorrenti (2007), o primeiro diz respeito aos aspectos técnicos e externos do texto e o segundo ao conteúdo e à essência do texto.

Linha	Alunos	Estagiária	Pistas para contextualização
1		Luciana?	Estagiária solicita a uma das alunas da turma que fizesse apreciação de um texto impresso.
2	Luciana: eu não consigo ler essas letras		
3	Joana: tá muito pequeno?		Joana, outra aluna da turma pergunta para a colega Luciana.
4	Luciana: até agora eu não entendi nada		

Legenda: ? = marcação da entonação interrogativa

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse caso, a impressão foi a de que, por investir maior esforço tentando ler o texto que tinha a letra em tamanho menor, Luciana perdeu parte da explicação e não conseguiu acompanhar o desenvolvimento da atividade. Diante disso, ponderou-se que o tamanho da letra é um aspecto gráfico importante para favorecer ou não a participação desses estudantes durante a leitura realizada na escola.

A dificuldade de ler textos em letra de menor tamanho pode ser corroborada também por alguns dos dados apresentados no capítulo 2 deste trabalho. Ao se afirmar que os idosos também participam da EJA, discorreu-se sobre a importância de serem consideradas as suas especificidades e que uma delas está relacionada aos problemas de visão que esses alunos podem apresentar. A aluna Eliana, que fez cirurgia nos olhos, por exemplo, aproximava-se do quadro para conseguir copiar o que a professora registrava ou, quando se tratava de leitura de textos no papel, aproximava-o do rosto.

Dando continuidade à análise do evento *Lendo Poesias*, observei que a professora, após solicitar a organização dos alunos na biblioteca e apresentar a proposta, deu continuidade lendo a biografia da escritora Cecília Meireles. Nesse momento, os alunos ouviram a leitura sem fazer comentários. Apenas uma das alunas disse que já tinha ouvido falar sobre Cecília Meireles, mas, indagada sobre isso pela professora, não soube dar detalhes e justificou dizendo que não se lembrava de quando fora.

Logo após a leitura da biografia de Cecília Meireles, houve a participação dos alunos na escolha dos textos que seriam lidos. A respeito disso, concordo, com Aguiar (2001), que a preferência demonstrada pelos alunos e a realidade deles podem ser o ponto de partida para a leitura de textos literários na sala de aula. Ao discorrer sobre o letramento literário, Cosson propõe que, na seleção de textos, três critérios devam ser combinados:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. (COSSON, 2010, p. 35-36)

Ao combinar esses três critérios, trabalha-se com diferentes modos de ver e de representar o mundo, levando em consideração o gosto e o conhecimento de cada participante da turma. Tais aspectos não podem ser ignorados no processo de escolha dessas obras e das atividades a serem propostas. Para que isso fosse possível, a professora leu diversos títulos para que os alunos escolhessem o texto que gostariam de ouvir. A escolha inicial da turma foi pelos poemas *O colar de Carolina* e *Sonhos de menina*.

Após a leitura desses textos, não houve um momento de conversa sobre eles, como já ocorrera em outras aulas e seria observado nos dias que se seguiram. Os alunos apenas ouviram a leitura e, em seguida, a professora solicitou que escolhessem outro texto para ser lido. Foi, então, que uma das alunas, Mariana, apontou para um dos livros e demonstrou interesse em ouvi-lo. Nessa situação, a escolha da leitura deu-se pela observação da capa do livro e não pelo título, como havia acontecido na escolha dos poemas *O colar de Carolina* e *Sonhos de menina*.

Já foi relatado que, além do pouco espaço que o texto literário possui na EJA, muitas vezes ele é tratado apenas como pretexto para se ensinar a ortografia. Soares (2003), ao tratar de questões referentes aos eventos e práticas de letramento na vida cotidiana e na escola, afirma que, no dia-a-dia, uma obra literária pode nos atrair, por exemplo, por sua capa, seu autor, pela recomendação de alguém, o que vai de encontro ao que se tem visto no espaço escolar. Na escola, o processo de leitura e escrita integra eventos e práticas sociais específicos que diferem das concepções não escolares. No caso da aluna Mariana, mesmo que estivesse dentro do espaço escolar, sua escolha se aproximou do que ocorre, de modo geral, nos eventos de letramento da vida cotidiana. Tal escolha foi considerada entre os textos que a professora leu,

mesmo considerando-o *complicadinho*, como se verá adiante. Assim, considerar as escolhas dos alunos e permitir que elas sejam feitas de diferentes formas, pode ser um dos procedimentos em direção à *adequada escolarização* da leitura literária na escola.

Após Mariana ter demonstrado sua preferência por determinada obra de Cecília Meireles, como foi dito, a professora manifestou o seu entendimento de que tal livro demandaria um trabalho diferenciado do grupo. O trecho da conversa entre ela e a aluna Mariana, que fez a escolha do livro (QUADRO 9) está relatada a seguir:

Quadro 9 – Diálogo entre aluna e professora sobre a escolha do livro – Parte 1

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
1	Mariana: aquele lá		A aluna Mariana aponta para um dos livros.
2	Mariana: você já leu professora?		
3		qual você quer?	
4		vocês têm que escolher um pra eu ler	A professora aponta com as mãos abertas para todos os livros da Cecília Meireles disponíveis para o momento da leitura.
5	Mariana: esse aqui		A aluna Mariana se levanta da cadeira e aponta novamente para o livro.

Quadro 9 – Diálogo entre aluna e professora sobre a escolha do livro – Parte 1

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
6		qual poesia você quer desse aqui?	
7	Mariana: vê qual ele conta aí		
8		esse aqui é uma continuação do <i>Romanceiro</i>	Professora folheia o livro em busca de um poema para ler para a turma.
9		vamos começar do primeiro então?	
10	Mariana: pode		
11		<i>Romance I ou da revelação do ouro</i>	Professora lê o título do poema para a turma.
12		aqui ela conta	Antes de ler a poesia, a professora faz uma apreciação do livro e destaca o seu título.
13		muito bacana	
14		como que ela escreveu o <i>Romanceiro da Inconfidência</i>	
15		então pra gente ler	
16		pra gente entender TODO esse livro de poesias da Cecilia Meireles	
17		é bom que a gente entenda como e porque ela escreveu	
18		será que dá pra gente ler?	

Quadro 9 – Diálogo entre aluna e professora sobre a escolha do livro – Parte 1

(Conclusão)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
19		ele é bem complicadinho esse <i>Romanceiro da Inconfidência</i>	Classifica a obra como ‘complicadinha’.
20	Mariana: então deixa		Mariana fala em um tom mais baixo de voz, sugerindo resignação.
21	Mariana: lê outro		
22		NÃO	
23		mas a gente tem que lê	
24		num é?	
25	Mariana: uhum		Mariana acena afirmativamente com a cabeça.
26		então	
27		vamos lá?	
28		esse aqui a gente tem que ouvir	Professora indica aos alunos a necessidade de uma escuta atenta para a compreensão de um texto descrito como de difícil compreensão.
29		aguçar o ouvido	
30		pra entender um pouquinho do que tá sendo falado	
31		vamos lá Joana?	Joana é outra aluna que folheava um livro diferente do que estava sendo lido para a turma.

Legenda: ? = marcação da entonação interrogativa; maiúsculas = entonação enfática

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível observar que a professora destaca que a compreensão do *Romanceiro da Inconfidência* demandaria conhecer como e por que a autora escrevera a obra. Porém, embora tenha indicado tal necessidade, apenas foi dito que ali havia muitas poesias em que Cecília Meireles retratou a época da Inconfidência Mineira e que, naquele dia, não seria possível ler todas as poesias da obra, mas que eles poderiam ler em outros dias. Diante disso, a professora lê um dos poemas presente do livro, *Romance I ou da revelação do ouro* e, em seguida, todos folheiam outros livros. Essa situação leva à ideia de que a demanda imprevista de uma aluna (ler o *Romanceiro da Inconfidência*) apresentou para a professora um problema – como contextualizar, de maneira mais apropriada, essa obra e criar condições para que os alunos a compreendessem. Ao longo do semestre, a leitura dessa obra não foi retomada pelo grupo. Isso me levou a indagar sobre as dificuldades que um professor pode encontrar na construção de alternativas pedagógicas para a contextualização de uma obra e sobre as consequências do ocorrido (não retomar a leitura de um texto em momento posterior) para a representação que os alunos fazem de uma determinada obra e de si como leitores. Iriam acreditar que tal texto era mesmo “complicadinho” e que eles não tinham condições de compreendê-lo?

Enquanto folheavam os livros, a professora disse que iria ler para a turma um poema da Cecília Meireles sobre o amor. Chamou um dos alunos, que já havia dito gostar de poesias, para se aproximar dela e acompanhar, no livro, a leitura do poema *Não ames*. Essa ação por parte da professora indica a continuidade de sua preocupação em criar um ambiente que convide à leitura (RAMOS, 2004; AMARILHA, 2010), conforme sinalizado anteriormente. O aluno aproveitou o convite da professora e, sentando-se ao lado dela, sorria observando o livro, demonstrando, por sua vez, que essa, como outras propostas da professora tinham sua acolhida e o seu reconhecimento.

Dando prosseguimento à análise desse evento, é importante compará-lo com padrões identificados em outros dias de aula. Retornado à proposta feita pela professora ao chegar à biblioteca, no dia 2/05, é possível ver que ela anunciou que iria iniciar uma proposta nova lendo poesias da Cecília Meireles. A professora explicou a escolha dos textos e orientou que os alunos ouvissem atentamente as palavras nas poesias da escritora. Na análise apresentada no capítulo 3, foi visto que a conversa entre alunos e professora fazia parte das propostas de leitura desenvolvidas na Turma 7. No caso do evento *Lendo Poesias*, não houve, por parte da professora, a introdução de uma conversa sobre o que seria lido.

Ao ler o poema *Não ames*, como já havia acontecido, ela também não abriu espaço para que houvesse uma discussão entre ela e a turma sobre a leitura realizada. Nesse dia, outros tipos de participação foram mais valorizados como, por exemplo, a escolha do texto, folhear os livros e ver fotografias da escritora, ouvir a leitura e explorar o espaço da biblioteca.

No entanto, o fato de a professora não ter proposto uma conversa após a leitura dos textos não impossibilitou que ela ocorresse. O espaço de discussão acerca dessa atividade foi criado pelos próprios alunos da Turma 7. Ao final da leitura do poema *Não ames*, os alunos realizaram comentários como: “esse é bonito.”, “tem gente que ama assim.”, “essa é bonita / podia ter trazido caderno com lápis / né? / pra anotar.” Essas intervenções dos alunos mostram que eles não só participaram da atividade proposta pela professora, como a expandiram ou puderam vislumbrar a sua expansão. No caso, os alunos retomaram uma prática comum em outras aulas – expressar para a turma a avaliação que faziam de um determinado texto; ação que não havia sido explicitamente solicitada pela professora naquele dia de aula na biblioteca. Além disso, um aluno demonstrou o desejo de ter podido ‘anotar’ para ter consigo uma cópia do poema sobre o amor, lido pela professora.

Para finalizar as atividades que seriam realizadas naquele dia, a professora fez a leitura do texto *Ou isto ou aquilo*, solicitado por uma das alunas. Enquanto a professora lia, sem que se combinasse antes, os alunos começaram a participar completando o que estava sendo lido. Dessa forma, a professora lia a primeira metade de cada verso sozinha e a turma ajudava dizendo em voz alta a outra metade. Quando finalizaram, a professora disse: “imagina / não é assim o dia inteiro? / ou como doce / ou faço dieta”. Os alunos respondem: “ou fico em casa descansando / ou vou pra aula”, “se fico em casa / eu não aprendo”. A professora termina: “aí / a gente fica escolhendo / desde que seja o melhor pra gente”.

Uma análise de como o poema *Ou isto ou aquilo* foi lido permite que se faça algumas considerações. É interessante notar como, de maneira não prevista pela professora, os alunos passaram a completar em voz alta os versos do poema. Como esse poema não havia sido lido previamente nas aulas da Turma 7, essa ação dos alunos pode ser tomada como evidência do conhecimento que já tinham do poema em questão. E o uso que os alunos fizeram desse conhecimento, não sabemos se adquirido no espaço escolar ou fora dele, é indicativo de como os participantes de um grupo social recorrem ou podem recorrer a experiências anteriores na construção do letramento em sala de aula – no caso, um evento que envolvia uma leitura literária. Deve-se destacar, também, que, após a leitura do poema *Ou isto ou aquilo*, um

comentário feito pela professora (“imagina / não é assim o dia inteiro?”) abriu um espaço que os alunos aproveitaram para falar sobre as escolhas que fazem no seu dia a dia (descansar ou ir para a aula) e sobre as consequências dessas escolhas (aprender ou não aprender).

A seguir, na próxima seção, será visto o que ocorreu na biblioteca depois que a professora encerrou a leitura dos textos de Cecília Meireles.

4.3 O EMPRÉSTIMO DE LIVROS

Conforme se pôde ver no Quadro 7, encerrada a leitura de poemas, foi iniciado um novo subevento que envolveu o empréstimo de livros da biblioteca. Os alunos da Turma 7 foram orientados a andar pela biblioteca, para olhar os livros nas prateleiras e escolher o que mais gostassem para que, em seguida, a bibliotecária registrasse os dados necessários para o empréstimo. No momento da escolha desses livros, uma das alunas, Eva, chamou a atenção. Essa aluna, desde o início das minhas observações, recusava-se a participar dos eventos que envolviam a leitura de um texto literário, justificando que ainda não sabia ler. Diante de sua recusa, professora e alunos sempre incentivavam a sua participação, dizendo que era preciso fazer tentativas lendo as palavras aos poucos, ouvindo a leitura e participando das conversas. O Quadro 10, a seguir, representa o momento em que, durante o evento *Lendo Poesias*, a aluna Eva decide levar um livro para casa.

