



CHRISLEY SOARES FÉLIX

LITERATURA PARA TODOS:
ANÁLISE DAS OBRAS EM FUNÇÃO DO PÚBLICO DA EJA
(EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2009

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Félix, Chrisley Soares

Literatura para todos: análise das obras em função do público da EJA (Educação de Jovens e Adultos) / Chrisley Soares Félix. Belo Horizonte, 2009. f.:130 il.

Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade
Federal de Minas Gerais - UFMG, Faculdade de Educação, 2009.

Orientadora: Francisca Izabel Pereira Maciel

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Políticas Públicas. 3. Coleção
Literatura para Todos 4. Educação - Dissertação. I. Maciel, Francisca (Orient.).
II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD

CHRISLEY SOARES FÉLIX

Literatura para todos: análise das obras em função do público da EJA (Educação de Jovens e Adultos)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ciências Sociais

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof^a Dr^a Francisca Izabel Pereira Maciel - FaE/UFMG

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Maria Zélia Versiani Machado – FaE/UFMG

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2009



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Dissertação intitulada “*Literatura para todos: análise das obras em função do público da EJA (Educação de Jovens e Adultos)*”, de autoria da mestrandia Chrisley Soares Félix, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a Dr^a Francisca Izabel Pereira Maciel – FaE/UFMG

Prof^a Dr^a Maria Zélia Versiani Machado - FaE/UFMG

Prof. Dr. Leôncio Soares - FaE/UFMG)

(Prof^a Dr^a Claudia Lemos Vóvio - UNIFESP)

Membros Suplentes

Prof^a Dr^a Maria Lúcia Castanheira – FaE/UFMG

Prof^a Dr^a Leiva de Figueiredo Viana Leal – UNICOR

Belo Horizonte, 31 de agosto de 2009

Quão equivocados se acham pais e mães ou quão despreparados se encontram para o exercício de sua paternidade e de sua maternidade quando, em nome do respeito à liberdade de seus filhos ou filhas, os deixam entregues a si mesmos, a seus caprichos, a seus desejos. Quão equivocados pais e mães se encontram quando, sentindo-se culpados porque foram, pensam, quase malvados ao dizer um não necessário ao filho, imediatamente o cobrem de mimos que são a expressão de seus arrependimentos do que não podiam arrepender-se de ter feito. A criança tende a perceber os mimos como a anulação da conduta restritiva anterior da autoridade. Tende a perceber os mimos como um “discurso” de escusas que a autoridade lhe faz.

(Paulo Freire)

À Júlia, minha pequena.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é o gesto mais simples de mostrar gratidão àqueles que tanto contribuíram para a realização deste trabalho.

Deus, obrigada por colocar em minha vida tantas pessoas especiais. Obrigada por me permitir trilhar caminhos tão prazerosos.

Francisca, minha orientadora amiga. Auxiliou-me nos momentos de desespero, ajudou-me a crescer como profissional e pesquisadora...Agradeço-lhe por tudo isso, mas, principalmente, pelo carinho com a nossa Júlia, sua “netinha”.

Cidinha, obrigada por me apresentar o Mestrado. Sem seu incentivo talvez nunca tentaria o ingresso e não saberia o quanto é prazeroso estar no Ceale. Obrigada por todas as oportunidades e acolhidas!

Zélia, minha segunda orientadora, que, com sua calma, me tranqüilizou e me auxiliou na construção do caminho a percorrer. Solidariedade e meiguice são as palavras que a definem... Imenso carinho é o que sinto por você.

Itamar, Juliane, Luíza, Miriam, Pati: mais que funcionários do Ceale, amigas conquistadas e muito queridas.

Amigos do GPELL, Grupo de Formação (em especial, Sula e Narriman), Grupo de Avaliação (em especial, Zezé e Raquel): obrigada por me incentivarem e permitirem meu crescimento como pesquisadora e profissional da educação.

PROEF 1, responsável por minha inserção na EJA, por minha pesquisa e por muito mais. Obrigada a todos vocês, que passaram ou continuam no projeto. Sinceramente, não tenho palavras para expressar a gratidão e o quanto amo esse grupo.

Aos professores do Ceale, Grupo Especial, que me acolheu e oportunizou abrir meus horizontes, traçar diferentes caminhos, conhecer as diversas facetas da alfabetização.

Aos mestrandos, doutorandos e recentes mestres e doutores do Ceale, em especial, Giane, Dorothy, Paula, Natália, Helen, Rosana, Dani, Cris, Mari, Bruna, Elaine, Flávia, Jú...vivemos juntas momentos de medo, desespero, angústia, mas, sobretudo, de muitas risadas, trocas e conselhos...momentos felizes. Ana e Olavo, a vocês especial carinho... sem palavras para agradecer.

À Iara, Rosemary, Regina, aos alunos da Escola Municipal Professor Amilcar Martins e do PROEF-1, que tornaram possível esta pesquisa.

Aos demais professores (principalmente o Léo) e funcionários da FaE (em especial, a Rose), que me apoiaram e auxiliaram de alguma forma durante minha trajetória.

Ao Instituto da Criança, que me abriu as portas, entendeu-me, apoiou-me quando precisei me desligar, ensinou-me o valor de ser gente e me deu de presente muitos amigos... Elcy, obrigada por todos os conselhos e ensinamentos.

Aos meus amigos, que, nos momentos de cansaço extremo, tiravam-me do estudo e me faziam rir. Com vocês me distraía e voltava disposta, pronta para reiniciar o trabalho... Camila, Jô, Jojô, Karinn e respectivos, amo vocês!

Vó, tios, primos, demais familiares que acreditaram em mim, acompanharam-me e incentivaram-me durante a trajetória... Obrigada.

Pai... como dizem meus amigos, tenho um *pãe*. Pai que cuida, que aconselha, que antes de pensar em si, pensa em nós. Obrigada por me cuidar, por me amar.

Mãe... mulher guerreira, corajosa. Mulher que tira de si para oferecer a nós, filhos. Você me transmite a força que preciso para continuar buscando meus sonhos.

Pai, mãe, amo vocês por tudo que me fizeram ser, por tudo que me fazem sentir!

Bruno, irmão querido, exemplo de fé e de persistência. Admiro sua postura, sua competência e sua humildade. Amo-o pelo carinho e pelo cuidado!

Maninho, você tem o dom de trazer alegria. Sua presença é um presente de Deus. Amo-o por tudo que me ensina e que representa em minha vida!

Camille, minha (a) FILHA (da). Você é motivo de orgulho, de sorrisos e de muito amor. Amo-a mais que o céu, mais que o infinito... amor que nunca acaba.

Wellington, obrigada por me dar de presente o maior dos presentes... nossa pequena! Se ela é uma criança sempre alegre e sorridente, é porque ela sabe que tem uma mãe e um pai que a amam e que dedicam a vida à sua felicidade. Obrigada pelo apoio, pela escuta, pelo companheirismo...

Júlia, amor maior, incondicional. Você me faz ter forças quando estou fraca, me faz sorrir quando quero chorar, me faz vencer quando estou quase desistindo de lutar. Você me ensina diariamente o valor da vida. Acordar e ter de presente o seu sorriso me faz lembrar o quanto é bom viver. Obrigada por ter chegado, presentinho gostoso de mãe. Eu a amo!!!

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

Encarná-la diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos (…)”

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa investigou a chegada da *Coleção Literatura para Todos* nas escolas, sua adequação e apropriação pelo público alvo (jovens e adultos recém alfabetizados ou em processo de alfabetização). A questão que direciona o trabalho surgiu de nossa vivência no grupo do PROEF I e do GPELL. A partir do conhecimento da *Coleção Literatura para Todos* (política pública direcionada a EJA), veio a curiosidade por conhecer as obras e utilizá-las junto aos alunos. A partir disso, articulando a necessidade de investigar a apropriação à chegada da Coleção às escolas de Belo Horizonte, estabeleceu-se o cenário para a pesquisa. O intuito deste trabalho, então, é discutir sobre a chegada dos livros às escolas e a adequação das obras ao público da EJA, em processo de alfabetização, a fim de verificar se essa política pública de incentivo à leitura contribuiu para a formação desses sujeitos enquanto leitores. Para tal, foi realizada uma pesquisa empírica, com uma abordagem qualitativa; entrevistamos bibliotecários, professores e sujeitos alfabetizando. Os primeiros (bibliotecários) foram sondados a fim de averiguar a chegada dos livros à escola e a posterior utilização destes; os professores foram entrevistados a fim de se obter um relato de usos e opiniões sobre a apropriação das obras pelos alunos; e os alunos, convidados a ler uma ou mais obras da Coleção, foram acompanhados nessa experiência de leitura a fim de se averiguar a apropriação das obras. Foi realizada, ainda, pesquisa teórica para subsidiar as discussões sobre leitura, sobre as características dos alunos da EJA (no contexto da Educação de Jovens e Adultos) e a adequação da Coleção ao público alvo. Os resultados deste trabalho demonstram dois aspectos importantes. O primeiro é que a Coleção não chegou a todas as escolas como deveria; muitos professores e bibliotecários a desconheciam. O segundo aspecto diz respeito à adequação das obras ao público alvo. Respondendo à proposta central do trabalho, o esforço em criar um programa com obras específicas que despertassem o gosto pela leitura literária mostrou-se inadequado e ineficaz ao público da EJA ao qual se destina. Entretanto, uma intervenção junto aos jovens e adultos já alfabetizados, ou em processo de continuidade de estudos, mostrou a adequação das obras a este público leitor.