Quadro 10 – Diálogo entre aluna e professora sobre a escolha do livro – Parte 2

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
1			A professora observa os livros que os alunos estão escolhendo e vê que a Eva está folheando um livro. Ela se aproxima da aluna.
2		aqui	
3		Eva achou um bacana aqui	
4		deixa eu ver o título	A professora olha a capa do livro junto com a aluna Eva.

Quadro 10 – Diálogo entre aluna e professora sobre a escolha do livro – 2

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
5		olha o da Eva	
6		<i>Bisaliques eta bisa boa!</i>	A professora lê o título em voz alta.
7		oh	
8		fala de bisavó	
9	Eva: é		
10		essa bisavó tá muito elegante	Aluna e professora começam a ver o livro juntas. Eva observa cada página sorrindo.
11		Eva	
12		(a professora lê trecho da obra)	
13	Eva: bonita		Eva segura o livro com as duas mãos e diz sorrindo e olhando para a personagem.
14	Eva: né?		
15		toda maquiadinha	
16		com oitenta anos	
17	Eva: ninguém nem fala		
18	Eva: olha o olho dela		
19	Eva: chique		
20		toda chique	
21		de esmalte vermelho	
22		batom	
23	Eva: a pintura dela		

Quadro 10 – Diálogo entre aluna e professora sobre a escolha do livro – 2

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
24		parecida com a minha vó	
25	Eva: sua vó é assim?		
26		minha vó é	
27		não sai sem passar esmalte	
28		sem passar batom	
29		sem passar um perfume	
30		e fez 93	
31	Eva: minha vó morreu com 120		
32	Eva: ela penteava o cabelo		
33	Eva: amarrava um pano e saía		
34	Eva: pano branqui::nho		
35	Eva: se olhava assim		
36	Eva: via até azul		
37	Eva: [inaudível]		
38	Eva: que bonitinho		Apontando com o dedo a imagem da personagem.
39		essa aí ela está com febre	
40		olha o termômetro	Professora chama a atenção para a imagem.

Quadro 10 – Diálogo entre aluna e professora sobre a escolha do livro – 2

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
41		(a professora lê trecho da obra)	A professora continua lendo o livro a partir da página em que a personagem está doente. Durante a leitura, a aluna Eva e a professora fazem comentários. Não é possível ouvir todos os comentários nas gravações.
42	Eva: ela é bonita		
43	Eva: né?		
44		ela anda de bicicleta	
45		com oitenta anos	
46	Eva: pra você ver		
47		essa está boa demais	
48		...	A professora pega o livro das mãos da aluna Eva e começa a folheá-lo. A aluna olha para o livro e observa a ação da professora.
49		a senhora quer levar esse?	
50	Eva: eu achei bonito		
51		muito bonitinha essa bisa	
52		a senhora quer levar esse?	Mais uma vez a professora pergunta.
53	Eva: levar pra lá?		
54	Eva: mas não leio quase nada		
55		mas alguma coisa	

Quadro 10 – Diálogo entre aluna e professora sobre a escolha do livro – 2

(Conclusão)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
56		só de ver	Professora retoma o vínculo da aluna com as imagens.
57		né?	
58	Eva: levo assim mesmo		Acenando afirmativamente com a cabeça.
59	Eva: só de ver		
60	Eva: né?		
61		a senhora vai saber contar essa história	

Legenda: () = ações; [] = inaudível; :: = prolongamento de vogal ou consoante;
? = marcação da entonação interrogativa; ... = pausa

Fonte: Elaborado pela autora.

Como visto, no diálogo acima, a aluna Eva encontrou um livro cuja capa trazia a ilustração de uma mulher idosa e que a fez lembrar a avó, durante a conversa com a professora. Ao perceber o interesse dela, a professora fez a leitura do livro e propôs à aluna que o levasse para casa. Inicialmente, como em outras aulas, Eva recusou-se a levar o livro para ler, pois, como havia manifestado em outras situações, para ela era imprescindível saber ler fluentemente para levar um livro para casa ou manuseá-lo na sala de aula. Tal concepção a levava a se posicionar à margem do grupo durante os momentos em que eram realizadas leituras de textos literários na escola e ela demonstrava sua concepção de leitor e leitura. Geralmente, enquanto o grupo se engajava em ouvir a leitura ou ler os textos, a aluna ficava com os braços cruzados, distraía-se com outra atividade, olhava para baixo e para os lados e, em algumas situações, pedia para ir embora para casa.

No dia 2 de maio, no momento do empréstimo dos livros, a aluna Eva aceitou levar um livro para casa. A partir do diálogo acima, é possível dizer que um dos motivos dessa decisão pode ter sido a escolha do livro pela própria aluna. Sobre o livro¹⁴, ele não era destinado ao público da EJA, como as coleções citadas no capítulo 2. Apresentava em suas páginas letras e

¹⁴ *Bisaliques Eta Bisa Boa!* de Tatiana Belinky.

ilustração em tamanho maior e, em seu enredo, trazia a história de uma velhinha que, durante a conversa da aluna com a professora, fez com que relembassem suas avós. Outra atitude que também pode ter contribuído para a decisão da aluna foi a intervenção da professora. Ela mostrou, por meio da conversa e da leitura, que Eva poderia ler o livro observando as imagens e que, mesmo que ainda não soubesse ler fluentemente, saberia falar sobre o texto.

Em outra oportunidade, a professora também falou sobre a leitura de imagens com a Turma 7. No dia 18/06, ao levar para a sala de aula um livro de imagens e iniciar a leitura, disse aos alunos:

[...] eu sempre falo com vocês/a gente também lê as imagens/a gente não lê uma história/um livro só com letras/então/ quem acha que/ah/ eu não sei ler/ e não vou nem pegar o livro/não vou nem pegar no papel que a Luísa leu/aquí estou vendo só um monte de risquinho preto/só isso que eu estou enxergando [...] (Trecho de registro em vídeo)

No capítulo anterior, foi visto que a temática sobre “o que é ler” aparecia nas aulas da Turma 7. Viu-se também, no início desta seção, que era preocupação da professora dar oportunidade para que os alunos pudessem ter contato direto com os livros e foi posta a questão sobre a participação deles na escolha das obras a serem lidas. No recorte do evento *Lendo Poesias*, apresentado no quadro anterior, houve a escolha da aluna Eva e uma nova tentativa para incentivá-la a ler foi feita pela professora. Como já visto, em outras aulas, como a do dia 18/06, a professora falava com a turma sobre o que era ler e os incentivava a pegar um livro, a tentar ler os textos que recebiam e a participar das discussões que eram realizadas. Nesse processo, alunos como Eva, que tinham receio de pegar um livro na biblioteca ou de tentar ler sozinhos, demonstraram mudanças em seus comportamentos. Tais mudanças podem indicar que as ações discutidas pela professora estavam sendo aprendidas pelo grupo.

No caso do evento *Lendo poesias* apresentado anteriormente, Eva aprendia que ler não se limitava a decodificar as palavras e, assim como outros colegas da turma, ela poderia participar dos eventos que envolviam a leitura literária. Como afirma Cosson (2010), todo modo de ler passa mesmo por um aprendizado, não se trata de um modo espontâneo de leitura. Nesse caso, a aluna ampliava não só a sua compreensão do que significava ler, mas também os seus conhecimentos sobre o que significava participar, como integrante da Turma 7, dos eventos de letramento que envolviam textos literários.

Posteriormente, no dia 10 de maio, também foi possível observar tais aprendizados. Antes de iniciar a aula, Eva se aproximou e pediu que eu lesse o livro, *Bisaliques Eta Bisa Boa!*, que

ela havia escolhido no dia 2 de maio na biblioteca (no evento *Lendo Poesias*). Ao ouvir o seu pedido, perguntei se havia gostado do livro. Ela respondeu que sim, mas que não sabia ler. Em seguida, realizei a leitura do texto para Eva e, enquanto eu lia, ela observava as páginas do livro e ouvia atenta a minha leitura. Ao final, ela pegou o livro e, folheando-o, perguntou-me se era possível comprar o livro em algum lugar. Respondi positivamente à sua pergunta e contei sobre os lugares que vendem livros usados e com menor preço. Em meio à nossa conversa, a professora chegou e Eva retornou ao seu lugar.

As formas de participação podem ser diferentes de um aluno para o outro. Se, para a aluna Eva, era preciso saber ler fluentemente, para a aluna Joana ler era requisito para alcançar uma vaga na turma intermediária, acima daquela a que pertencia.

Durante o *Empréstimo de livros*, em que conversei e li para a aluna Eva, a professora aproveitou para conversar com a aluna Joana também. Ao longo de todo o tempo em que a turma esteve na biblioteca, mesmo sentada perto dos colegas e da professora, Joana não participou da atividade da mesma forma que os outros. Enquanto todos ouviam as leituras que a professora realizava, Joana lia outro livro que havia escolhido na prateleira da biblioteca. Desde o início, a professora havia notado a ação de Joana, mas não a questionou ao longo do tempo em que aconteciam as leituras dos textos de Cecília Meireles. A seguir, no Quadro 11, o diálogo entre Joana e a professora:

Quadro 11 – Diálogo entre aluna e professora sobre a escolha do livro – Parte 3

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
1		conta pra gente o que você gostou aí	Alunos olham para a aluna Joana.
2	Joana: sobre bichinhos que eu gosto		Joana responde olhando para o livro.
3	Joana: eu não gosto de poesia		
4		ah	
5		você não gosta de poesia	
6		não?	
7	Elena: ah		
8	Elena: eu adoro poesia		
9	Mariana: eu gosto de poesia		
10		e porque você não gosta de poesia?	Alunos voltam a ver os livros que tinham em mãos.
11	Joana: não sei		
12	Joana: não gosto		
13	Joana: eu não sei explicar		
14	Joana: olha o tanto que eu já li		Joana abre e levanta o livro para o alto mostrando aos colegas e à professora a quantidade de páginas que já havia lido. Os alunos observam.
15	Joana: eu já estou acabando		
16		então conta pra gente o que fala nessa história aí	Se referindo ao livro que Joana estava lendo.

Quadro 11 – Diálogo entre aluna e professora sobre a escolha do livro – 3

(Conclusão)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
17	Joana: ah		
18	Joana: sobre bichinho		
19	Joana: [inaudível]		
20	Joana: sobre o urso		
21	Joana: o coelho		
22	Mariana: o que mais?		
23	Mariana: lê alto pra gente ouvir		
24	Joana: eu não gosto de lê alto		A professora não prossegue com a conversa e vai ver livros de outros alunos da turma.

Legenda: [] = inaudível; ? = marcação da entonação interrogativa

Fonte: Elaborado pela autora.

Na conversa acima, é possível verificar que, em vez de escolher entre os livros que a professora havia selecionado, a aluna Joana preferiu ler um dos outros livros que havia na biblioteca, cujo tema era sobre animais. Segundo a fala da aluna, ela não gostava de poesias, porém não soube explicar o motivo. Em outros momentos, como nas aulas dos dias 22 e 23 de abril, Joana demonstrou ter outra relação com a leitura de poemas. Nessas aulas, houve a leitura do texto *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, e a produção de uma versão do mesmo poema com o nome dos alunos da turma. Joana participou da leitura e da produção escrita, demonstrando interesse pela atividade. Isso foi possível notar, principalmente, quando a própria aluna cobrou da professora a finalização da atividade no dia seguinte.

Assim, a recusa de Joana em participar da atividade na biblioteca talvez não esteja relacionada ao tipo de texto escolhido pela professora, mas ao que será realizado a partir do texto. Pois, como citado, nas aulas dos dias 22 e 23 de abril, em que a partir da leitura foi realizada uma atividade escrita, Joana atendeu à proposta da professora, participando da leitura, da discussão e da produção escrita.

Há, ainda, na fala de Joana, outro dado que chama a atenção. Ela diz: “olha o tanto que eu já li”. A fala da aluna pode indicar sua preocupação em relação à quantidade de livros e/ou páginas que ela conseguia ler ou que, mesmo não fazendo o que os outros colegas da turma faziam, ela também tinha lido e, na visão dela, lido muito. Nesse mesmo dia, ao retornar para a sala de aula, Elena, outra aluna da turma, conversou com Joana, dizendo que gostaria muito de aprender a ler. Joana a incentivou a pegar mais livros na biblioteca para tentar ler, aproveitando o tempo que tinham entre uma atividade e outra, na sala de aula. Em seguida, disse ainda: “você não viu que eu li dois livrinhos?”, referindo-se à leitura na biblioteca.

A partir do relato acima, pode-se dizer que a forma de participação da aluna Joana nos eventos que envolviam a leitura literária estava estreitamente relacionada à quantidade, à maneira que se lia e ao tipo de atividade que se realizava. Para ela, o mais importante não era somente ler uma maior quantidade de livros, mas realizar a leitura sozinha. No dia 25 de abril, conversando novamente com Elena, ela disse que havia lido dois livros e que poderia ir para a turma intermediária, deixando a fase introdutória que estava cursando. Ler sozinha, para ela, poderia significar a afirmação de que ela já era capaz de ler e compreender, sem a ajuda da professora ou dos demais alunos da turma.

Tais atitudes mostram que o significado da leitura literária para os alunos da EJA influencia o modo pelo qual se dará a participação de cada um deles. Penso também que, por outro lado, suas perspectivas sobre a leitura podem ser modificadas, construídas e reconstruídas em interação com os demais integrantes da turma. Nesse caso, a escola pode ser considerada como um espaço privilegiado para que novos textos sejam explorados, de modo que os alunos possam elaborar e expandir os sentidos do que leem e de como se lê. O que também pode ser verificado na discussão a respeito da aluna Eva e no momento em que os alunos, mesmo sem que isso fosse solicitado, iniciaram a conversa sobre o texto lido.

No próximo capítulo, a discussão terá continuidade, trazendo dados sobre a sequência do trabalho com os textos de Cecília Meireles. No entanto, dessa vez, os textos foram lidos na sala de aula e os alunos realizaram outras atividades, diferentes daquelas realizadas na biblioteca.

CAPÍTULO 5

LENDO POESIAS NA SALA DE AULA

Neste capítulo, as discussões acerca do trabalho de leitura dos poemas da escritora Cecília Meireles serão retomadas. Como visto no capítulo anterior, esse trabalho teve início na biblioteca, no dia 2 de maio, e continuou na sala de aula, no dia 24 de maio. A seguir, será apresentado, de maneira geral, o que ocorreu nesse dia, para que seja feita uma análise do evento *Lendo poesias* (na sala de aula).

5.1 UMA ANÁLISE GERAL DO QUE OCORREU NO DIA 24 DE MAIO

No capítulo 3, quando tratei dos textos não literários, discorri a respeito da leitura do texto realizada no dia 24 de maio, cuja temática foi o direito dos cidadãos. Neste capítulo, privilegio apenas os textos literários lidos pela Turma 7.

O Quadro 12 representa o que os participantes da Turma 7 fizeram no dia 24 de maio, em sala de aula. Da mesma forma que no capítulo anterior, essa representação foi construída a partir de uma análise retrospectiva de como os participantes da turma utilizaram o tempo, o espaço, o que fizeram e falaram nesse dia de aula. No quadro, a primeira coluna da esquerda registra a hora de início e do fim dos eventos observados. Nesse dia, a aula teve duração de, aproximadamente, duas horas e meia, começando às 18h53, com a organização da sala de aula e dos materiais a serem utilizados, e terminando às 21h25, com a saída de alguns alunos. Nas segunda e terceira colunas, denominadas, respectivamente, Eventos e Subeventos, são indicados os conjuntos de ações relacionadas tematicamente que foram desenvolvidas pelos participantes, por exemplo, conversando sobre os direitos dos cidadãos e *Lendo Poesias* de Cecília Meireles.

Quadro 12 – Mapa de eventos do dia 24 de maio de 2013

Hora	Eventos	SubEventos	Comentários
18h53	Organização da sala e dos materiais para estudo		
18h58	Iniciando as atividades em sala de aula (escrevendo a data no quadro)		Faz parte da rotina da turma que a professora escreva no quadro a data. Nesse dia, ela escreveu sem a ajuda dos alunos. Eles apenas copiaram no caderno.
19h01	Conversando sobre Direitos dos cidadãos	Relembrando a aula do dia anterior. Discussão sobre Estatutos.	Relembrar a aula do dia anterior faz parte da rotina da turma. Nesse dia, a professora relembrou e deu continuidade à mesma atividade realizada no dia anterior.
19h50	Lendo Poesias de Cecília Meireles	Leitura do poema <i>As meninas</i> . Atividades sobre o poema <i>As meninas</i> .	
20h13	Intervalo para o lanche		Todas as turmas da EJA tinham intervalo no mesmo horário. O tempo é destinado à organização da fila para receber o lanche servido pela escola e se alimentar.
20h20	Lendo Poesias de Cecília Meireles (continuação)	Atividades sobre o poema <i>As meninas</i> (continuação). Leitura da biografia de Cecília Meireles. Leitura do poema <i>Ou isto ou aquilo</i> .	
21h25	Iniciando a saída		Os horários de saída dos estudantes são diferenciados, pois cada um toma como referência o horário do ônibus que utiliza para voltar para casa. O horário do fim da aula é às 22h.

Conforme indicado no Quadro 12, a turma começou a aula do dia 24 de maio organizando os materiais e copiando a data registrada no quadro pela professora Marilza. Em seguida, houve a discussão sobre os direitos dos cidadãos. Essa atividade teve duração de, aproximadamente, 40 minutos e envolveu a leitura e discussão de textos, conforme já apresentado no capítulo 3. Logo após, a professora iniciou as atividades referentes ao poema *As meninas*, da escritora Cecília Meireles. Às 21h25, quando os primeiros alunos começaram a sair para ir embora, a professora não propôs nenhuma outra atividade. Ela continuou em sala com os alunos que saíam às 22h, horário oficial da saída, finalizando as atividades já iniciadas. A seguir, será apresentado e discutido como ocorreu o desenvolvimento dessas atividades que incluem o texto literário.

5.2 LENDO POESIAS DE CECÍLIA MEIRELES NA SALA DE AULA

Aproximadamente vinte minutos antes do intervalo para o lanche, a professora iniciou as atividades com o poema *As meninas* da Cecília Meireles. Juntamente com esse texto, anexou outras páginas com a biografia da autora e seis atividades, todas fotocopiadas. Para a realização da atividade, a Turma 7 organizou-se em duplas, conforme o pedido da professora, e cada dupla recebeu uma cópia do material. Depois de se organizarem, a professora fez a leitura do poema e os alunos a acompanharam, com o papel em mãos, sem que houvesse conversa entre eles ou se dedicassem a outras atividades. Mesmo os alunos que ainda não sabiam ler fluentemente e poderiam deixar o texto de lado, justificando que não tinham conhecimento para acompanhar a leitura, olhavam para o papel em que estava escrito o texto, demonstrando interesse em participar da proposta.

Após a leitura do poema e antes de iniciar as atividades que estavam nas folhas, a professora solicitou aos alunos que sublinhassem o nome das personagens do poema. O Quadro 13, a seguir, mostra como isso ocorreu.

Quadro 13 – Diálogo sobre o início da atividade envolvendo o texto literário

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
1		eu quero que vocês grifem	A professora de pé fala olhando para os alunos e fazendo o gesto de grifar com as mãos. Os alunos estavam sentados em duplas.
2		o nome das	
3		personagens aí	
4		desse texto	
5		das meninas	
6		quais são as meninas?	Alunos olham para o poema.
7	Dalva: Maria	como é o nome das meninas?	
8	Dalva: Carolina		
9		e::	
10	Elena: Arabela		
11		vocês vão passar um risco aí	Professora fala olhando para os alunos.
12		debaixo do nome	
13		não precisa grifar todos os nomes	
14		quantas vezes aparecer	Os alunos procuram os nomes no poema e grifam. Professora vai de mesa em mesa conferindo.

Legenda: ? = marcação da entonação interrogativa; :: = prolongamento da vogal

Fonte: Elaborado pela autora.

Como o Quadro 13 demonstra, durante esse momento inicial, a professora não fez nenhuma pergunta sobre o texto ou sobre as impressões dos alunos em relação ao que ouviram. Ela apenas perguntou quais eram os nomes das personagens e conferiu se os alunos haviam grifado corretamente no papel. Segundo Brandão e Rosa (2010), a conversa sobre os textos

tem papel fundamental para a formação de leitores e precisa ser mais valorizada na sala de aula. Para as autoras, a importância da conversa sobre o texto literário lido pode ser justificada por dois aspectos. Primeiro, porque permite ao leitor ou ao ouvinte a possibilidade de se engajar na produção de significados sobre o que se lê ou escuta. Segundo, porque as perguntas sobre o texto contribuiriam para a ampliação dos significados do que foi lido.

Conforme discutido no capítulo 1, considero a leitura literária na sala de aula como uma atividade de produção de sentidos e, por isso, acredito, como Brandão e Rosa (2010), que a conversa precisa ser mais valorizada na sala de aula. Além disso, conforme Cosson (2006), se ser leitor é se posicionar diante da obra lida, a discussão sobre o texto é vista como uma possibilidade de retomar, refletir, ampliar e questionar os significados apreendidos numa primeira leitura (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 72). Contudo, conforme Kleiman (1993), não é qualquer conversa¹⁵ que serve para compreender o texto, ela exige planejamento por parte do professor. Tal informação reforça o posicionamento de Paiva (2012) sobre a importância da qualificação dos responsáveis pela formação literária na escola.

Na introdução deste trabalho, relatei que, no meu percurso como estudante de Pedagogia, matriculei-me em disciplinas com o objetivo de discutir a leitura literária na escola. Especificamente a respeito dessa temática, existia apenas uma disciplina optativa na grade curricular do meu curso de graduação, ou seja, matriculavam-se nela apenas os alunos interessados. Embora não seja meu objetivo aprofundar essa discussão, tendo em vista a importância dada à qualificação dos formadores de leitores literários, apresento alguns questionamentos: de que maneira a universidade tem formado os graduandos para atuar na formação de leitores no espaço escolar?; por se tratar de uma disciplina optativa, os alunos que não a cursassem teriam a oportunidade de discutir a formação do leitor literário em outros espaços de formação ou em outras disciplinas?

Retomando o evento *Lendo Poesias* do dia 24 de maio, depois de grifar as palavras no poema, a professora falou sobre a autora do texto. Ela perguntou quem escreveu a poesia, o que era uma biografia e quem gostaria de lê-la, como se verá a seguir, no Quadro 14.

¹⁵ A respeito de perguntas sobre um texto lido, pode-se consultar Kleiman (1993), Rosa e Brandão (2010) e Solé (1998).

Quadro 14 – Diálogo sobre a autora da poesia

(Continua)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
1		esse texto é de quem?	
2		quem escreveu essa poesia?	
3	Elena: Cecília Meireles		
4		como chama o texto?	
5	Joana: biografia		Ninguém comenta a resposta dada pela aluna.
6		as::	
7			Os alunos olham para o papel em que estava o poema, mas ninguém responde.
8		<i>As meninas</i>	Ao ouvir a professora, alguns alunos falam o título quase que no mesmo momento que ela.
9		foi tirado de um livro de poesia	
10		da Cecilia Meireles	
11		que chama <i>Ou isto ou aquilo</i>	
12		vocês lembram dessa poesia?	
13		<i>Ou isto ou aquilo</i>	
14	Elena: [[eu lembro]] Dalva: [[eu lembro]]		
15		eu já contei ela lá na biblioteca	

Quadro 14 – Diálogo sobre a autora da poesia

(Conclusão)

Linha	Alunos	Professora	Pistas para contextualização
16		depois vocês vão tê-la também	
17		bom	
18		e embaixo está contando a biografia de quem?	
19		biografia é o...	Professora interrompe a fala e olha para os alunos esperando que algum deles responda, mas ninguém responde.
20		um resumo	
21		que conta a vida pessoal dessa pessoa	
22		que foi quem?	
23		Cecília Meireles	
24		quem quer ler pra mim?	
25		primeira coisa	Depois de um momento de silêncio, a professora pergunta.
26		o que vocês acharam dessa letra aí?	

Legenda: [[]] = superposição de vozes; ... = pausa; ? = marcação da entonação interrogativa; :: = prolongamento de vogal ou consoante

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível ver, na transcrição acima, que a professora pergunta quem é Cecilia Meireles e, brevemente, relembra o título de outro poema da mesma autora, lido na biblioteca. Além disso, explica para a turma o que é uma biografia e, ao final, pergunta a opinião deles em relação à letra em que o texto foi impresso. Sobre a letra, apenas uma aluna disse que para ela estava bom. Os demais alunos não se pronunciaram a respeito e nem demonstraram interesse em realizar a leitura da biografia. Depois que a professora perguntou sobre o que os alunos

achavam da letra, ela fez outras duas perguntas sobre informações explícitas (ano e cidade de nascimento da escritora) no texto e, por fim, leu a biografia, sem retomar o poema.

Na introdução das atividades (marcar os nomes e ler os textos), como visto anteriormente, os alunos apenas ouviram o que a professora dizia e responderam a algumas perguntas. Comparando o que ocorreu nesse dia com a participação deles na biblioteca, no dia em que a professora iniciou o trabalho de leitura dos poemas de Cecília Meireles, é possível dizer que a participação deles foi diferenciada. Na biblioteca, eles opinaram, leram e comentaram a respeito do que tinham lido ou ouvido, o que favoreceria a compreensão do texto, conforme valorizado por Brandão e Rosa (2010). Acredito que a forma como a professora conduziu a atividade possa ter influenciado os modos de participação da turma. No dia 24 de maio, em que a aula aconteceu dentro da sala, a escolha do poema foi feita previamente pela Marilza e as atividades, como se verá mais adiante, exigiam o conhecimento, principalmente, do sistema de escrita.

Ao explicar para os alunos o que era uma biografia, a professora deu a definição para eles logo, sem antes perguntar o que eles consideravam ser esse gênero textual, uma vez que já poderiam ter conhecimentos prévios a respeito disso. Em outras oportunidades, como nos dias 8 e 22 de abril, a professora trabalhou a biografia de outros escritores. Assim, esse gênero textual não era novidade para a turma, o que poderia ser lembrado pela professora, dando oportunidade aos alunos de falarem a esse respeito e compararem com as que tinham sido lidas em aulas anteriores. Acredito que outro modo de participação poderia ser oportunizado se a professora tivesse lido o texto anteriormente e, a partir de seus elementos, os alunos dissessem qual gênero era aquele que estava sendo lido. Assim, a professora forneceria uma base de conhecimentos para que eles compreendessem o texto coerentemente, pois, como afirma Cafieiro,

[...] não basta ter acesso à informação. É preciso processá-la para não sucumbir a ela, ou ser manipulado por ela. É preciso saber estabelecer relações entre as várias informações disponíveis: as velhas, que já fazem parte de um conhecimento armazenado, e as novas, que se somam a essas nos processos de construção de sentido a partir da leitura de novos textos. (CAFIEIRO, 2005, p. 9)

Outro aspecto a ser destacado é que, novamente, a professora Marilza demonstrou preocupação com o tamanho da letra. Além da recorrente preocupação dela, foi visto, no capítulo 4, que esse é um aspecto importante para a participação dos alunos nas atividades. No entanto, nota-se que, no dia 24, foram distribuídos textos fotocopiados com diferentes

tamanhos de letra. A seguir, os dois poemas e a biografia lidos nesse dia podem ser vistos. O segundo poema foi lido ao final da aula, como mostrado no Quadro 13, visto anteriormente.