Palavras-Chave: *Coleção Literatura para Todos*, Educação de Jovens e Adultos, Políticas Públicas.

ABSTRACT

This research investigates the impact/benefits of the collection of books called “*Coleção Literatura para Todos*” in the Belo Horizonte schools. It will also be investigated the adequacy and ownership of this book collection for a target people: youth and adults who are newly literate or in the process of literacy. The main subject of this work was inspired on my own experience as a member of two groups named Proef I and GPELL. The knowledge of this existing book collection, my personal interest of using it with students and the needed to investigate the adequacy of this book collection in schools have built the perfect scenery to propose this research. So the important points discussed here were: the arrival of this book collection in Belo Horizonte schools and its adequacy for target people. The deal is to verify whether the public policy to encourage literacy can or can not contribute in the students’ formation as readers. Therefore an empirical research with a quality approach was carried out where literacy teachers, librarians and students were interviewed. The librarians were firstly questioned about the arrival of this book collection in the school and after about its using itself. The teachers were also questioned about the using and adequacy of this book collection to students. Finally the students who had been invited to read one of these books were accompanied in their experience to verify the adequacy of this book collection. Besides an interview it was also carried out a theoretical research which was based on discussions about reading itself, about the characteristics of the youth and adults in the process of literacy and finally a about the adequacy and ownership of this collection for the target people. So the results have shown two important points firstly: this book collection has not arrived in the schools as it should. Some teachers and librarians have not idea about this book collection. Second point shows that this book collection was inadequate for the target people. But for youth and adults who are newly literate and in a continuous process of learn this book collection can be adequate. Therefore the effort to develop a program with specific literary books which awaken the taste for literary reading has been inefficient for the target people.

Keywords: *Coleção Literatura para Todos*, education for youth and adults, public policies

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

FaE – UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

PROEF – Programa de Ensino Fundamental

GPELL – Grupo de Pesquisa e Estudo do Letramento Literário

MEC – Ministério da Educação

INAF – Índice Nacional de Alfabetismo Funcional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

ONG – Organização Não Governamental

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – NASCE UMA HISTÓRIA.....	15
1.1 Justificativa	15
1.2 Metodologia	20
1.3 Objetivos	29
1.3.1 Objetivo Geral	29
1.3.2 Objetivos Específicos	29
CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO DAS OBRAS DA COLEÇÃO.....	30
2.1 Os gêneros textuais: história e definições.....	30
2.2 A <i>Coleção Literatura para Todos</i>: apresentação da proposta e das obras selecionadas.....	32
2.2.1 O Manual do Educador.....	33
2.2.2 Os livros.....	35
<i>Abraão e as frutas.....</i>	<i>35</i>
<i>Batata Cozida, mingau de cará.....</i>	<i>37</i>
<i>Cabelos Molhados.....</i>	<i>39</i>
<i>Caravela [redescobrimento].....</i>	<i>41</i>
<i>Cobras em compota.....</i>	<i>44</i>
<i>Entre as juntas dos ossos.....</i>	<i>46</i>
<i>Família Composta.....</i>	<i>48</i>
<i>Léo, o pardo.....</i>	<i>50</i>
<i>Madalena.....</i>	<i>52</i>
<i>Tubarão com a faca nas costas.....</i>	<i>54</i>
CAPÍTULO 3 – DANDO FORMA À PESQUISA.....	57
3.1- Revisão Teórica.....	57
3.1.1 A educação de jovens e adultos: breve histórico.....	58
3.1.2 Os sujeitos e a educação de jovens e adultos	63

3.1.3 Políticas públicas de incentivo à leitura.....	66
3.1.4 A <i>Coleção Literatura para Todos</i> : apresentação da proposta.....	69
3.1.5 A <i>Coleção</i> e a EJA: pontos e contrapontos.....	73
3.2 Em território de pesquisa - surpresas e desafios.....	76
3.2.1 A surpresa no resultado das conversas	77
3.2.2 Conversa com os professores.....	80
3.2.3 A pesquisa com os alunos.....	86
<i>A conversa sobre os livros</i>	87
<i>Escola E.M.</i>	87
<i>Encaminhamentos</i>	89
<i>Escola E.E.</i>	90
3.3 Roda de leitura - constatando dados.....	93
3.3.1 <i>Família Composta</i>	94
3.3.2 <i>Madalena</i>	98
<i>E.E.</i>	98
<i>E.M.</i>	100
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS	102
4.1 A relação entre os professores e a <i>Coleção</i>	102
4.2 A relação entre o alfabetizando e a <i>Coleção</i>	104
4.2.1 A leitura pelos alunos da alfabetização.....	105
4.2.2 A leitura pelos alunos da continuidade	106
PERSPECTIVA - CONTRIBUIÇÕES PARA A EJA	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

Cada vez que tentei fazer um trabalho teórico, foi sempre a partir de elementos da minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu via se desenvolver em volta de mim.

Certamente porque eu acreditava reconhecer nas coisas que eu via, nas instituições com as quais lidava, nas minhas relações com os outros, rachaduras, sacudidas, surdas, disfuncionamento, ou desprendia um tal trabalho, algum fragmento de biografia.. (FOCAULT, 1981)

Falar de literatura e Educação de Jovens e Adultos é uma tarefa instigante; muitas são as dificuldades, uma vez que os estudos nessa vertente são escassos. Na busca por teóricos que trouxessem contribuições atrelando as duas vertentes, a surpresa: nenhum estudo encontrado.

Esse tema foi considerado relevante justamente porque traz como proposta uma investigação, aparentemente inédita, que pode contribuir para a área da Educação de Jovens e Adultos, para futuras pesquisas e para a ampliação da bibliografia sobre o assunto.

Nossa pesquisa situa-se no campo de estudos da Educação e Linguagem e tem como finalidade problematizar a *Coleção Literatura Para Todos*, resultado de uma política pública de incentivo à leitura. Produzida para o público da EJA (Educação de Jovens e Adultos), a Coleção teve como objetivo principal atender a alunos recém egressos¹ de programas de alfabetização, especialmente do programa Brasil Alfabetizado.

O concurso para eleger as obras de tal Coleção foi realizado em 2006, pelo MEC (Ministério da Educação), sendo selecionados dez livros que, segundo a comissão julgadora, foram considerados apropriados ao público jovem e adulto recém alfabetizado ou em processo de alfabetização. Tais obras constituem a primeira *Coleção Literatura para Todos*, objeto de estudo desta pesquisa.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, denominado “*Nasce uma história*”, contextualizamos a pesquisa que nos propomos cumprir, apresentando,

¹ Termo utilizado no Manual da Coleção, intitulado “Conversa com Educadores”. Este termo designa os jovens e adultos que concluíram recentemente os estudos no programa Brasil Alfabetizado.

também, nossa trajetória profissional. Ainda neste capítulo, exibimos os caminhos percorridos para alcançar os resultados obtidos e os objetivos dos quais nos investimos para a realização deste trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos o Manual do Educador e analisamos as obras da Coleção. Para tal, utilizamos como suporte, fazendo as adequações necessárias, a ficha utilizada para análise dos livros que compuseram o acervo do PNBE-2008 (Programa Nacional da Biblioteca Escolar), elaborada pelo Ceale²/UFMG.

No terceiro capítulo, intitulado “*Dando forma à pesquisa*”, contextualizamos os elementos que fazem parte da pesquisa e descrevemos os caminhos traçados e percorridos ao longo da mesma. Nessa parte, mencionamos as bases teóricas e empíricas utilizadas para a realização da pesquisa, as surpresas e os desafios, ou seja, explicitamos aquilo que tornou possível nossa análise.

No quarto capítulo, cujo título é “*RESULTADOS*”, nosso trabalho se apresenta “em movimento”, sendo exibido o desenvolvimento da pesquisa e seus resultados. Em seguida, serão expostas as considerações finais e citadas as contribuições desta pesquisa para o campo de estudo no qual ela se insere.

Convidamos os leitores deste trabalho a buscarem, nas histórias e nas narrativas nele contidas, reflexões que possam colaborar com debates acerca da importância da valorização da EJA e dos sujeitos nela envolvidos. Convidamos, ainda, a refletirem sobre a necessidade de incentivar as práticas literárias, processo rico e prazeroso, que contribui para o desenvolvimento do homem como ser humano e cidadão atuante e participativo.

² Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CAPÍTULO 1 - NASCE UMA HISTÓRIA

1.1 Justificativa

Iniciaremos este trabalho com um breve relato que tratará de parte da minha trajetória profissional, da minha inserção na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da forma como, a partir desta experiência, conheci a *Coleção Literatura para Todos* e me interessei pelo seu estudo.

Em 2001, concomitante ao ingresso na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, iniciei minha experiência docente. Essa primeira experiência se deu em uma escola da rede estadual de ensino, com crianças de sete anos. Fazia acompanhamento da professora regente, auxiliando-a em seu trabalho.

Logo em seguida, realizei estágio em uma escola de educação infantil (o antigo Centro de Desenvolvimento da Criança), situada no campus UFMG. A partir dessas experiências, nessa época, chamou-me muito a atenção a diferença entre a escola pública e a particular. Nesta escola, havia maior variedade de recursos físicos e materiais, de forma que as professoras tinham subsídio (diversos recursos pedagógicos) e suporte (vindo da coordenação e do grupo de professoras) para trabalhar as dificuldades dos alunos.

Passei então a me interessar por essa diferença, pelas várias modalidades de ensino e pelos diferentes públicos que buscam a escola. Em 2006, lecionei em outra instituição de ensino, que atende à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental. Situada na zona sul de Belo Horizonte, a escola atende a famílias de grande poder aquisitivo (classe média alta e classe alta). A vivência neste espaço instigou-me ainda mais, pois foi possível perceber como o capital cultural de fato influencia nas relações escolares, inclusive no processo de alfabetização. Percebi claramente a questão do capital cultural, estudada intensamente por Bourdieu (2003).

Através das atitudes e das falas dos alunos dessa escola, foi possível perceber a bagagem cultural trazida por eles, que favorecia o processo ensino-aprendizagem, conduzindo o

professor a práticas de mediação, que contribuía para a ampliação dos conhecimentos desses alunos. Segundo Bourdieu (2003), esses indivíduos de origem privilegiada devem à origem social não apenas o hábito, mas também um certo treinamento aplicável às tarefas escolares, bem como saberes, gosto e a familiaridade com os diferentes domínios da cultura (teatro, música, cinema, museus, literatura).

Durante a docência nessa escola, a todo tempo, confrontávamos as experiências vividas ali com as experiências vividas na escola estadual de um aglomerado da região Pampulha, que atendia a um público de classe social desfavorecida. Esses alunos apresentavam muita dificuldade no processo de aprendizagem da escrita e da leitura e o distanciamento entre o que eles aprendiam e o que aprendiam as crianças do mesmo ano e da mesma idade na escola particular era muito grande. Enquanto os alunos da classe favorecida chegavam com o hábito de pegar no lápis, por exemplo, sentar-se na cadeira, posicionar-se frente à carteira, identificar direções da escrita, os alunos desfavorecidos aprendiam tudo isso na escola, o que demandava tempo, pois é um processo de apropriação, uma construção.

Em 2005 iniciei um curso de especialização de Psicopedagogia. A partir de minha vivência e trazendo todos os questionamentos para a conclusão do curso, apresentei um projeto de monografia, cujo objetivo era investigar as diferentes práticas de ensino de professores alfabetizadores e a relação com o perfil dos alunos. Como a proposta demandaria um tempo de pesquisa maior que o que dispúnhamos na especialização, sugeriram investigar os usos da literatura para a prática de alfabetização.

O resultado do trabalho contribuiu para que buscasse conhecer mais sobre o campo da literatura. Voltei à graduação e fiz continuidade de estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita. Duas disciplinas cursadas enfocavam a Literatura no processo de alfabetização. Surgiu, então, o gosto e o desejo por aprofundar esse tema.

Em 2007, apresentei a proposta para o mestrado para investigar as práticas literárias em turmas de alfabetização. Nesse mesmo ano, participei do grupo de Educação de Jovens e Adultos (1º segmento). Ingressei também no GPELL (Grupo de Pesquisas do Letramento Literário), onde participei de discussões sobre literatura. A escuta de relatos, o contato com textos e a vivência com pessoas especialistas na área permitiram-me o enriquecimento teórico

sobre o campo literário, aguçando a curiosidade pela prática da leitura em sala de aula, mediada pelo professor.

A possibilidade de participar do grupo do PROEF 1 (Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos), nas séries iniciais do Ensino Fundamental da UFMG, permitiu-me vivenciar práticas de alfabetização de jovens e adultos. Nesse projeto, tive a oportunidade de observar e auxiliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Estar inserida nesse contexto possibilitou que deparasse com uma outra “faceta” da alfabetização: a de alunos mais velhos, experientes e que trazem uma demanda diferente da trazida por crianças: recuperar o tempo perdido, inserir-se na sociedade de forma ativa.

Como dito, o envolvimento com o GPELL despertou a busca por observar as práticas literárias. Busquei pelo PROEF 1³, e foi na secretaria desse programa que me defrontei com a *Coleção Literatura para Todos*. A fim de conhecê-la, consultei os monitores, os quais não dispunham de conhecimentos sobre ela, embora ela estivesse disponível a eles.

Solicitei o empréstimo da *Coleção* e fiz a leitura das obras. Durante a leitura, muitos questionamentos surgiram. Nos encontros do PROEF-I para socialização de estratégias de alfabetização, era evidente a dificuldade em encontrar textos adequados, tanto em conteúdo quanto em tamanho e linguagem, a esse público em processo de apropriação da leitura e escrita. Dessa forma, chamou-me a atenção a *Coleção*, uma vez que ela foi lançada especificamente para o público com o qual estávamos trabalhando. Entretanto, embora disponíveis, a maioria dos professores não fizeram uso dos livros.

Partiu desse desconhecimento entre os professores o interesse em investigar os motivos da resistência em relação à *Coleção*, a adequação e a proximidade desta ao público alvo e a opinião desse público (em processo de alfabetização) em relação aos livros de literatura. Em função do desconhecimento constatado, o foco da pesquisa foi modificado, embora os temas tenham permanecido. Abri mão de investigar o uso da literatura em práticas de alfabetização e me propus a investigar a leitura literária da *Coleção Literatura para Todos* em turmas de alfabetização. Cabe ressaltar, ainda, que a primeira proposta envolvia alunos e professores do “ensino regular”; a outra, que veio a seguir, professores e alunos de turmas de EJA.

³ Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, da UFMG.

Nossa primeira atitude foi fazer uma nova leitura das obras. Em seguida, buscamos mais informações sobre a *Coleção*, sobre os seus objetivos e as justificativas para implementação de tal política de incentivo à leitura, tendo como foco alunos da EJA, em processo inicial de alfabetização (seis a oito meses).

Tendo como foco de pesquisa a EJA e a literatura, era necessário buscar conhecimentos sobre o tema. Diante dessa necessidade, passamos a participar dos Fóruns de EJA, de defesas de teses e dissertações relacionadas a essa “esfera” da educação. Buscamos, ainda, uma vasta bibliografia que explorasse desde o histórico da EJA, o perfil desses alunos, até relatos de práticas escolares.

A partir da inserção nesse campo de pesquisa, promovemos formações continuadas para professores de EJA, da ONG AlfaSol (Alfabetização Solidária). Dentre os municípios atendidos, atuamos em Santa Luzia, Mariana, Santa Bárbara e Padre Paraíso, todos do estado de Minas Gerais.

Com frequência, quando perguntávamos aos professores se tinham conhecimento da *Coleção*, recebíamos resposta negativa. Quando sugeríamos que o grupo lesse e manifestasse sua opinião sobre as obras, era quase unânime a afirmação de que os livros eram extensos e de que alunos em processo, ainda não alfabetizados, não conseguiriam lê-los.

Como a *Coleção* é destinada principalmente a alunos que saíram recentemente do *Programa Brasil Alfabetizado*, denominados na *Coleção* “neoleitores”, julgamos pertinente pesquisar sobre esse programa, suas características e seu público alvo.

O *Brasil Alfabetizado* foi criado em 2003 pelo governo federal, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil e inserir esses sujeitos analfabetos na sociedade, de forma que desenvolvessem a capacidade crítica frente à cultura letrada. Inicialmente, a previsão de execução seria até 2006; entretanto, esse programa sobrevive ainda hoje. Atua por meio de convênio com instituições alfabetizadoras de jovens e adultos, com universidades públicas, governos estaduais e municipais.

O Programa é coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como função viabilizar, por meio de repasse de recursos, as condições para que as instituições possam se organizar em termos de estrutura física e contratação do corpo docente.

Essas instituições conveniadas são responsáveis pela capacitação dos alfabetizadores, pela inscrição dos alfabetizandos e pela organização de todo o processo de alfabetização. O tempo previsto pelo Programa para a alfabetização é de seis a oito meses, variando, segundo o MEC, de acordo com a proposta pedagógica da escola⁴.