Figura 10– Fotocópia 1 distribuída pela professora no dia 24 de maio de 2013

As meninas

Arabela
Abria a janela.


Carolina
Erguia a cortina

E Maria
Olhava e sorria:
"Bom dia!"

Arabela
Foi sempre a mais bela.

Carolina
A mais sábia menina.

Douglas Galindo



E Maria
Apenas sorria:
"Bom dia!"

Pensaremos em cada menina
Que vivia naquela janela;
Uma que se chamava Arabela,
Outra que se chamou Carolina.

Mas a nossa profunda saudade
É Maria, Maria, Maria,
Que dizia com yoz de amizade:
"Bom dia!"

MEIRELES, Cecília. As meninas. In: *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

Biografia...


➤ **Cecília Meireles**
(1901-1964)

Nasceu no Rio de Janeiro e bem cedo conviveu com a morte. Antes de seu nascimento morreram seus três irmãos e seu pai. Cecília ficou órfã de mãe com apenas três anos de idade.

Essa dolorosa experiência de infância marcou sua obra poética, em que o tema da solidão foi constante.

Cecília foi professora primária e universitária. Jornalista, escreveu a respeito de Educação, Folclore e Literatura Infantil.

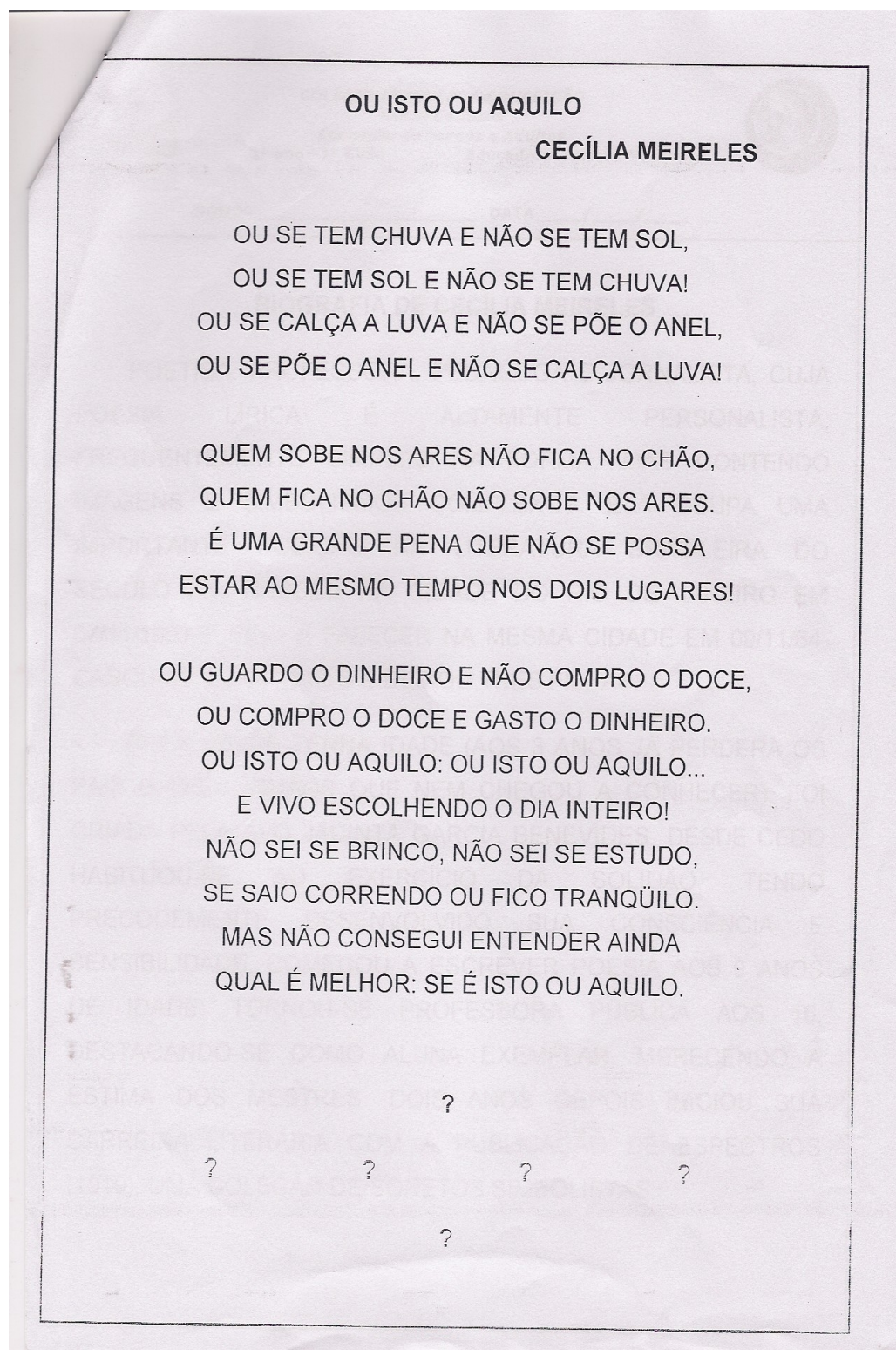
Cecília foi a principal poetisa do Modernismo.



Thiago Cordero

Fonte: Material distribuído pela professora regente.

Figura 11– Fotocópia 2 distribuída pela professora no dia 24 de maio de 2013



Fonte: Material distribuído pela professora regente.

Comparando as duas imagens acima, é possível ver que elas foram reproduzidas em letras de tamanhos e tipos (maiúscula e minúscula ou somente maiúscula) diferentes. A primeira parece ter sido fotocopiada de outro material e a segunda digitada pela própria professora. Isso pode ser observado pelas características da ilustração e da apresentação do título, bem parecidos com aqueles encontrados em livros didáticos.

Sobre o tipo de letra, Soares (2010b), ao tratar da literatura para crianças em fase de alfabetização, discorre sobre qual seria o mais adequado. Segundo a autora, se por um lado, utilizamos a letra maiúscula para ensinar aos nossos alunos a escrever e a ler, isso pode ser considerado pedagogicamente mais adequado. Por outro lado, se utilizamos a letra maiúscula para ensinar a escrever e, desde o início, utilizamos a letra minúscula e a maiúscula (nos casos exigidos pelas convenções ortográficas) para ensinar a ler, estaríamos mais adequados do ponto de vista social e cultural. Afirmando, no capítulo 1, que, conforme Silva *et al.* (2005), o aluno da EJA é um sujeito que dispõe de ferramentas culturais que garantem sua inserção em diferentes práticas sociais. São pessoas ativas em uma sociedade letrada e nela trabalham, vão à igreja, possuem celulares, fazem compras, utilizam o transporte público, dentre outras atividades. Levando isso em consideração, seria mais adequado que, na escola, desde o início, os alunos da EJA tenham acesso aos diferentes tipos de letra para aprender a ler.

Já em relação ao tamanho da letra, considerando o ponto de vista da Turma 7, é possível dizer que o primeiro poema e a biografia não levam em consideração as especificidades dos seus integrantes. A inadequação de um material oferecido pela própria professora demonstra que, apesar de considerar a importância do tamanho da letra para a Turma 7, ela ainda encontra dificuldades para oferecer materiais adaptados. Essa dificuldade não pertence apenas à Escola Queirós e à professora Marilza. Em relação à produção de materiais para a EJA, além do PNBE, conta-se, atualmente, com o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), voltado à avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos específicos para esse segmento. Apesar disso,

O principal desafio da produção de livros didáticos para alfabetização de jovens e adultos consiste na concretização de propostas pedagógicas que abarquem as necessidades dos sujeitos envolvidos, as realidades locais e a diversidade cultural constitutivas dos grupos sociais que buscam aprender a ler e a escrever na vida adulta ou juventude. (UNESCO, 2008, p. 139)

Como se pode notar, considerar a importância do tamanho da letra para a Turma 7, embora relevante, é só um dos desafios dentre os vários que podem ser encontrados na busca de propostas pedagógicas que considerem as especificidades dos alunos. Diferentemente da

educação de crianças e adolescentes, é recente, no mercado editorial, a discussão acerca da produção de material que reconheça essas necessidades do campo da EJA. Ainda, se comparada com a produção infanto-juvenil, há poucas obras disponíveis destinadas à formação de leitores que retomam ou iniciam os seus estudos quando jovens, adultos ou idosos.

Dando continuidade à realização das atividades propostas pela professora, os alunos, em duplas, começaram a realizar a sequência das seis atividades que foram entregues juntamente com o poema *As meninas*. Para iniciar, a professora fez a primeira atividade junto com a turma, lendo e escrevendo o nome das personagens no quadro. As demais atividades, os alunos fizeram com mais autonomia, solicitando a ajuda da professora somente quando tinham dúvida. Nesses casos, a professora ia até a mesa da dupla e ajudava no que fosse necessário. Geralmente, as dúvidas eram relativas à compreensão do comando, isto é, entender o que era para ser feito.

Os alunos seguiram respondendo às atividades que estavam escritas nas folhas fotocopiadas entregues pela professora. A primeira e a segunda atividades (Figura 12) estavam relacionadas entre si. Inicialmente, os alunos deveriam completar as frases com o nome das personagens, levando em consideração as informações contidas no poema, ou seja, ler e localizar informações explícitas no texto. Em seguida, transcrever os nomes utilizados na primeira atividade, realizando um exercício de cópia.

Figura 12– Fotocópia 3 distribuída pela professora no dia 24 de maio de 2013

1. Complete com as ideias do poema:

Abria a janela
A bela _____

Erguia a cortina
A _____

Apenas sorria
A _____

A saudade é de _____

Maria dizia:
"Bom _____"

2. Os nomes das meninas do poema eram:

Fonte: Material distribuído pela professora regente.

Já na terceira (Figura 13)¹⁶, os alunos foram solicitados a formar novas palavras, colocando cada letra em um quadrinho. As letras iniciais já estavam escritas dentro dos quadrinhos e os alunos apenas escreveriam as letras finais E, L e A. Na quarta atividade, o objetivo era o mesmo da atividade dois, transcrever as palavras da atividade anterior.

¹⁶ Ainda que não seja objeto da investigação, cabe notar que, nesta imagem, a atividade 3 traz uma inadequação que induz o aprendiz a erro de vocabulário. A penúltima linha quadriculada traz as letras R e O como o início de uma palavra a ser completada com E, L e A, formando, então, ROELA, que não é palavra conhecida ou dicionarizada (cf. HOUAISS, 2001) na língua portuguesa em uso no Brasil. O que enseja considerações acerca da qualidade do material didático mobilizado na EJA. Ainda mais, tendo em conta que, neste caso, isso acontece numa escola particular de região central, boas instalações e grande clientela.

Figura 13– Fotocópia 4 distribuída pela professora no dia 24 de maio de 2013

3. Continue brincando de poeta com o final do nome de **Arabela**:

A	R	A	B	E	L	A
		M	O			
	C	A	N			
	T	I	G			
C	O	S	T			
		R	O			
	P	A	N			

4. Copie as palavras formadas com o nome **Arabela**:

Fonte: Material distribuído pela professora regente.

Sobre essas atividades, conversei com a aluna Elena, na hora do intervalo para o lanche. Perguntei a sua opinião sobre a atividade que estava sendo feita dentro da sala de aula. A aluna avaliou a atividade como *boa* e considerou relevante a proposta de formar duplas. Segundo ela, ao realizar a atividade com a colega, elas poderiam trocar informações e uma poderia ajudar a outra na escrita. Conforme já tratado anteriormente, Brandão e Rosa (2010) afirmam que a conversa sobre o texto precisa ganhar mais espaço na escola. A maneira como a aluna Elena valoriza o modo pelo qual a leitura literária pode ser trabalhada em sala de aula corrobora as ideias dessas autoras. Além delas, acrescento a contribuição de Cafieiro (2005),

demonstrando que, ao trocar informações, os alunos podem estabelecer relações entre a sua própria compreensão do texto e a dos colegas.

Após o intervalo para o lanche, enquanto esperávamos a professora retornar para a sala de aula, outras duas alunas também deram suas opiniões sobre as atividades. A seguir, apresento o que foi falado pelas alunas Luciana e Dalva.

Quadro 15 – Diálogo entre alunas e a professora sobre a atividade

Linha	Alunos	Pesquisadora	Pistas para contextualização
1		o que vocês estão achando dessa atividade?	
2	Luciana: a do início da aula é mais fácil		A aluna se refere ao texto sobre direitos dos cidadãos.
3	Luciana: mas gosto mais dessa		
4	Luciana: é mais bonita		Aluna responde sorrindo.
5		você está gostando da poesia?	
6	Luciana: estou		
7	Luciana: só é difícil achar quem é quem		A aluna se refere à localização dos nomes das personagens.
8	Dalva: a gente está QUEBRANDO a cabeça		
9		você está gostando mais dessa?	
10	Dalva: ESTOU		
11	Dalva: quebra a cabeça		

Legenda: ? = marcação da entonação interrogativa; maiúsculas = entonação enfática

Fonte: Elaborado pela autora.

A aluna Dalva, assim como a aluna Elena, também gostou da atividade e acrescentou que esta era uma atividade que *quebra a cabeça*. Em outras oportunidades em que a leitura do texto literário foi trabalhada juntamente com a produção escrita, como no dia 22 de abril, foi

possível perceber que as atividades que demandam o registro escrito são mais valorizadas pela turma. *Quebrar a cabeça*, para a aluna Dalva, representava o esforço de ler e escrever e era, principalmente, no esforço da escrita que se dava a aprendizagem.

Em outras experiências da EJA, como professora alfabetizadora (no PROEF 1), pareceu-me que a concepção que os alunos tinham do aprendizado da leitura e da escrita estava vinculada, exclusivamente, a uma faceta da língua escrita (SOARES, 2004). Na Turma 7, a aluna Eva, por exemplo, evidenciou isso claramente quando se recusava a participar de atividades que tinham como objetivo a compreensão de textos. Assim, como afirmado a respeito da professora Marilza, a concepção dos alunos em relação ao que seja ler e escrever e ao seu aprendizado, interferem naquilo que eles julgavam ser o mais adequado.

As atividades propostas a partir do poema *As meninas* caracterizam-se, principalmente, por sua ênfase no ensino do sistema de escrita. Concordo que atividades como as de formar novas palavras, dentre as que foram propostas pela professora, contribuem positivamente com o processo de aprendizagem das *capacidades da alfabetização* (BATISTA *et al.*, 2005). No entanto, a crítica feita aqui refere-se à *inadequada escolarização da leitura literária* (SOARES, 2011).

No trabalho de Soares (2010b) sobre literatura infantil, citado anteriormente, a autora diz que, desde o final da década de 1970, são produzidos livros que dão suporte à alfabetização de crianças. Nesse período, os escritores produziam livros que possibilitassem, simultaneamente, a aprendizagem do sistema de escrita, a capacidade de ler com autonomia e uma opção de entretenimento, configurando-se como textos literários que mobilizam ludicamente os sons da língua.

Mesmo que Soares (2010b) não se refira ao público da EJA, a partir do seu estudo, é possível fazer algumas considerações a respeito do que ocorreu na Turma 7. Apesar da existência de recursos sonoros no poema *As meninas*, podemos dizer que ele não está inserido dentre os textos que servem de suporte à alfabetização, conforme apresentado pela pesquisadora. No entanto, o modo como a professora fez uso do texto literário, no dia 24 de maio, privilegiou apenas os elementos que pudessem dar esse tipo de apoio, no sentido estrito. Apesar de os alunos considerarem o texto bonito e até se divertirem com a leitura de suas palavras, como se verá a seguir, tais aspectos não foram privilegiados pela professora. Tratando-se de um texto literário, os aspectos relacionados à significação do texto poderiam ser privilegiados. De

acordo com Ramos (2013), se o texto literário possui suas especificidades, é preciso auxiliar o aluno a percebê-las para que ele leia com competência.

Por último, na atividade 5¹⁷ (Figura 14), os alunos deveriam escrever o nome das imagens colocando cada letra em um quadrinho. As palavras rimavam com o nome de uma das personagens do poema. A atividade 6, na mesma folha, segue propondo a transcrição das palavras formadas na atividade anterior, como nas atividades de números dois e quatro, conforme se pode ver a seguir.

Figura 14– Fotocópia 5 distribuída pela professora no dia 24 de maio de 2013

5. Agora descubra as palavras que rimam com Carolina:

C A R O L I N A

C

G

M

M

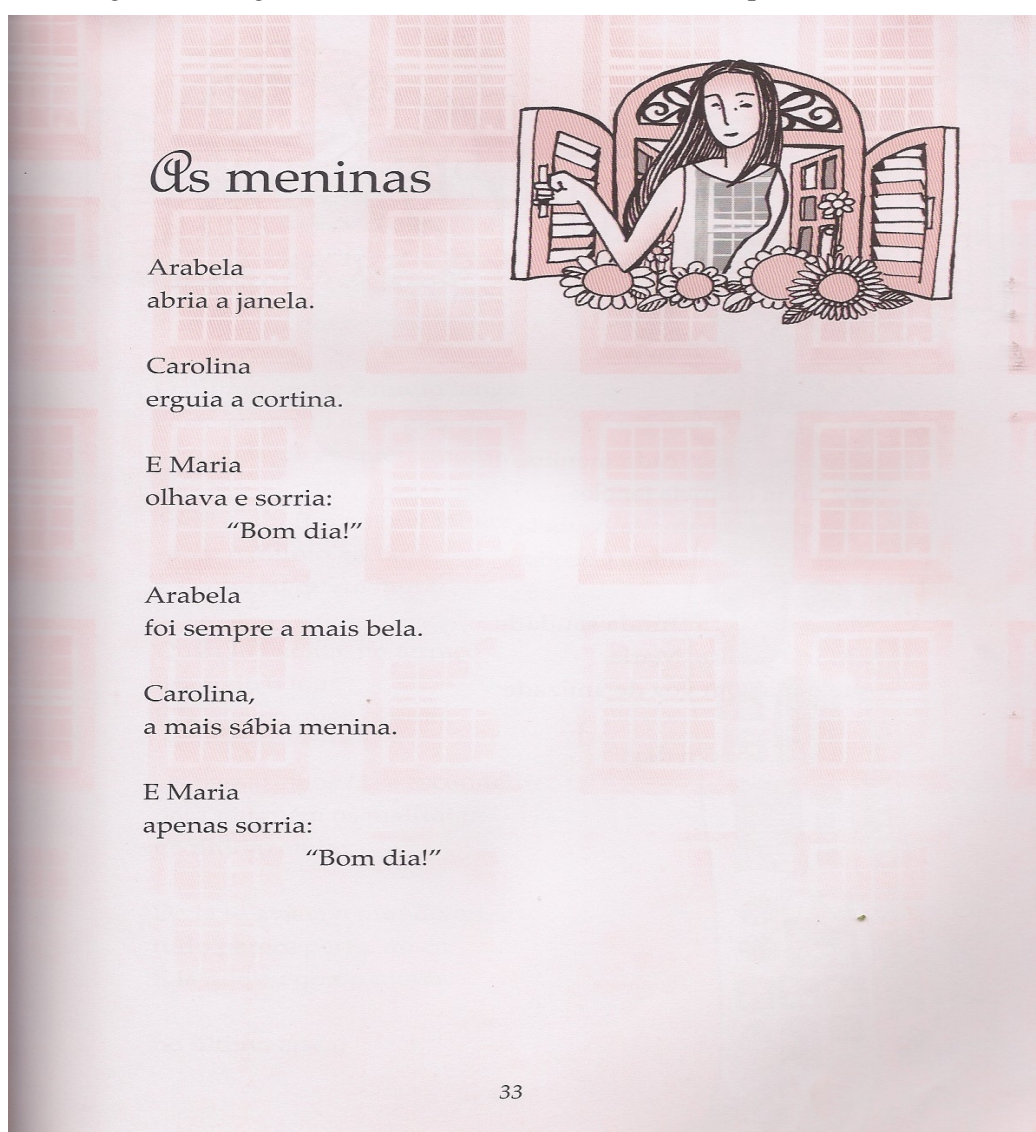
6. Copie as palavras formadas acima:

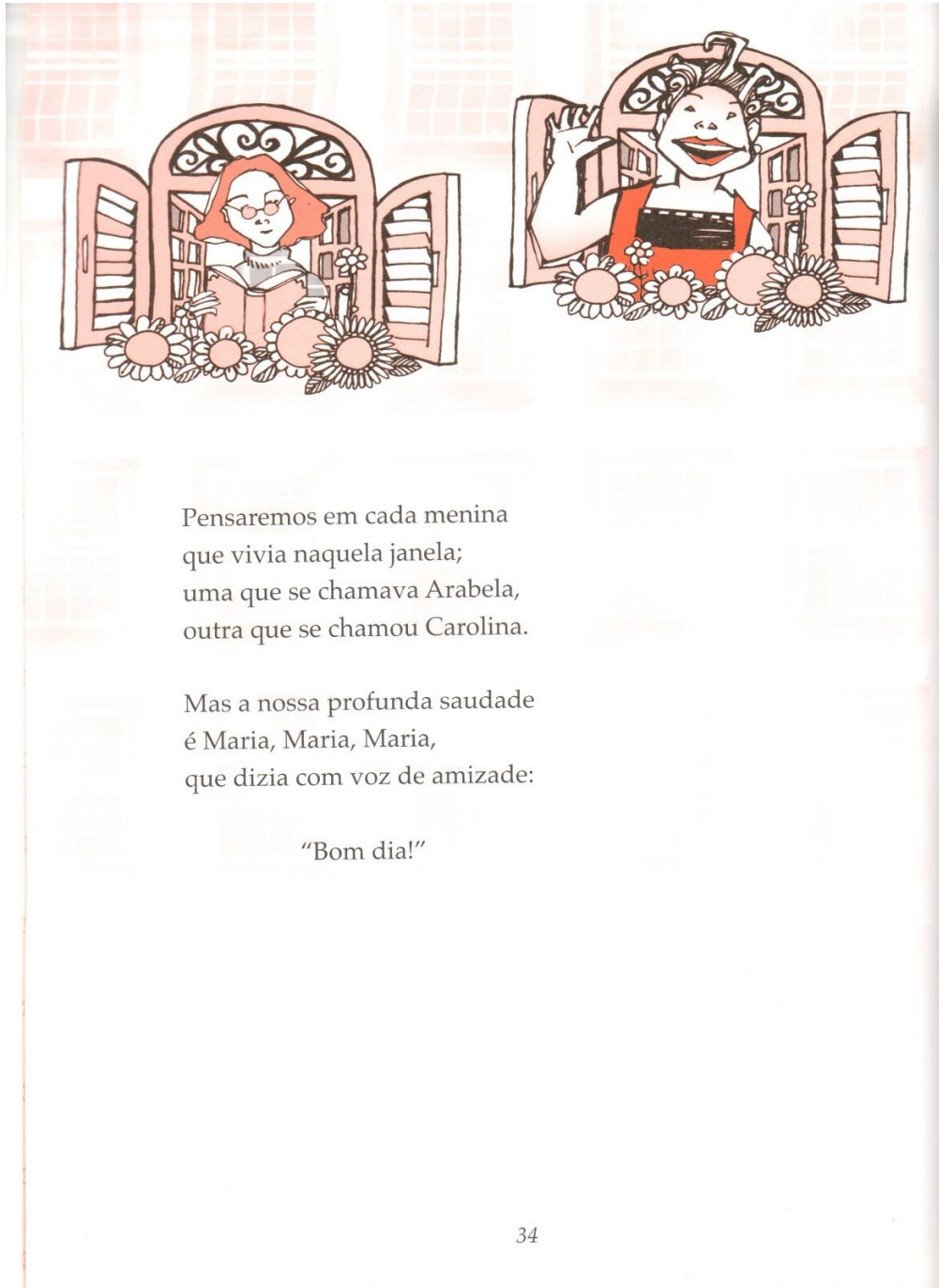
Fonte: Material distribuído pela professora regente.

¹⁷ Na atividade 5, há outro equívoco que prejudica a compreensão do aprendiz. Na penúltima linha quadriculada, há oito quadradinhos para conter uma palavra iniciada com a letra "m", já grafada no primeiro quadrinho. Ao lado, a ilustração sugere que a palavra a ser escrita seja MARGARINA rimando com CAROLINA, conforme o comando da atividade. No entanto, não há quadradinhos suficientes para escrever a palavra. Neste caso, a atividade induz o aprendiz ao erro.

A respeito dessas atividades, é preciso salientar as ilustrações utilizadas. Na Figura 9, é possível ver que, na primeira página em que o poema está impresso, há a presença da ilustração de meninas. Embora, não se tenha tido o cuidado com a qualidade gráfica e de impressão do material, a presença da ilustração pode ser justificada pela temática tratada no poema, prevalecendo à relação entre texto e imagem. Além disso, ao produzir as atividades, houve uma tentativa de se preservar as características da obra original, em relação à semelhança da ilustração e a estrutura do texto, como pode ser visto em uma das edições do livro *Ou isto ou aquilo* (Figura 15), de Cecília Meireles.

Figura 15– Páginas do livro de Cecília Meireles com o poema *As meninas*





Pensaremos em cada menina
que vivia naquela janela;
uma que se chamava Arabela,
outra que se chamou Carolina.

Mas a nossa profunda saudade
é Maria, Maria, Maria,
que dizia com voz de amizade:

“Bom dia!”

Fonte: MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
6ª Edição

Anteriormente, foi visto que essas atividades provavelmente foram reproduzidas de um livro didático. Assim, é possível dizer que o texto foi transportado do livro de literatura para o didático e, em seguida, fotocopiado em papel. Nesse processo, considero que a tentativa de manter as características da estrutura do texto e da ilustração seja um avanço no processo de *adequada escolarização da literatura* na turma 7. Apesar disso, não se pode negar que,

conforme Soares (2011), algumas transformações são inevitáveis, já que são livros com finalidades, aspecto material, diagramação, ilustrações e protocolos de leitura diferentes.

Retomando as ilustrações presentes na atividade 5, podemos dizer que, diferentemente da ilustração que há na primeira página, não há uma relação favorável entre escrita e imagem, dificultando a compreensão por parte do aluno. Na ilustração da segunda linha a ser preenchida, por exemplo, há uma bomba de gasolina e a palavra a ser escrita é gasolina. Já na terceira linha dessa mesma atividade, os alunos tiveram que fazer tentativas entre as palavras manteiga (que corresponde à quantidade de quadrinhos, mas não rima com Carolina) e margarina (que rima com Carolina, mas que a quantidade de letras é maior que o número de quadrinhos). A maneira como as palavras foram representadas pelas imagens poderia levar os alunos a ações como *quebrar a cabeça* e não realizar nenhum registro ou fazer o registro e o mesmo ser considerado como “erro”. A qualidade pedagógica e gráfica dessa atividade reforçam as dificuldades já apontadas e que ainda precisam ser superadas no contexto da EJA.