Não há exigência, quanto ao grau de instrução, para ser professor alfabetizador, mas é condição fundamental que participem dos cursos de capacitação nas instituições de alfabetização da EJA. Esses cursos são ministrados pelas universidades, parceiras do Programa.

Para participar do Programa, a instituição deve ter experiência comprovada em alfabetização de jovens e adultos e encaminhar ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) projeto de apoio financeiro.

O Programa não possui um método único a ser utilizado em todas as instituições, que têm liberdade para utilizar o que mais se adequar à realidade das comunidades onde atuam, desde que atinja o objetivo de alfabetizar. A proposta é que, ao fim desses seis ou oito meses, o aluno esteja apto a ler com compreensão, produzir textos e ampliar seus conhecimentos matemáticos.

Causou-nos surpresa o fato de o Programa acreditar ser possível alfabetizar indivíduos analfabetos em período tão curto. Pela nossa experiência com os sujeitos da EJA, percebíamos a dificuldade e a necessidade de um período maior para se concluir o processo de alfabetização. Veio, então, o questionamento: “É possível, de fato, que um indivíduo que passou por um programa de oito meses ou que está a esse tempo em uma turma de alfabetização tenha se alfabetizado a ponto de conseguir ler um livro literário como os que foram escritos para compor a Coleção?”

⁴ Fonte: www.mec.gov.br

De acordo com Koch e Elias (2007):

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

Considerando essa complexidade da leitura, como seria possível a um aluno, no início do processo de alfabetização, apresentar fluência na leitura das palavras, do texto relativamente extenso e, ao mesmo tempo, atribuir sentido a seu conjunto?

Nessa mesma direção, os Parâmetros Curriculares destacam:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa, 1998, p.69-70)

Considerados todos os aspectos relativos ao processamento da leitura, mencionados anteriormente, um aluno da turma de alfabetização teria, então, condições de realizar uma leitura das obras propostas na *Coleção*? Este é um dos aspectos que nos propomos a investigar e a refletir neste trabalho.

1.2 Metodologia

Buscamos, neste trabalho, investigar a entrada da *Coleção Literatura para Todos* nas escolas e sua adequação ao público a que se destina. Dessa forma, visamos ainda averiguar se essa política pública de incentivo à leitura atingiu seu objetivo.

Inicialmente, nosso projeto de pesquisa apresentava três focos de análise. Nosso olhar se direcionava à chegada da *Coleção* às escolas, ao estudo das obras sob as perspectivas da temática, do conteúdo e da linguagem e, a partir dessa análise, à articulação com a observação de práticas de leituras literárias desenvolvidas no espaço escolar, para verificar a sua adequação ao público alvo.

Ao demarcar a abrangência do objeto, evidenciou-se a impossibilidade de execução de uma pesquisa tão ampla, no tempo e no espaço de que dispúnhamos. Foram muitos os caminhos percorridos até delimitar bem o objeto. Durante a trajetória, vários caminhos foram traçados, alguns descartados, muitas idéias acrescentadas e outras retomadas, frente a um contato maior com a bibliografia da área, com a *Coleção* e com as orientações de pesquisa.

Considerar os livros da *Coleção* como fonte de análise (temática, conteúdo, linguagem) foi a primeira decisão a ser tomada. No entanto, abandonar a investigação das obras e tratar apenas das práticas nos parecia insuficiente. Era necessário ampliar esse foco para os textos da literatura e a sua adequação ao público da EJA, bem como para aspectos relacionados à chegada dos livros à escola. Para investigar as obras, utilizamos o modelo de ficha de avaliação utilizado no PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar) do ano de 2008, aproveitando tópicos pertinentes à análise dos livros e ao perfil do público, e descartando outros, inadequados ao contexto da *Coleção* (ANEXO I).

Para verificar a chegada da *Coleção* às escolas, foi necessário um recorte, uma vez que o país é grande e as escolas que atendem a EJA são muitas. Optamos, então, por selecionar apenas escolas públicas municipais de Belo Horizonte que atendem a EJA.

A escolha por essa investigação se deu, reforçamos aqui, pela necessidade de se avaliar a eficiência da política pública (construção de uma *Coleção* específica para a EJA), e sua adequação ao público alvo, além do interesse em verificar se a leitura dos livros da *Coleção* desperta e incentiva o gosto pela leitura literária.

Inicialmente, pesquisar se os professores das escolas selecionadas têm conhecimento e utilizam a *Coleção* em sua prática docente e ainda acompanhar esse uso não apenas auxiliaria na averiguação da apropriação das obras pelo público, mas possibilitaria, também, torná-las

públicas, o que contribuiria para a percepção de diversas formas de se utilizar um mesmo texto, incentivando e enriquecendo a leitura.

Para este trabalho de pesquisa, faz-se importante trazer a revisão teórica, a fim de elucidar os conceitos que o nortearam. Esta necessidade acontece “quando o problema em estudo é gerado por uma teoria, ou quando não é gerado ou explicado por uma teoria particular, mas por várias”. (SILVA; MENEZES, 2001, p.38).

Nossa pesquisa foi ancorada, sobretudo, em estudos que indicam o livro literário como instrumento importante para a formação do leitor. Dentre os pesquisadores que tratam dessa importância estão Abreu (1999), Candido (2000), Cosson (2006), Lajolo (2001), Soares (2000) e Zilberman (1989).

Cosson afirma que “na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita (...) o hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas, sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2006, p.30)

Delimitar e conceituar o termo “Literatura” mostrou-se importante no contexto desta pesquisa, uma vez que tem sido empregado, muitas vezes, segundo Batista (1999, p. 355), “de modo pouco adequado – para cobrir uma gama muito variada de *objetos portadores* dos impressos que circulam na escola”.

Segundo Candido (2000), a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, liberta-nos do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Para esse autor, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro, ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

De acordo com Lajolo (2001), “é à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos

através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias”. (LAJOLO, 2001, p. 106)

Falar de leitura literária remete ao conceito de letramento quando se focaliza a formação do leitor. Para se formar o leitor, não basta adquirir a “tecnologia” do ler e escrever, apreender a técnica da codificação e da decodificação, procedimentos atribuídos ao processo de alfabetização. É necessário acrescentar à aprendizagem e ao domínio da “tecnologia” a convivência com textos de circulação social, o que leva ao *letramento*, que é “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” (SOARES, 2000, p. 18).

A escola é a instituição responsável por promover o contato dos alunos com os livros e de contribuir para que aqueles se tornem leitores autônomos e capazes de fazer leituras voluntárias. Por isso, sempre que se identifica em crianças ou adultos uma dificuldade no uso da escrita ou um desinteresse pela leitura, é atribuído à escola o fracasso “no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita e na promoção de atitudes positivas em relação à leitura” (SOARES, 2004a, p. 89).

Segundo Soares (2000), o letramento é um *continuum* e, por isso, é difícil de ser medido, principalmente porque envolve dois fenômenos bastante diferenciados e muito complexos: a leitura e a escrita. Uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete ou uma história em quadrinhos e não ser capaz de ler um romance ou um artigo de jornal; ou ser capaz de escrever uma carta e não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista.

Nesse sentido, a autora conclui “que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2000, p. 48-49).

Seguindo a ideia desenvolvida por Soares, percebemos uma contradição: as práticas de letramento literário estão entre as inúmeras práticas de letramento que existem, porém, a despeito de serem pouco demandadas e ofertadas socialmente, “são valorizadas culturalmente como componente essencial de formação” (Soares, 2004a). Tal valorização está refletida, por

exemplo, no fato de o texto literário ser considerado imprescindível na formação dos educandos, sendo parte integrante dos livros didáticos, motivo de concursos diversos, dentre os quais, está inclusa a *Coleção Literatura para Todos*.

A preocupação do MEC com a formação de leitores no Brasil tem trazido, como uma de suas consequências, a implementação de programas de promoção da leitura direcionados às escolas e bibliotecas. Dentre os programas, destacam-se três: o PNBE (Programa Nacional das Bibliotecas Públicas Escolares), o Programa de Incentivo à Leitura e a *Coleção Literatura Para Todos*, propostas estas do governo que visam à formação de leitores literários.

Destacamos a importância do programa ao qual a pesquisa se direciona, uma vez que esse tem em sua base a criação de obras literárias direcionadas às demandas do público da EJA, visando à formação do leitor, ao desenvolvimento da criatividade e da criticidade.

Segundo Soares (2004), a possibilidade de leitura e o acesso a ela são condições para uma plena democracia cultural, sendo esta democracia entendida como uma distribuição equitativa de bens simbólicos⁵, e a leitura, especificamente a leitura literária, considerada como um desses bens simbólicos.

Reforçamos que nossa escolha por realizar a pesquisa de uma coleção literária inédita, destinada ao público recém-egresso do Programa Brasil Alfabetizado e de outras instituições e programas voltados à EJA, partiu do desejo de averiguar, através da leitura dessas obras, os seguintes aspectos: se esses livros eram realmente acessíveis e atendiam ao perfil do público da EJA; se lhes proporcionava uma leitura autônoma e prazerosa; se os temas eram pertinentes, condizentes com a realidade desses sujeitos; e se os livros estavam realmente sendo explorados em sala de aula.