A dificuldade em produzir materiais adequados aos alunos pode ser um dos motivos que levam os professores da EJA a reproduzirem materiais destinados a crianças. Apesar da qualidade que eles possam apresentar, ao disponibilizar materiais destinados ao público infantil para os alunos da EJA, não estaríamos levando em consideração suas especificidades. Essa descondição, alvo de críticas desde o final da década de 1950, pode resultar em uma divergência entre aquilo que se oferece na escola e o que os alunos esperam encontrar nela, ocasionando até mesmo a desistência de frequentar as aulas (OLIVEIRA, 1999).

Corroborando a crítica às atividades propostas na EJA, é possível questionar, ainda, a escolha feita pela professora, já que ela optou por um poema da literatura clássica infantil. No entanto, ao se retomar os textos lidos no dia 2 de maio, na biblioteca, é possível ver que os próprios alunos optaram por outros poemas que também compõem a obra *Ou isto ou aquilo*. Nesse mesmo dia, a aluna Eva participou, pela primeira vez, da proposta feita pela professora, fazendo o empréstimo de um livro. Não se tratava de um livro destinado a pessoas adultas ou idosas, mas ao público infantil. Relato, ainda, o caso do aluno Pedro, que se emocionou ao lembrar as leituras que ouvia na infância quando viu na prateleira um livro com a ilustração de um lobo. Diante desses exemplos, é possível dizer que, em princípio, levar para as turmas livros destinados ao público infantil não é um problema.

Ressalto que os jovens, adultos e idosos devem participar das escolhas dos textos a serem lidos e que suas escolhas podem ser o ponto de partida (AGUIAR, 2001). Além disso, considero importante que os alunos conheçam as obras literárias consideradas clássicas¹⁸, por sua qualidade textual e por ser nelas que pode ser encontrada a herança cultural de nossa comunidade (COSSON, 2006). A partir disso, a professora poderá levar outras obras, expandindo as possibilidades de leitura dos alunos e contribuindo para a formação do leitor literário.

Durante a realização dessas atividades, como já apresentado, as duplas solicitavam a ajuda da professora. Das duplas que foram formadas para a realização das tarefas, uma delas chamou a atenção: a dos alunos Pedro e Eliana. Esses dois alunos iniciaram as atividades demonstrando dificuldade para realizá-las. Isso pode ser notado nas várias solicitações de ajuda que eles fizeram à professora e aos colegas, ao longo da aula. As dificuldades estavam relacionadas tanto à leitura de algumas palavras, como Arabela, quanto à compreensão do que deveria ser realizado.

Apesar das dificuldades encontradas pelos alunos Pedro e Eliana, aos poucos, eles conseguiram fazer as atividades com mais autonomia. Em uma das atividades, foi observado outro tipo de comportamento desses alunos: em vez de falarem que não iam conseguir, como em outros momentos, agora, enquanto respondiam ao que estava sendo solicitado na atividade, davam algumas gargalhadas. Aproximei-me deles para entender melhor o que estava acontecendo (Quadro 16):

¹⁸ Clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou simplesmente na linguagem ou nos costumes) (CALVINO, 1993, p. 11).

Quadro 16 – Diálogo entre pesquisadora e alunos sobre a atividade – Parte 1

Linha	Alunos	Pesquisadora	Pistas para contextualização
1		o que foi gente?	
2	Eliana: ué...		
3	Eliana: nós estamos acertando		
4	Eliana: será que é?		
5	Eliana: PEDRO		
6	Eliana: não		
7	Eliana: tenho certeza		
8	Eliana: roe...		
9	Eliana: roela Eliana: Pedro		Fala seguida de risadas.
10	Pedro: pa::		
11	Pedro: panela		
12		muito bem	Alunos riem demonstrando felicidade.

Legenda: ... = pausa; :: = alongamento de vogal ou consoante; ? = marcação da entonação interrogativa; maiúscula = entonação enfática

Fonte: Elaborado pela autora.

A atividade realizada pelos alunos Eliana e Pedro era a que solicitava aos alunos que continuassem brincando de poeta com o final do nome Arabela, de modo que formassem novas palavras. A existência do comando “continue brincando” no exercício poderia ter causado incômodo nos alunos, por sugerir uma tarefa para criança, já que se tratava de uma brincadeira. Contudo, os alunos a realizaram demonstrando entusiasmo e interesse. De acordo com as minhas observações, isso pode ter acontecido por dois motivos. Primeiro, devido à natureza da tarefa, com o seu foco mais centrado no processo de aprendizagem do sistema de escrita, sendo esse o objetivo principal dos alunos presentes na aula. Segundo, porque ela pode ter agradado aos alunos pela questão da sonoridade existente nas palavras que eles estavam formando. Nesse caso, perceber que eles deveriam escrever as palavras com o

mesmo final, possibilitou que eles fizessem a atividade com mais autonomia. Segundo Batista *et al.*,

É esse processo de análise, isto é, de decifração de pequenas unidades, que faz com que, tanto o leitor iniciante quanto o leitor maduro, consigam ler palavras que nunca foram vistas antes, mesmo sem compreender o seu significado. Para o aprendiz iniciante a aplicação desse princípio de análise fonológica é ainda mais importante, porque, para ele, a maioria das palavras escritas que aparecem para leitura são realmente novas (BATISTA *et al.*, 2008, p. 42).

Assim, pode-se dizer que continuar brincando de ser poeta não foi empecilho para os alunos. Contudo, penso que a presença dessas atividades precisa ser repensada pela professora, pois, como já apontado, o uso de atividades destinadas ao público infantil não tem trazido resultados positivos nas experiências de educação de pessoas jovens, adultas e idosas (UNESCO, 2008).

Quando Pedro e Eliana terminaram a atividade que estavam fazendo, a professora aproximou-se deles e os ajudou a ler a próxima tarefa, que propunha a transcrição de todas as palavras que haviam acabado de formar. Enquanto copiavam, aproximei-me desses dois alunos para conversar sobre a atividade.

Quadro 16 – Diálogo entre pesquisadora e alunos sobre a atividade – Parte 2

(Continua)

Linha	Alunos	Pesquisadora	Pistas para contextualização
1		o que você disse sobre a atividade?	
2	Eliana: ótimo		
3	Eliana: e você		
4	Eliana: Pedro?		
5	Eliana: eu nunca me diverti tanto		Eliana não espera Pedro responder e continua falando.
6		e quem fala isso?	Pesquisadora já tinha ouvido Eliana dizer que essa fala era de um apresentador de programa de televisão.
7		que você disse agora	
8	Eliana: Jô Soares		
9	Eliana: ele morre de rir		
10	Eliana: eu assisto todo dia		
11			Pedro pede a pesquisadora para ensinar a usar a câmera dele para fazer filmagens.
12	Eliana: posso escrever Arabela assim?		
13		se for nome de pessoa	
14		é com letra maiúscula	
15		e você Pedro?	
16		o que você achou da atividade?	

Quadro 16 – Diálogo entre pesquisadora e alunos sobre a atividade – Parte 2

(Conclusão)

Linha	Alunos	Pesquisadora	Pistas para contextualização
17	Pedro: legal		
18		porque você riu?	
19	Pedro: eu sou acanhado com a leitura		
20	Pedro: mas aqui com outra pessoa...		
21	Pedro: você vai perdendo o medo		
22		vocês acharam graça na tigela?	
23	Eliana: roela também		
24	Pedro: as vezes a gente lê e não sabe o que está lendo		
25		mas a tigela vocês entenderam?	
26	Pedro: entendi		
27	Pedro: mas sempre penso		
28	Pedro: será que é isso mesmo?		
29	Pedro: quando vi que era		
30	Pedro: a gente estava conseguindo ler		

Legenda: ? = marcação da entonação interrogativa; ... = pausa

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a realização da atividade, Pedro e Eliana demonstraram satisfação em relação ao que estavam fazendo por meio das risadas a cada palavra que descobriam lendo e escrevendo. Para que isso fosse possível, a conversa entre ambos, com um ajudando o outro, foi considerada importante por eles. Como disse Pedro, nas linhas de 19 a 21, com a outra pessoa, ele foi se sentindo mais confiante. A fala de Pedro nos remete ao trabalho de Prestes (2010),

que discute a importância da criação de Zonas de Desenvolvimento Iminente, isto é, o conjunto de habilidades que estão em processo de maturação e que, para o seu desenvolvimento efetivo, dependem da intervenção na interação e cooperação com os seus companheiros. Notei que outras duplas fizeram combinados entre si. Para algumas delas, em determinado momento, um lia e o outro registrava. Para outras, o registro das palavras era dividido de modo que cada um copiasse a metade do total. Essas atitudes foram valorizadas como positivas pela professora ao dizer “isso que é dupla boa!” e ao reforçar a fala de uma aluna, repetindo o que ela disse: “eu copio três e você copia três”.

Diferentemente do que foi valorizado no dia 2 de maio, na biblioteca, ações como a de dividir as tarefas com o colega, trocar informações a respeito do que estava sendo feito e fazer o registro escrito foram valorizadas na realização da leitura literária na sala de aula. No capítulo 2, discutiu-se que as práticas sociais de leitura e escrita envolvem mais do que saber operar o sistema linguístico (DIONÍSIO, 2008) e que, por meio da interpretação de textos literários, o aluno vai atribuindo um novo alcance à mera alfabetização funcional (MEDEIROS, 2002).

No caso de *As meninas*, ao valorizar as atividades de aquisição do sistema de escrita, a compreensão do texto perdeu espaço na sala de aula. Ler e compreender, “[...] pressupõe que, quando as pessoas leem estão executando uma série de operações mentais que vão além da decodificação e utilizam estratégias, algumas conscientes e outras inconscientes” (CAFIEIRO, 2005, p. 8). Além disso, considerando-a como uma atividade social, “[...] a leitura pressupõe objetivos e necessidades que são determinadas na interação: ler para quê, com que objetivos, para interagir com quem, por que motivo” (CAFIEIRO, 2005, p. 8). Realizar a leitura literária implica a *escolarização adequada da literatura* (SOARES, 2011). Assim, ao invés de fazer exercícios de aquisição do sistema de escrita, os alunos participam de atividades que tenham como objetivo a percepção da literariedade do texto e dos recursos de expressão afetos ao uso estético da linguagem (PAIVA; RODRIGUES, 2008). É possível dizer que, no dia 24 de maio, apesar das atividades realizadas serem válidas no processo inicial do aprendizado da leitura e da escrita, não houve a leitura literária do texto literário. Desse modo, “[...] se a leitura não for literária, o texto não será literário” (PAULINO, 2010, p. 143).

Alguns professores, segundo Sorrenti (2007), consideram que a poesia pertence a um gênero mais difícil e é pouco cultivada entre os brasileiros. Segundo a autora, a segunda afirmação pode ser percebida no mercado editorial, ao percorrer as páginas de um catálogo de títulos

para venda. Em comparação àqueles de narrativa em prosa, por exemplo, o número de obras poéticas é mínimo. Apesar da dificuldade que estes professores encontram, “[...] a escola tem se esforçado para criar o gosto pela poesia” (SORRENTI, 2007, p.31). O que pode ser referendado pelo trabalho de leitura dos textos da escritora Cecília Meireles na turma 7. Mais especificamente sobre a atividade realizada no dia 24 de maio, segundo Sorrenti, não basta apenas apresentar textos de boa qualidade. “Ler um poema é buscar sentidos, o que equivale a dizer que cada leitura comporta a possibilidade de participação nos textos do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto.” (SORRENTI, 2007, p. 19).

Para finalizar as atividades do dia, a professora fez a leitura do segundo poema, (Figura 10) *Ou isto ou aquilo*. Com este poema, não foi proposta nenhuma atividade, o que indica que, possivelmente, sua leitura com a Turma 7 seria desdobrada em conversa sobre o texto. Porém, mesmo que esse fosse o objetivo da professora, isso não foi possível, já que também ocorria o início da saída dos alunos. A professora Marilza leu o poema e os alunos tentaram ler algumas palavras junto com ela. Por causa disso, a leitura foi feita bem devagar e a aula foi encerrada com a organização das carteiras. Esses textos não foram retomados em outras aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da adoção de uma perspectiva social do letramento, propus-me a examinar como o processo de escolarização da leitura literária vem ocorrendo no contexto do Ensino Fundamental para jovens e adultos. Para tanto, foi realizada uma busca por escolas que pudessem ter, no cotidiano da sala de aula, a leitura de textos literários. Nas duas primeiras escolas que visitei com o intuito de avaliar a possibilidade de realização da pesquisa, a pública e, em seguida, a particular, a literatura ocupava pouco ou nenhum espaço dentro da sala de aula. Para as professoras dessas escolas, trabalhar a leitura literária seria o mesmo que ensinar os períodos literários (Romantismo, Realismo, Naturalismo, por exemplo) e, quando o texto literário era mobilizado, apresentava-se fragmentado e servia como pretexto para o ensino de conteúdos de língua portuguesa ou como base para roteiros de perguntas. As observações feitas nessas duas escolas forneceram indicações iniciais de que o espaço destinado à leitura de textos literários nesse segmento de ensino seria ainda bastante restrito e corresponderia ao que Soares (2011) denominou de uma *inadequada escolarização da leitura literária*.

Diante dessas indicações, decidi continuar a busca por um espaço alternativo onde realizar a pesquisa. Assim, a partir de informações de que a literatura estaria sendo trabalhada de maneira mais sistemática em uma escola pertencente à rede privada de ensino, localizada na região central da cidade de Belo Horizonte, fiz contato com a escola e defini que a pesquisa seria desenvolvida nesse contexto. A partir daí, num período de cinco meses, procedeu-se a uma observação participante em uma turma denominada Turma 7, da Escola Queirós. A análise dos eventos de letramento ocorridos ao longo de um semestre de aulas possibilitou que fossem identificados alguns padrões relativos ao por que, como e para que se leu textos literários na turma observada. Pôde-se observar que textos da esfera literária estão presentes em menor número do que textos de outras esferas de produção textual (como, por exemplo, biografias, bilhetes e manchetes) e que, de modo similar às outras escolas, na maioria das vezes, os textos literários foram usados como pretexto para o estudo do sistema de escrita. Nesse contexto, eles foram usados para o estudo de palavras, a observação da estrutura e composição de sílabas, o reconhecimento de rimas e de segmentos iguais em palavras faladas e escritas.