De acordo com Maciel (2007), as obras selecionadas apresentam linguagem com elaboração artística, tendo como objetivo cativar o leitor e manter o seu interesse pela leitura.

“Todos os textos selecionados buscaram a comunicabilidade e a possibilidade de a leitura produzir prazer. O investimento na textualidade (construção de linguagem); a adequação ao destinatário (condições de recepção pelo

⁵ De acordo com a autora, bens simbólicos são aqueles considerados “fundamentalmente significações e só secundariamente mercadorias” (SOARES, 2004, p.18)

neoleitor); a originalidade e pertinência temática (particularidade e relevância do tema) também foram consideradas na seleção de cada obra.”

A fim de investigar se a *Coleção* cumpria com o objetivo a que se propunha, iniciamos a pesquisa. Assumir o papel de investigadora não foi tarefa fácil, pois, a todo o momento, nos indagávamos sobre como realizar o trabalho: os melhores caminhos; os instrumentos mais adequados; os teóricos mais pertinentes para a pesquisa.

Apesar de acreditar que não existe neutralidade na ciência, durante toda pesquisa nos perguntávamos como realizá-la sem deixar que hipóteses, perspectivas e opiniões sobre o objeto de pesquisa influenciassem nosso olhar de pesquisadora; indagávamos sobre como manter um afastamento desejável para a reflexão científica.

Visto que a investigação da chegada dos livros nas escolas e da análise da adequação das obras era parte fundante da pesquisa, entendíamos que a utilização de diferentes instrumentos metodológicos era necessária, já que existia um vasto campo de pesquisa, com sujeitos e práticas diferentes. Só assim seria possível investigar o objeto que estava sendo proposto para este estudo.

Definimos como procedimentos metodológicos da pesquisa dois tipos de investigação: a quantitativa e a qualitativa, que conduziram o trabalho a dois procedimentos de coleta de dados: no primeiro, referente à abordagem quantitativa, selecionamos as escolas municipais de Belo Horizonte que atendem à EJA, a fim de investigar se bibliotecários e professores conhecem e utilizam a *Coleção*. Nesse contexto, optamos por investigar, ainda, os gêneros e os textos mais explorados:

A pesquisa quantitativa é conceituada como aquela que considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.). (SILVA; MENEZES, 2001, p.20).

No segundo procedimento, adotamos uma perspectiva qualitativa, a fim de averiguar a adequação dos gêneros e textos ao leitor da EJA. Nesse momento, seria necessária a observação de práticas de leitura. Frente ao grande número de escolas que oferecem a EJA

(apenas as municipais somam mais de cem)⁶ e ao pouco tempo do qual dispúnhamos, optamos por selecionar duas escolas: uma da rede municipal e outra de um projeto de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Decidimos, ainda, por acompanhar não apenas a turma de alfabetização (processo inicial), mas também uma turma de continuidade de estudo, pós-alfabetização.

Envolver sujeitos na pesquisa implica lidar com a subjetividade, com diversas opiniões, formas de expressão, características. Essas diferenças são dadas devido às diferentes experiências, vivências sociais. Assim, fazia-se necessária a utilização de uma metodologia que permitisse uma maior flexibilidade na sua aplicação, cujos instrumentos favorecessem uma pesquisa constituída no âmbito das relações sociais e na pluralização contida nestas relações.

Temos que as pesquisas sociais se deparam, no mundo atual, com “novos contextos e perspectivas sociais; situações tão novas para eles [os pesquisadores] que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa derivadas de modelos teóricos e testadas sobre a evidência empírica – fracassam na diferenciação de objetos. Conseqüentemente, a pesquisa é, cada vez mais, obrigada a utilizar estratégias indutivas: em vez de partir de teorias para testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem de contextos sociais a serem estudados”. (FLICK, 2004, p.18).

Optamos, então, pelo uso de metodologias investigativas que, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos, já que a sensibilidade e o olhar do pesquisador são elementos importantes na análise dos dados da pesquisa, que surgirão da vivência dos atores em ambientes de ação e de intervenção social.

Frente aos sujeitos, seria necessária não só a observação da leitura, mas também a criação de momentos de diálogo, no qual eles seriam instigados a falar sobre os livros e sua vivência com estes. Para tal, optou-se pela elaboração de uma entrevista.

⁶ Fonte: www.pbh.gov.br

Como as entrevistas são a base analítica de toda esta pesquisa, decidimos propiciar uma situação de diálogo, na qual o entrevistado se sentisse livre para fazer suas colocações; assim, eu poderia identificar as suas percepções sobre os assuntos que foram discutidos.

Uma vez que os alunos também seriam entrevistados e que o perfil desses alunos da EJA é de assumir uma postura mais “distante”, demonstrando-se arredios, envergonhados frente ao pesquisador, era necessário criar um ambiente agradável, que os deixasse seguros e à vontade para se expressarem.

Para isso, utilizamos a metodologia prevista na entrevista semiestruturada (Anexo 1), na qual, segundo Alves-Mazzotti & Gewandszajder (2004, p.168), “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”. A entrevista semiestruturada possibilitou aos entrevistados expressarem-se com maior liberdade, tendo a perspectiva de demonstrarem as dificuldades, os prazeres, emitindo opinião ou retomando algum assunto que avaliassem importante.

Partimos do princípio de que a palavra é elemento fundamental de uma pesquisa qualitativa. Portanto, as entrevistas se constituíram em uma etapa essencial deste trabalho, já que permitiram “tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p.168).

Ressaltamos que a entrevista semi-estruturada é o método mais indicado, pela sua estruturação, para a investigação aqui disposta, pois apresenta características que abrangem determinadas especificidades coerentes com a análise que propomos.

Elas foram realizadas, como já dito, com professores e alunos da EJA, estes últimos em processo de alfabetização e em continuidade de estudos. Nosso objetivo, através das falas, era o entendimento acerca das obras, a aproximação da compreensão temática, o grau de satisfação com a leitura, enfim, a opinião sobre as obras e o processo de leitura.

A escolha das pessoas a serem entrevistadas se deu de acordo com a disponibilidade delas em participar do estudo. Os sujeitos foram convidados a ler um dos livros da *Coleção* e, após

alguns dias (destinados a essa leitura), foram ouvidos. Foram ouvidos também aqueles que se disponibilizaram, após a leitura em grupo nas “rodas de leitura”, a exporem sua opinião.

Para preservar a identidade dos entrevistados, de acordo com os encaminhamentos do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, previstos para esta pesquisa, aqueles serão, neste trabalho, identificados por pseudônimos, escolhidos aleatoriamente.

Após a coleta de dados, com os cuidados acima citados, era preciso sistematizar:

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, permite extrair seus ensinamentos, descobrindo ou explicando a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo. (JARA, 1994, p 22)

Esse conceito engloba vários tempos de sistematização, como, por exemplo, a interpretação crítica do que foi ordenado e reconstruído de forma lógica. Jara (1994) diz de cinco tempos para sistematizar:

O primeiro é a própria prática dos educadores e alunos. Ou seja, só podem sistematizar pessoas que participaram da experiência. Para realizar esse exercício, organizamos extensas anotações e transcrições dos vários encontros que tivemos com os alunos e professores. Essas anotações registravam, na medida do possível, as discussões realizadas; nosso olhar frente a leituras dos alunos, ao modo de intervenção dos professores, ao grau de facilidade ou dificuldade no enfrentamento da leitura dos textos, aos comentários realizados durante a leitura.

O segundo tempo inicia-se quando já se tem os dados em mãos e visa a uma sistematização. Para isso, é preciso ter claros três pontos: o objetivo da sistematização, a delimitação do objeto a sistematizar e a definição do eixo da sistematização.

O terceiro tempo envolve a reconstrução da história, ordenação e classificação das informações. Reconstruir a história, o percurso da pesquisa, é importante para se ter uma visão geral de todo o processo e localizar os diferentes elementos deste.

O quarto tempo é de análise, síntese e interpretação crítica do processo

Para realizar essa reflexão de fundo, será necessário penetrar por partes na experiência, quer dizer, fazer um exercício analítico; localizar as tensões ou contradições que marcaram o processo; e, com esses elementos, voltar a ver o conjunto do processo, quer dizer, realizar uma síntese que permita elaborar uma conceitualização a partir da prática sistematizada. (JARA, 1994, p.24)

O quinto e último passo compreende a formulação das conclusões que deverão dar respostas aos objetivos iniciais e à produção do material que comunicará o trabalho de sistematização. Essas conclusões são teóricas, na medida em que contribuirão para a formulação de conceitos a partir da experiência, e são práticas, pois possibilitarão revisão da prática anterior; no caso desse trabalho, da política pública da qual se tem como resultado a *Coleção*.