Não obstante, a análise de um dos eventos ocorridos na biblioteca (*Lendo Poesias*) ofereceu elementos para se compreender os fatores envolvidos na construção de uma escolarização

adequada da literatura. Tendo em vista as considerações feitas por Cosson (2006) a respeito do letramento literário, apresentadas neste trabalho, destaca-se que a participação da turma na escolha dos textos que eles gostariam de ler ou ouvir é um aspecto importante nesse processo. Por acreditar que a aprendizagem na sala de aula é construída discursivamente, por meio dos processos interativos estabelecidos entre participantes do grupo, pensamos que o modo de ser de cada educando, seus gostos e conhecimentos não podem ser ignorados no processo de escolha dessas obras e das atividades a serem propostas a partir delas.

Afirmou-se que o letramento é um processo dinâmico, continuamente construído e reconstruído pelos participantes do grupo social. A análise apresentada permitiu demonstrar como tal construção se deu, localmente, no grupo observado. Ao longo de uma atividade com dois textos poéticos, a proposta de leitura literária feita pela professora à sua turma foi sendo, aos poucos, modificada pela participação dos alunos. Eles retomaram práticas já estabelecidas (por exemplo, apreciações sobre um texto após sua leitura), apresentaram novas demandas à professora (por exemplo, solicitar a leitura de um texto ‘complicadinho’, conforme foi denominado por ela); relacionaram o texto lido às suas experiências de vida (por exemplo, reconhecer atitudes presentes no texto em pessoas de seu convívio ou falar das escolhas que fazem em seu cotidiano).

Além disso, a análise de como uma das alunas mudou sua maneira de participar dos eventos de leitura literária nos permitiu demonstrar como a participação de um (a) aluno (a) é orientada por sua visão do que seja ‘ler’ (por não ter domínio da leitura, a aluna não se permitia manusear ou fazer empréstimos de livros, o que implica uma visão particular de leitura e leitor). Tal exemplo permite afirmar que as várias oportunidades de engajamento com o texto literário, nessa sala de aula, criaram condições para que tal mudança ocorresse, ampliando as possibilidades de significação do texto literário para essa aluna em particular e, também, para os demais alunos.

Considero que a conversa sobre o texto lido, ocorrida ao longo do semestre, pode ser vista como uma oportunidade de que a leitura literária seja mais significativa e reflexiva. Como nos mostra os pesquisadores Brandão e Rosa (2010) e Cosson (2010), a conversa sobre o texto lido é considerada como uma possibilidade de engajar o leitor na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta. Pode ainda ser considerada “[...] um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno” (COSSON, 2010, p. 59). A obra de Cecília Meireles, *O*

Romanceiro da Inconfidência, considerada pela professora de difícil compreensão, se apresentou para os participantes (e, em particular, para a professora) como um desafio de conhecer e discutir o contexto de criação da obra para que esse texto se tornasse mais significativo para os participantes da Turma 7. Tal situação aponta para desafios pedagógicos envolvidos no processo de construção de uma escolarização adequada da leitura literária em qualquer segmento de ensino.

A análise dos eventos ocorridos na Turma 7 evidenciou, ainda, que as escolhas e o engajamento dos alunos ao participarem da leitura eram também influenciados pela apresentação material das obras. Assim, aspectos relacionados ao tamanho da letra e ao tipo de texto foram considerados relevantes para a participação desses sujeitos nos momentos de leitura. Os alfabetizandos que faziam parte dessa turma demonstravam dificuldades para ler letras em tamanho menor. Esse dado nos mostra a importância de se conhecer bem quem são os alunos que estão frequentando a EJA e de considerar também as suas necessidades, do ponto de vista operacional, cuidando dos aspectos gráficos que garantam a acessibilidade ao texto, a exemplo do que foi feito quando da criação da *Coleção Literatura para Todos*.

Em outro evento analisado, quando a professora propôs atividades a partir da leitura de poemas, observou-se que, ao iniciar a atividade discutindo os direitos dos cidadãos, os alunos se distraíram em conversas entre eles e solicitaram atividades com as operações matemáticas. Contudo, ao receberem o Estatuto do Morador de Rua impresso e reconhecerem algumas pessoas presentes no material, o modo de participação dos alunos não foi mais o mesmo. Eles folhearam, leram, conversaram, fizeram perguntas e, quando a professora tentou encerrar a atividade, a Turma 7 demonstrou seu interesse em continuar com a análise do Estatuto que tinham em mãos. A análise desse evento evidenciou que o manuseio do material impresso com temas e exemplos mais próximos da realidade dos alunos foi um procedimento relevante para o envolvimento e o interesse deles pela atividade de leitura.

A professora tinha a preocupação de levar para a turma textos cujos temas estavam relacionados, principalmente, aos direitos dos cidadãos. Segundo ela, o seu trabalho com esses textos tinha por referência os pressupostos teóricos de Paulo Freire e o método fônico de alfabetização. Avaliou-se que, apesar da preocupação em orientar o seu trabalho pela perspectiva Freiriana, prevaleceu o ensino do sistema de escrita se comparado à atividade de discussão dos textos. Essa maneira de conceber o ensino pôde ser percebida, inclusive, quando a leitura de textos literários foi realizada.

Concordou-se que os tipos de atividades realizadas com a estrutura textual são importantes e necessárias para o processo de ensino e aprendizado da escrita. Porém, faço aqui duas considerações. A primeira diz respeito às atividades realizadas com textos e materiais que apresentavam indícios de serem destinados ao público infantil, indo de encontro ao que se mencionou anteriormente sobre a necessidade de que o material didático do trabalho em sala de aula se aproxime da vivência dos alunos. Acredita-se que o mesmo tipo de atividade pode ser desenvolvido mobilizando as experiências dos próprios alunos. A segunda diz respeito ao uso do texto literário como pretexto para desenvolver essas atividades, uma vez que, conforme Paulino (2010), a leitura assim realizada não poderia ser considerada como literária.

Sobre a leitura do texto literário, a análise de uma atividade (*Lendo Poesias*) realizada na biblioteca evidenciou a pertinência do aproveitamento deste espaço para mobilizar propostas que tenham como objetivo a imersão e fruição estética, com a leitura e escuta de textos literários sem a preocupação de que se cumpram tarefas escritas e sistemáticas com o código para se ensinar a ler e escrever. Nesse evento, foi visto também que se buscou criar um ambiente que convidasse à leitura (por exemplo, os alunos estavam livres para se assentarem onde escolhessem). Pôde-se perceber o papel que a professora desempenhou na construção de oportunidades para o engajamento de seus alunos com textos literários e dos desafios que é preciso enfrentar para que isso seja feito de maneira mais rica e apropriada à *adequada escolarização da leitura literária*. É na escola que os alunos de EJA, em sua maioria, têm uma oportunidade quase exclusiva de acesso a obras de literatura, assim, quanto mais se puder explorá-las participando de atividades prazerosas, que expandam suas concepções de leitura e favoreçam a construção de novos significados, melhor. Novas pesquisas sobre a escolarização da leitura literária na EJA precisam ser desenvolvidas para que se possa aprofundar os conhecimentos sobre as especificidades e necessidades desse segmento e, assim, contribuir para a construção de novas possibilidades de aproximação desse público com a literatura.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.) *Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- AMARILHA, Marly. Literatura e oralidade: escrita e escuta. In: DAUSTER, Tania; FERREIRA, Lucelena (Org.). *Por que ler? Perspectivas culturais do ensino da leitura*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- ARROYO, González Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p 17-50.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* *Capacidades da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Instrumentos da Alfabetização; 2).
- BATISTA, A. A. G. *et al.* *Capacidades Linguísticas: alfabetização e letramento*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, fascículo 1, 2008.
- BECKER, S. Howard. *Método de Pesquisa em Ciências Sociais*. Trad. Marco Estevão; Renato Aguiar. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1997, p.117-133.
- BLOOME, D.; BAILEY, F, M. Studying language and literacy through events, particularity, and intertextuality. In: BEACH, R. *et al.* (Ed.). *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*. Urbana (Illinois): NCRE; NCTe, 1992.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 69-89. (Explorando o Ensino, 20).
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BLOOME, D.; CARTER, S. P.; CHRISTIAN, B. M.; OTTO, S.; FARIS, N. S. *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective*. Lawrence Erlbaum Associates, publishers – Mahwah, New Jersey: 2005.
- CADERMARTORI, Lígia; MACIEL, Ira; PAIVA, Jane. *Literatura para todos: conversa com educadores*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CAFIERO, D. *Leitura como processo*. 1 ed. v. 1. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- CALVINO, Italo; tradução: MOULIN, Nilson. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

CAMPELLO, Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Explorando o Ensino, 20).

CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. *A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In:_____. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CARVALHO, Marlene. *Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares*. São Paulo: Ática, 2009. (Educação em Ação).

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Aprendizagem Contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004, 192p. (Linguagem e Educação, 11).

CASTANHEIRA, M. L.; DIXON, C. N.; GREEN, J. L. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *The Social Construction of Literacy*. New York: Cambridge University Press, 1986.

COURA, Isamara; SOARES, Leôncio. Entre desejos, desafios e direitos: a EJA como espaço de ampliação de vida da terceira idade. In: SILVA, Isabel de Oliveira; LEÃO, Geraldo (Org.). *Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Estudos em EJA; 10)

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006. 139 p.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68. (Explorando o Ensino, 20).

DI PIERRO, Maria. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e sociedade*. Campinas, 2005. p. 1115-1139, vol. 26, n. 92, especial out. 2005.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008. (Literatura e educação).

FÉLIX, Chrisley Soares; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Literatura para todos: análise das obras em função do público da EJA (Educação de Jovens e Adultos)*. 2009. 128 f.

Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 72p. (Alfabetização e Letramento)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Leitura de cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 164 p. (EJA estudos e pesquisas).

GUMPERZ, J. (Ed.) *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press, 1982.

HADDAD, Sergio. DI PIERRO, Maria. Escolarização de jovens e adultos. *Revista brasileira de educação*, n. 14, maio-ago., 2000.

HADDAD, Sergio; GRACIANO, Mariângela. A educação no Brasil na era Lula, um breve balanço. São Paulo/SP: 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/537-artigo>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

KLEIMAN, Angela B. *Oficina de leitura*. Teoria e Prática. Campinas: Pontes; Editora da UNICAMP, 1993, 105 p.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____(Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LARANJA, Anselmo Laghi. Estatuto do Idoso: ampliação e alargamento dos direitos humanos na sociedade brasileira. In: LEMOS, Maria Tereza T. Brittes; ZABAGLIA, Rosangela Alcantara (Org.). *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras; Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

MARINHO, Marildes. Pró-Leitura perspectivas interdisciplinares: a formação do professor. *Anais do 7º encontro de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2004. Disponível em <<https://www3.ufmg.br/proex/arquivos/7Encontro/Educa161.pdf>>. Acesso em dezembro de 2013.

MARINHO, Marildes. Prefácio: Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento In: _____; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a. p. 9-22.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: _____; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b. p. 68-100.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. Apresentação: Leituras literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Org). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. (Literatura e Educação).

MEDEIROS, Eliete Maria de Sá. Leitura, literatura e a educação de jovens e adultos. 2002.149 f. (Dissertação de Mestrado em Letras). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

MENDES, Danielle Cristina; MARINHO, Marildes. *Navegando por entre trilhas digitais com novas e velhas gerações*. 2010. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NEVES, V. F. A. *Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso*. 2010. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, 1999.

PAIVA, Aparecida. *Reflexões sobre políticas públicas de leitura*. III Congresso Internacional de leitura e literatura infantil e juvenil e II Fórum Latino-Americano de Pesquisadores de Leitura. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2012.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008. (Alfabetização e Letramento na Sala de Aula)

PAULINO, Graça. Letramento Literário: por vielas e alamedas. In: *Revista da FAGED*, Salvador, n.5, 2001.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (orgs). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. (Literatura e Educação)

PAULINO, Graça. A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta? In: ROSA, Cristina; PAULINO, Graça (Org). *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUPPel, 2010.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79. (Leitura e Formação).

PEREIRA, Simone Farias; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Produzindo autores: conexões entre interação e autoria na produção de textos em sala de aula*. 2003. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PRESTES, Z. R. Quando quase não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAMOS, Flávia Brocchetto. O leitor como produtor de sentido nas aulas de literatura: reflexões sobre o processo de mediação. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. 168 p

RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura na escola* [recurso eletrônico]: da concepção à mediação do PNBE. – Dados eletrônicos. – Caxias do Sul, RS: EducS, 2013

RIBEIRO, Vera Masagão (coordenação e texto final). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

ROCHA, Gladys Agmar. *Concepções de alfabetização e analfabetismo em campanhas de alfabetização: o caso do Programa Alfabetização Solidária – PAS*. 2004. 172 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber?* III Conferência de pesquisa sociocultural. Campinas, São Paulo, jul. 2000.

SCHATZMAN, L.; STRAUSS, A. L. *Field Research: strategies for natural sociology*. New Jersey, Prentice-Hall INC., Englewood Cliffs. 1973.

SILVA, Alexandre da. *et al.* Desafios da alfabetização de jovens e adultos: o Programa Brasil Alfabetizado em foco. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 164 p. (EJA estudos e pesquisas).

SILVA, Daiane Marques; FREITAS, Juliane Pereira Marques de. Tertúlia Literária: leitura de poemas na EJA. In: IX Jogo do Livro e III Fórum Ibero-americano de Letramentos e Aprendizagens, out. 2011, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG. *Anais IX Jogo do Livro*. Belo Horizonte: Ceale, 2011.

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

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2004, n. 25, p. 5-17. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 set. 2012.

SOARES, M. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 29-34.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Org.) *Cultura escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a. p. 54-67.

SOARES, Magda. Alfabetização e literatura. In: Escrita e leitura: como tornar o ensino significativo. *Revista Educação – Guia da Alfabetização*. Nº 2. Belo Horizonte: Editora Segmento, 2010b.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). *A escolarização da leitura literária*. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-48.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SPRADLEY, B. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed. 1980.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, v.5 (2), 2003. Columbia University. p. 77-91. Disponível em: <<http://www.people.iup.edu/gnvp/D-K/articles/from%20Atsushi/Street%20%282003%29.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2012.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. *Cultura escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita A. T. (Org). *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

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

VAL, Maria da Graça Costa *et al.* *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007. 68 p. (Alfabetização e Letramento)

APÊNDICE

Apêndice A – Quadro de Análise de Leitura de Textos Literários

(Continua)

Aula	Data	Texto(s)	Autor(a)	Gênero textual	Suporte textual	Atividades desenvolvidas
1	15/03	Amor à primeira vista (Livro: <i>Cenas Brasileiras</i>)	Rachel de Queiroz	Crônica	Livro (uma obra para cada aluno)	<p>Por volta das 21h20, quarenta minutos antes do término da aula, a professora pede aos alunos para se sentarem em círculo e entrega a cada um deles um exemplar do livro <i>Cenas Brasileiras</i>. A professora fala sobre o que a leitura é para ela. Em seguida, lê o título, o nome da autora e realiza a leitura do texto. Ao final, os participantes fazem comentários sobre o texto.</p>
2	21/03	Apelido	Helena Kolody	Poema	Folha fotocopiada (uma cópia para cada aluno)	<p>A professora inicia a aula, às 18h45, retomando a atividade em que os alunos escreviam os próprios apelidos e de outras pessoas que conheciam. Para dar continuidade à atividade, o poema <i>Apelido</i> foi lido pela professora. Ao final da leitura, solicitou que os alunos lessem os apelidos que escreveram, sem que houvesse comentários sobre o poema lido.</p>
3	22/03	A menina e o pássaro encantado	Rubem Alves	Conto	Livro	<p>Após o intervalo para o lanche, às 20h40, os alunos concluem uma atividade de Matemática e a professora anuncia a “hora da história”. Sentados em círculo, a professora lê o nome de diferentes autores para que os alunos escolham o texto a ser lido. Após a escolha, a professora faz a leitura do texto mostrando as imagens e fazendo comentários. Terminada a leitura, professora e alunos fazem comentários.</p>
4	02/04	A volta do pássaro encantado	Rubem Alves	Conto	Livro	<p>Ao iniciar a aula, às 18h45, a professora solicita aos alunos que contem para os que faltaram à última aula a história que eles ouviram. Inicialmente, eles dizem que a história havia “fugido da memória”, mas, aos poucos, fazem um resumo oral do texto. Nesse momento, a professora faz algumas intervenções relembrando trechos do texto. Ao final, uma das alunas diz que a turma está esperando a volta do pássaro, ou seja, a continuação da história. A professora lê o início da obra, diz que a leitura seria realizada após o intervalo para o lanche, às 20h40, e conversa sobre a importância da leitura com os alunos. Após o intervalo para o lanche, a professora realiza a leitura do conto. São feitos comentários ao longo e ao término da leitura pela professora e pelos alunos. Para finalizar, a professora mostra outros livros do escritor.</p>

Apêndice A – Quadro de Análise de Leitura de Textos Literários

(Continua)

Aula	Data	Texto(s)	Autor(a)	Gênero textual	Suporte textual	Atividades desenvolvidas
5	16/04	Maria-mole é molenga	Origem popular	Trava-língua	Folha fotocopiada (uma cópia para cada aluno)	Por volta das 19h35, a professora diz que vão fazer uma atividade para se divertirem e distribui as folhas para os alunos. Ela lê o texto devagar e os alunos tentam acompanhar em voz alta. Em seguida, explica o que é trava-língua e como deve ser lido. Depois de tentarem ler mais uma vez, os alunos desenvolvem quatro atividades relacionadas ao texto: contar o número de letras M; escrever novas palavras preenchendo lacunas e observando outras; escrever palavras e ler uma receita com a mesma temática do trava-língua (maria-mole).
6	19/04	Visita à biblioteca: Às 19h todos seguem para a biblioteca. Os alunos exploram o espaço da biblioteca e escolhem livros. A leitura é feita individualmente, com o auxílio da professora e das estagiárias, que estavam na turma nesse dia. Ao final, a professora lê trechos de uma reportagem e um poema. Na sala de aula, após o intervalo para o lanche, às 20h37, ela conversa com os alunos sobre a visita à biblioteca.				
7	22/04	Quadrilha	Carlos Drummond de Andrade	Poema	Folha fotocopiada (uma cópia para cada aluno)	Após o intervalo para o lanche, aproximadamente às 20h30, a professora inicia as atividades conversando sobre o título do texto e fazendo a leitura do poema com a ajuda dos alunos. Para auxiliar na leitura, registra no quadro o que vai acontecendo com as personagens do poema. Em seguida, a professora lê a biografia do autor do texto e os alunos fazem atividades escritas sobre o poema (completar frases com o nome das personagens e circulá-los no poema). Para finalizar, a professora propõe a escrita de uma versão do poema com os nomes dos alunos da turma.
8	23/04	Quadrilha	Carlos Drummond de Andrade	Poema	Folha fotocopiada (uma cópia para cada aluno)	A professora inicia a aula, aproximadamente às 19h, dando continuidade à escrita da versão do poema pelos alunos e ao registro da produção no caderno.
9	26/04	A raposa e os ovos (Livro: Gosto de Uva)	Frei Betto	Parábola	Livro	Às 21h25, a professora convida os alunos para ouvirem uma história. Para iniciar, a professora lê alguns títulos para que os alunos escolham qual texto gostariam de ouvir. Após escolherem, a professora realiza a leitura do texto e, ao final, conversa com os alunos sobre ele. Durante a conversa, a professora faz relações entre a realidade que vivemos e o texto de Frei Betto sobre direitos humanos.
10	02/05	Visita à biblioteca: por volta das 19h, todos seguem para a biblioteca. Inicialmente, a bibliotecária explica as normas da biblioteca. Em seguida, a professora apresenta para a turma uma “nova proposta”: ler poesias da Cecília Meireles. Os alunos escolhem, entre vários títulos, o texto que gostariam de ouvir. Há breves conversas iniciadas pelos alunos a respeito da leitura realizada. Ao final, os alunos exploram o espaço da biblioteca e escolhem um livro para fazer empréstimo				

Apêndice A – Quadro de Análise de Leitura de Textos Literários

(Continua)

Aula	Data	Texto(s)	Autor(a)	Gênero textual	Suporte textual	Atividades desenvolvidas
11	03/05	O amor é fogo que arde sem se ver	Luís Vaz de Camões	Poema	Folha fotocopiada (uma cópia para cada aluno)	Aproximadamente às 19h30, as estagiárias que estavam na turma iniciam as atividades junto com a professora. A turma escuta a leitura do poema, pela estagiária, e a letra da Música <i>Monte Castelo</i> . São realizadas conversas sobre os dois textos, relacionando-os. Ao final, os alunos realizam atividade escrita sobre eles (completar frases e preencher cruzadinha).
12	24/05	As meninas	Cecília Meireles	Poema	Folha fotocopiada (uma cópia para cada aluno)	A professora inicia a atividade às 19h50, com a leitura do poema. Em seguida, explica o que é uma biografia e lê a da escritora. Não houve conversa sobre o texto, apenas atividades escritas (completar versos do poema, escrever os nomes das personagens, formar novas palavras a partir da palavra Arabela, escrever palavras que rimam com Carolina). Após as atividades, a professora distribui um texto com outras informações sobre Cecília Meireles e o poema <i>Ou isto ou aquilo</i> , lido na biblioteca no dia 2 de maio. Uma das alunas lê o poema que, em seguida, a professora relê, explicando que eles devem saborear as palavras.
13	04/06	Liga das Nações	Monteiro Lobato	Fábula	Folha fotocopiada (uma cópia para cada aluno)	Às 19h50, a professora entrega a cópia do texto para os alunos que haviam terminado a atividade de Matemática. Eles tentam ler o texto individualmente em suas mesas. A professora desenvolve outras atividades de Matemática e, às 20h57, ela lê o texto e faz alguns comentários. Em seguida, relê o texto reforçando o sentido moral da fábula. Professora e os alunos conversam sobre o texto. Para finalizar, alunos e professora fazem atividades (localização de informação), retomando o texto.
14	11/06	Cadê o toucinho que estava aqui?	Origem popular	Parlenda	Folha fotocopiada (uma cópia para cada aluno)	Às 21h30, a professora lê o texto com a ajuda dos alunos. Duas das alunas leem em voz alta. Eles comentam sobre outra versão do texto que conhecem.
15	12/06	1º texto: Cadê o toucinho que estava aqui? 2º texto: – Alô, o Tatu táí?	Origem Popular	Parlenda Trava-língua	Folha fotocopiada (uma cópia para cada aluno)	Por volta das 20h40, uma das alunas faz a leitura do texto. A professora incentiva que outros alunos leiam também. Em seguida, fazem atividade escrita e oral (declamar outras parlendas, copiar frase relacionada à imagem, copiar palavras que rimam e marcar opção sobre as características do texto). Para finalizar, a professora entrega o trava-língua (2º texto) e pede que cada um dos alunos, com a ajuda dela, leia o texto. Uma das alunas diz que vai treinar em casa para ler no dia seguinte para a turma.

Apêndice A – Quadro de Análise de Leitura de Textos Literários

(Continua)

Aula	Data	Texto(s)	Autor(a)	Gênero textual	Suporte textual	Atividades desenvolvidas
16	13/06	1º texto: Alô, o Tatu taí? 2º texto: Tinha tanta tia tantã	Origem Popular	Trava-língua	Folha fotocopiada (uma cópia para cada aluno)	Por volta das 19h, a atividade é iniciada com a leitura. Duas alunas leem os textos em voz alta para a turma. A professora explica sobre a repetição de palavras no trava-língua e relê os textos.
17	18/06	História de amor	Regina Coeli Rennó	Livro de imagens	Livro, exibição em <i>Power point</i> e folha fotocopiada (uma cópia para cada aluno)	Com o auxílio de um projetor, às 19h32, a professora projeta o livro que estava digitalizado em <i>Power point</i> . Ela inicia a leitura, lendo o título e o nome da autora e solicita aos alunos que comentem sobre o que será a história. A professora fala sobre a leitura de imagens. Todos leem o livro descrevendo cada uma das imagens. Ao longo da leitura, alguns alunos fazem comentários. Ao finalizarem, os alunos colorem as imagens relativas ao que haviam acabado de ler.
18	20/06	História de amor	Regina Coeli Rennó	Livro de imagens	Livro, exibição em <i>Power point</i> e folha fotocopiada (uma cópia para cada aluno)	Aproximadamente às 19h, os alunos continuam a colorir as imagens do último dia 18, observando o livro projetado no quadro. Enquanto coloriam, faziam comentários sobre o livro. Depois de, aproximadamente, 30 minutos, a professora inicia a produção coletiva de um reconto do livro.
19	25/06	1º texto: Lá de trás daquele morro 2º texto: Eu gosto da rosa branca 3º texto: Sonhei que era um cavalo	Origem popular	Quadrinha	Folha fotocopiada (uma cópia para cada aluno)	Por volta das 20h, a professora convida os alunos a lerem as quadrinhas que foram entregues. A leitura é realizada em voz alta por três alunos. A professora explica o que é uma quadrinha e alguns alunos comentam. Após esse momento, os alunos, com a ajuda da professora, iniciam atividades escritas sobre os textos (localizar número de versos, localizar palavras que rimam, pintar os espaços entre as palavras, copiar palavras com determinado número de sílabas, separar versos sem segmentação, completar quadrinhas).
20	27/06	1º texto: Lá de trás daquele morro 2º texto: Eu gosto da rosa branca 3º texto: Sonhei que era um cavalo	Origem popular	Quadrinha	Folha fotocopiada (uma cópia para cada aluno)	Às 19h20, os alunos finalizam as atividades referentes às quadrinhas lidas no dia anterior. Para tanto, a professora relê os textos.

Apêndice A – Quadro de Análise de Leitura de Textos Literários

(Conclusão)

Aula	Data	Texto(s)	Autor(a)	Gênero textual	Suporte textual	Atividades desenvolvidas
21	05/07	História de amor	Regina Coeli Rennó	Livro de imagens	Livro e folha fotocopiada (uma cópia para cada aluno)	Aproximadamente às 19h15, os alunos terminam de colorir as imagens do livro. Alguns alunos realizam as avaliações finais. Em seguida, por volta das 20h40, os alunos e a professora finalizam a produção coletiva do reconto do livro. Dessa vez, o livro ficou à disposição dos alunos.
22	09/07	Lenda da mandioca	Origem popular	Lenda	Folha fotocopiada (uma cópia para cada aluno)	Por volta das 19h15, a professora disponibiliza o texto projetando-o no quadro. Em seguida, ela lê o texto e explica o que é uma lenda. Alunos e professora conversam sobre o texto lido. São desenvolvidas atividades a partir de uma receita de bolo de mandioca.

Fonte: Elaborado pela autora.