Descrito o percurso metodológico adotado para nosso trabalho, apresentamos, no próximo tópico, os objetivos propostos para esta pesquisa e, no capítulo seguinte, a discussão teórica que subsidiou as análises da investigação.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Investigar a chegada da *Coleção Literatura para Todos* às escolas que atendem à EJA e sua adequação ao público alvo (alunos em processo de alfabetização ou recém-alfabetizados).

1.3.2 Objetivos específicos

- Analisar a *Coleção* direcionada ao público jovem e adulto recém-alfabetizado;
- Identificar as características dos textos literários presentes na *Coleção* e sua aproximação com as características do público alvo;
- Verificar se os professores e os alunos têm conhecimento e fazem uso da *Coleção*.

CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO DAS OBRAS DA COLEÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar as obras da *Coleção Literatura para Todos*. Entretanto, antes disso, faz-se necessária uma breve explanação dos gêneros que a compõem.

2.1 - Os gêneros textuais: história e definições

Este tópico situa o conceito de gênero no quadro teórico produzido nas interseções da literatura e da linguística, pois falar em gêneros hoje leva necessariamente à problematização da teoria clássica dos gêneros literários, tomados como formas textuais fixas e isoladas de outras modalidades discursivas.

Bakhtin (2003) afirma que a literatura não se fecha em si mesma como uma esfera discursiva nula de mudanças; outras esferas “de comunicação humana” que com ela dialogam e das quais ela se apropria são responsáveis pela dinamicidade própria dos gêneros. Gêneros que identificamos como “tipos de textos relativamente estáveis”, pertencentes ao universo literário, que se constituem como textos na leitura da literatura.

Marcuschi (2002), a partir de Bakhtin, afirma que usamos o termo gênero textual “*como uma noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica*”. (Marcuschi, 2002, p.3) No caso da literatura, os conteúdos, as propriedades funcionais, o estilo e a composição característica dos gêneros encontram-se ancorados na história dos gêneros, no contexto geral das artes, desde a antiguidade:

Na antiguidade, a arte ensinava, por meio de sua função mimética, a compreender o que significava o “ideal”, o “real” ou “racional” (Platão), ou, por meio de suas funções poéticas, a se chegar a sentimentos catárticos (Aristóteles). (Alambert, 2007, p. 409)

Considera-se, nesta pesquisa, a importância da categorização de gêneros não apenas por ser ela propiciadora de classificações, mas por trazer elementos que permitem a compreensão dos

textos, do seu modo de construção identificados pelos leitores que fazem parte da comunidade discursiva da literatura na qual os gêneros circulam. O reconhecimento de gêneros por leitores apresenta, assim, relevância para a democratização literária, como uma das precondições para se desfazer o monopólio cultural que caracteriza, historicamente, a arte literária.

A fim de situar os gêneros narrativos presentes na coleção, apresentaremos algumas definições baseadas, sobretudo, nos conceitos apresentados por Coelho (2000):

1. Conto: trama que gira em torno de um eixo central, um conflito, um acontecimento. A caracterização do personagem e do espaço é breve e a duração temporal é curta. A autora traz ainda o conceito de dois *subgêneros* do conto: contos maravilhosos: apresentam uma problemática social, a busca de realização do personagem pela fortuna material; contos de fada: a problemática é existencial, busca da realização interior pelo amor.

2. Crônica: relato de um ou mais acontecimentos em um determinado tempo. A quantidade de personagens é reduzida, podendo, inclusive, não haver personagens. É a narração de um fato do cotidiano das pessoas, algo que naturalmente acontece com muitas pessoas. Esse fato é incrementado com um tom de ironia e bom humor, fazendo com que as pessoas vejam por outra ótica aquilo que parece óbvio demais para ser observado.

3. Novela: narrativa longa, com vários episódios. Um de seus personagens vive vários acontecimentos, que giram em torno de um acontecimento central (ou coordenador). Nesse gênero, interessa mais o que os personagens fazem e não o que são.

4. Poesia: texto onde significante e significado funcionam juntos; este conjunto (e não apenas o significado) provoca sentimentos, impressões, emoções ou reflexões. Na poesia, cada palavra tem seu papel não apenas por seu significado, mas por seu ritmo, pela sua sonoridade, pela forma como se relaciona com as outras palavras e, modernamente, até mesmo pelo seu aspecto visual. O poema difere-se da prosa pois é objeto literário com existência material concreta, que apresenta versos e apresenta poesia.

5. Romance: “*universo* organizado em torno de um sistema de valores coesos e unificados por um pensamento organizador.” (Coelho, p.73, 2000). Gira em torno de um único eixo dramático. Tudo o que acontece está relacionado a esse eixo. Exige concentração e atenção.

Nele, interessa mais o que os personagens são, não o que fazem.

6. Teatro: composto basicamente de falas de um ou mais personagens, tem como objetivo apresentar uma situação e despertar sentimentos no público. É elaborado, geralmente, como forma de manifestação crítica a qualquer esfera: política, social, econômica. Cunha (1989) destaca o “poder clínico do teatro”, que “aperfeiçoa a leitura, corrige a pronúncia, desenvolve a memória, estimula o senso crítico e artístico”.

2.2 A Coleção *Literatura para Todos*: apresentação da proposta e das obras selecionadas



A apresentação das obras da *Coleção Literatura para Todos* faz-se importante, pois permite ao leitor o conhecimento e a reflexão sobre a qualidade literária das obras e a adequação ou não a seu público alvo.

A *Coleção* é composta por um manual, denominado “*Conversa com Educadores*”, um livro de biografia, dois livros de contos, um de crônica, um de novela, três livros de poesia, um de tradição oral e um de teatro. Acima, apresentamos a imagem da organização das obras (como

chega às escolas), e a apresentação estética delas para, em seguida, descrever o manual e cada obra, analisando-as em função do público alvo.

2.2.1 O Manual do educador



Conversa com Educadores tem como objetivo apresentar a *Coleção* e o processo de escolha de cada obra, além de tecer uma conversa com os professores sobre a Educação de Jovens e Adultos. Na capa, há a ilustração das dez obras que compõem o acervo.

O livro que você tem nas mãos, *Literatura para Todos: conversa com os educadores*, foi preparado para apresentar os volumes desta coleção e para ajudá-lo a utilizar essas obras no seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos. Nele, pretendemos conversar com você sobre a importância da literatura e da prática da leitura. (CADERMATORI, 2006, p.07)

Destinado aos educadores de jovens e adultos, apresenta textos curtos, informando sobre a importância da leitura e da literatura, e sobre o papel do alfabetizador. Aborda os sete gêneros literários que fazem parte da coleção e traz uma resenha de cada livro. Além disso, apresenta depoimentos de alguns educadores sobre como se deu o processo de aprendizagem da leitura e escrita em suas vidas e a opinião destes sobre o trabalho com a leitura e a literatura.

Não há nesse Manual uma definição sistemática sobre os critérios de seleção, apontando apenas que as obras deveriam ser adequadas às necessidades dos *neoleitores*, “adequados ao estágio em que estão - nem complicados demais, nem próprios para o público infantil” (Cademartori, 2006, p.11). Segundo a apresentação, houve uma tentativa dos autores de apropriar a linguagem e escrever sobre temas que fossem de interesse do público da EJA. É explicitada a preocupação com o corpo, fonte, tamanho da letra, tamanho do texto e variedade de gêneros e ilustrações, a fim de possibilitar a leitura pelos “*neoleitores*” e apresentar variedades.

Segundo o *Conversa com os educadores*, a intenção do governo ao lançar o concurso era despertar nos jovens e adultos o interesse pela leitura literária. Pela leitura não por obrigação, mas por prazer. Acreditando serem os jovens e adultos da EJA sujeitos com necessidades específicas, o concurso foi direcionado especificamente para esse público.

Acreditamos que eles têm necessidades específicas. (...) Agora, esses jovens e adultos recém-alfabetizados podem dar um passo adiante e ter contato com outro tipo de material escrito, que até então fazia parte do seu dia-a-dia. (CADERMATORI, 2006, p.11)

O Manual apresenta a concepção de leitor e de literatura defendida pelos membros da organização do Concurso e a necessidade de democratização desta última. Segundo eles, ser leitor é um processo que se estende ao longo da vida, à medida que temos experiência com a leitura:

A literatura mexe com a imaginação tanto do autor, como do leitor. Veremos que em vez de falar apenas em *aprender a ler*, deveríamos falar em *aprender a ser leitor*. (...) *ser leitor é uma experiência - um prazer - para a vida inteira*. (CADERMATORI, 2006, p. 10)

Com uma linguagem clara, acessível aos educadores, o Manual estimula-os a refletir sobre nosso papel de professores da EJA, sobre a importância da literatura e da formação de leitores literários. Por fim, apresenta uma carta-resposta com algumas perguntas, a fim de obter a opinião dos professores e alunos sobre a Coleção e a forma como ela foi utilizada em sala de aula. (Anexo 2)

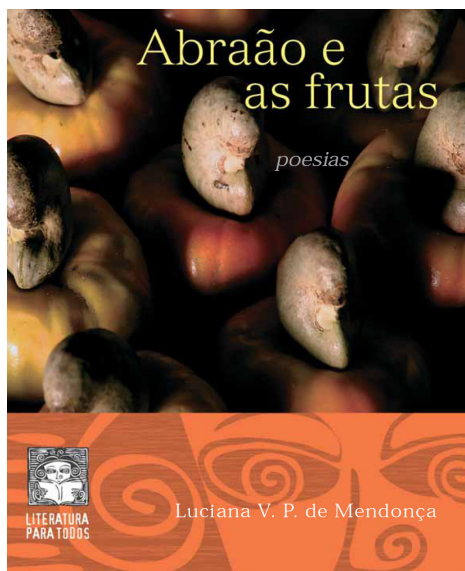
A seguir, apresentamos as obras e a análise feita em função da temática e do perfil do público da EJA, enfatizando os alunos de turmas de alfabetização, em processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita.

2.2.2 Os livros

Abraão e as frutas

Autor: Luciana V. P. de Mendonça

Gênero: poesias



Abraão e as frutas difere-se dos outros dois livros de poesia da *Coleção*, principalmente porque apresenta um personagem que permeia todos os poemas presentes na obra, “Abraão”.

Este se apresenta através dos poemas, dizendo-se poeta, falando de suas origens e características.

A capa do livro traz vários caju, fazendo alusão ao título e ao personagem: caju é a fruta típica do nordeste, lugar onde nasceu Abraão. O título é coerente com a obra: diz de Abraão, personagem que cria as poesias e que é apresentado já no início do livro: “*E Abrãao gostava de poesia e se dizia poeta. Escreveu então este livro sobres as frutas de sua vida.*” (p.18)

A brincadeira com as frutas permeia o livro, expressando-se através de associações entre alguns acontecimentos contados nos versos e as características desses alimentos. As frutas, na poesia, remetem a situações cotidianas, a histórias de pessoas que, de alguma forma, por algum motivo, têm uma fruta no enredo. Enquanto nos outros livros de poesia da *Coleção* os poemas são bem delimitados, sendo visível onde se finda um e se inicia o outro, neste livro os poemas parecem puxar um ao outro, dando continuidade à história da vida do personagem.

As ilustrações, fotografias em tom envelhecido, possibilitam retratar a beleza das frutas. As imagens dialogam com o texto e trazem, no fundo preto, as frutas que dão origem aos poemas.

Cada uma se apresenta de forma a interagir com a ideia do texto, complementando-o.

Antes de cada poesia sobre o fruto e, através da poesia, Abraão diz do contexto que o levou a escrevê-la e, muitas vezes, cita a forma usada:

Ao terminar a quadrinha da melancia/ fez o seu décimo poema sem forma fixa,/ em versos livres, como dizem,/ e sem pontuá-los/- o verso e a estrofe como pontuação,/ como lhe era mais de costume-/ e bem curtinho também,/ sobre uma fruta de tamanho oposto:/ a pitanga./Miudinha, bonitinha, vermelhinha/ e de gosto quase totalmente desconhecido. (p. 56)

O prefácio apresenta os poemas dizendo que “*Praticamente contam a história do povo brasileiro e ainda ensinam sobre o fazer poético e apresentam alguns de nossos melhores poetas, como Drummond, Bandeira, Cabral e Gullar.*” (p. 10). Sobre o personagem, afirma: “*É um tipo comum, nordestino, estatura mediana, moreno, sem profissão definida. Possui duas características singulares: gosta de poesia e quer ser poeta*”. (p. 10)

Fazendo menção, em muitos momentos, a esses poetas brasileiros, citando alguns de seus poemas, e situando esses autores dentro das poesias do livro, os textos possibilitam ao leitor acesso a outros textos, ao conhecimento de grandes escritores, reconhecidos nacionalmente e, mais que isso, despertam a curiosidade e a busca por novos textos.

Há, também, no livro o uso de palavras e frases em outras línguas, como: *junk box, baby* (p. 12) e *Los hombres sólo piensan en mujeres, fútbol y cómics...* (p. 32). Assim como ocorre na citação de poetas, esse uso pode representar uma faca de dois gumes: ampliar conhecimentos ou dificultar o entendimento.

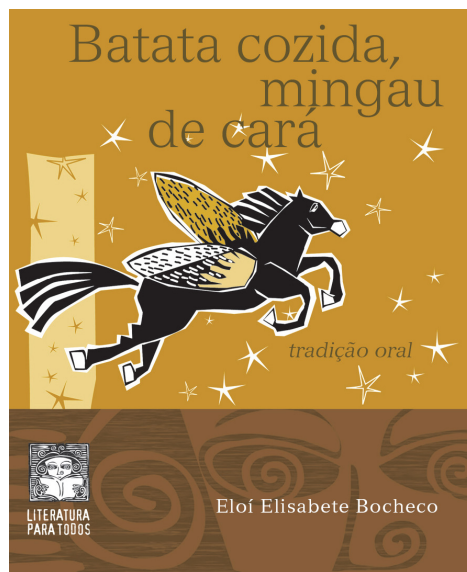
Apesar de o tema central ser bem conhecido (frutas), a relação que é feita entre ele e os outros temas nas poesias necessita a ativação do imaginário, exigindo, em algumas delas, grande grau de abstração, como no poema “ Grande e inibida”, que faz associações entre a mulher e a melancia.

Sendo o público alvo leitores em processo de formação inicial, leitores recém-egressos da escola e/ou que adquiriram a habilidade de leitura há oito meses ou pouco mais, e sabendo que grande parte não tem contato com obras literárias, como o próprio Manual da *Coleção* afirma, é esperado que esse público apresente dificuldades em interpretar os textos; prender-se à escrita e explorar o imaginário pode se transformar em tarefa complexa, que provavelmente necessitará a intermediação de um leitor mais experiente.

Batata cozida, mingau de cará

Autor: Eloí Elisabete Bocheco

Gênero: tradição oral



Batata cozida, mingau de cará remete ao repertório folclórico brasileiro. São contos, mitos, lendas, causos, provérbios, parlendas, trava línguas, cantigas e brincadeiras de roda.

A escrita do livro convida a reviver a infância, a brincar com as palavras, a soltar a imaginação. A linguagem clara e o vocabulário simples e comum possibilitam a interação com o texto e auxiliam no processo de compreensão e assimilação dos textos.

A autora propõe um jogo, parafraseando textos da tradição oral e criando novas histórias e enredos. A brincadeira feita entre o que se conhece e o que é novidade (trocar nome dos personagens e ações) traz ludicidade ao texto e envolve o leitor. Os textos escritos permitem lembrar outros contos da tradição oral, como, por exemplo:

“A cutia diz que viu
Um fantasma prateado
É mentira da cutia
Ela tá é assustada.”

(Poema: *A cutia*, p. 23)

A cutia parece fazer menção a: *A barata diz que tem*. Há, também, *Tangolango* (p. 24), que tem como personagens formiguinhas, remetendo à história que tem como personagens oito irmãos, e *Ciganinha* (p. 43), que alude a *Pombinha Branca*.

O fato de reportar-se a outras histórias pode ser um fator facilitador no processo de interpretação do texto, uma vez que, durante a leitura, o leitor tem a possibilidade de explorar a intertextualidade, remeter-se a textos de seu conhecimento.

A capa do livro, em direção à proposta, traz um cavalo com asas, o que nos leva a pensar que é uma referência ao imaginário, um incentivo à imaginação. Da mesma forma, o título faz alusão aos textos, que são de tradição oral, assim como *batata cozida* e *mingau de cará* são uma tradição culinária.

As imagens em xilografia ilustram com qualidade e vida o texto escrito, apresentando seus personagens e o ambiente. Dialogam com o texto escrito, ampliando suas possibilidades e permitindo que o leitor faça a leitura também através de imagens. Elas permitem a ele identificar ações e expressões dos personagens, o que auxilia na compreensão dos textos.

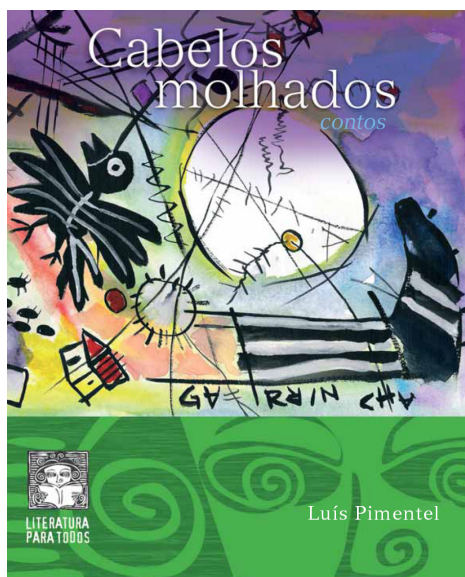
Os paratextos contextualizam a obra e permitem ao leitor maiores informações. O prefácio fala sobre a tradição dos contos orais e apresenta alguns dos presentes na obra. A quarta capa traz o jogo com as palavras, a brincadeira com as palavras.

Os poemas permitem ao leitor entrar no mundo da fantasia e criar, através deles, outros textos, situações ou personagens. A obra é adequada ao público da EJA, pois faz alusão a outros textos popularmente conhecidos e traz uma linguagem de fácil acesso e compreensão. São textos lúdicos, que exploram contos também da infância, mas que nem por isso infantilizam a obra.

Cabelos molhados

Autor: Luís Pimentel

Gênero: contos



Cabelos molhados traz vários contos sobre diferentes assuntos e que despertam diversos sentimentos, como tristeza, alegria, riso, choro. Os episódios trazem situações que remetem ao passado, que trazem lembranças à memória e retratam situações comuns ao cotidiano, como levar os filhos à escola, conversas de pai para filho, momentos de desespero.

Os contos são variados, alternando o tamanho e o conteúdo; alguns são mais longos, outros curtos. A linguagem é clara e por retratarem situações comuns, os textos despertam sentimentos e aproximam o leitor “ (...) *pra ser bom tem que ser simples, rápido, sem excesso de gordura*” (p. 10)

Entretanto, apesar de temas comuns, alguns textos são repletos de metáforas, como, por exemplo: “*Meu pai arregalou os olhos e depois desamarrou a cara. Abriu um sorriso que até hoje lembro como o mais bonito que já vi no rosto dele. Só não sei se foi porque eu disse que pagava o prejuízo ou se foi por causa do ‘essa droga’*”. (p. 19)

Nos contos, há a presença também de sátiras. O conto “Conversa de homem para homem” (p. 29), por exemplo, apresenta uma crítica à política, mais especificamente, à corrupção.

A alternância de temas, que ora apresentam momentos sofridos, ora momentos cômicos, faz com que o leitor oscile entre a comoção com algumas histórias e o divertimento com o humor de outras.

Os personagens presentes nas histórias facilitam a interação com a obra, pois relatam ou vivenciam experiências corriqueiras, que muitos já viveram ou presenciaram. Esse fato permite que o leitor aproxime-se da obra, sintam-se familiarizados com o tema e, conseqüentemente, tenha mais prazer em realizar a leitura.

As ilustrações, feitas através da técnica aquarela, dialogam com o texto escrito, dando vida a este e aguçando o imaginário. Entretanto, a forma como foram criadas exige atenção do leitor, pois há várias figuras que se entrecruzam, sendo necessário ater-se às partes. Dessa forma, exige-se um olhar aguçado do leitor e a interação com o texto escrito. As ilustrações do poema “Para Lennon e McCartney”, por exemplo, trazem dois cantores, um violão pela metade e palavras de uma de suas músicas (*peace, imagine*)

A ilustração da capa também dialoga com os textos; apresenta um desenho demonstrando desorganização: pássaro morto, fios elétricos, casa no ar, letras desordenadas. O título remete ao nome do primeiro conto.

Os paratextos contextualizam a obra e enriquecem a leitura. O prefácio convida o leitor à leitura, dizendo das delícias do texto: “*O bom é que, com estes contos curtos, você vai beliscando e, quando viu, já provou tudo. Mas ainda com gostinho de quero mais.*” (p. 11)

A quarta capa traz um trecho da obra que diz de uma situação a que muitas vezes assistimos pelos meios de comunicação, que faz parte de um dos contos e que fala da especulação, da investigação, das hipóteses investigadas.

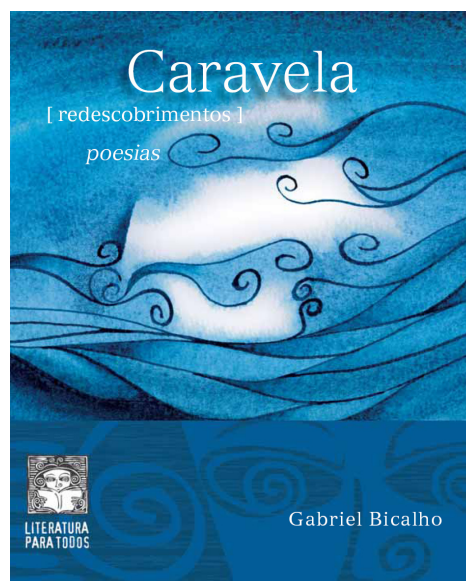
As informações sobre o autor possibilitam que o leitor conheça sua trajetória de vida e literária, além de citar outras obras.

Embora com linguagem clara e temas recorrentes, cabe a ressalva de que o leitor a que se destina é um leitor em processo de formação enquanto tal. O fato de terem pouco tempo de contato com a leitura pode dificultar a apreensão do sentido do texto. Por esse motivo, talvez se faça necessária a mediação de um leitor mais experiente, que já tenha contato com o mundo da leitura e da literatura.

Caravela [redescobrimientos]

Autor: Gabriel Bicalho

Gênero: poesias



Escrito em versos, o livro caracteriza-se pelo jogo com as palavras, o que envolve o leitor, desperta seus sentimentos e emoções e, conseqüentemente, faz a leitura e o entendimento da obra assumir um caráter subjetivo.

O título *Caravela [redescobrimientos]* traz, implicitamente, a ideia da obra. Caravela, que é um instrumento utilizado no mar, parece ter como função fazer alusão aos objetos que são explorados nas poesias: o mar e demais animais, materiais e objetos relacionados a ele. “[redescobrimiento]” porque, através do jogo, da brincadeira com as palavras, o autor as recria, reinventa, constrói ou descobre novas palavras que estão incutidas em outras ou podem ser formadas alterando a ordem das letras. Dessa forma, possibilita ao leitor perceber que, através de uma palavra, é possível construir outras. Por exemplo:

Polvo,
volvo,
povo,
envolvo,
ovo” (p. 62).

A obra não traz seres humanos como personagens. No entanto, traz como tema central o mar, o que pode despertar a curiosidade dos leitores da EJA, pois é comum que muitos desses nunca tenham tido a oportunidade de conhecer o mar (senão por meio de fotos, televisão, etc.). Ao ler a obra, é possível “mergulhar” e descobrir o que o mar traz em seu interior e até imaginar as características de cada objeto detalhado nas poesias, o que instiga a curiosidade, a imaginação e estimula a leitura.

Embora as palavras utilizadas sejam, em sua maioria, comuns ao cotidiano, a forma como muitas vezes se apresentam pode gerar dificuldade na apreensão de seu sentido. Na poesia *Marinha IV*, por exemplo, as palavras são escritas de forma separada. A intencionalidade do autor parece ser, ao mesmo tempo em que conjuga o verbo “remar”, demonstrar a possibilidade de formar novas palavras:

Ra mar ia/Re mar ia/Ri mar ia/RO mar ia/Ru mar ia

Mas, considerando que o público alvo está em processo de alfabetização e de construção enquanto leitor, os alunos menos letrados poderão apresentar dificuldades em apreender o sentido, não percebendo a intencionalidade na poesia e a considerando sem sentido.

Assim como o texto escrito, as ilustrações permitem mais de uma interpretação, pois foram criadas de maneira a permitir ao leitor autonomia para construir um sentido. Assim, as formas utilizadas possibilitam diferentes olhares sobre a imagem presente. Sempre em tom azul e branco, trazem linhas e objetos que remetem ao mar (sereia, concha, onda...). É o que se vê na capa do livro, adequada ao conteúdo da obra, em que o azul e as linhas fazem lembrar o movimento do mar.

Os paratextos contextualizam a obra. Alguns trechos falam sobre a intenção da obra: aproximar o leitor do mundo da poesia, desmistificar o “senso” de que poesia é difícil, além de explorar sons e formas.

“(…) o mar foi explorado como abrigo de palavras, plenas de poesia visual e sonora. O som lembra aos leitores o marulhar das águas marinhas, enquanto a forma navega sua caravela para tantos outros redescobrimientos.”

A quarta capa traz uma das poesias do livro e permite que o leitor identifique o contexto, os temas, a forma de se fazer poesia. Gabriel Bicalho é apresentado no livro, com a referência ao local onde nasceu, à sua trajetória como autor e a outras publicações e prêmios.

É uma obra rica, uma vez que possibilita ao leitor construir sentido, dar vida à história. Entretanto, não é perceptível no livro um direcionamento específico para o público da EJA, mas, sim, para leitores em geral. Ele possibilita a descoberta de que na literatura o que predomina é a imaginação; que nos textos literários é possível criar, deixar a imaginação fluir, brincar com as ideias.

Mas, talvez, para a percepção do que foi dito acima, é necessário um olhar mais aguçado, caso contrário, a obra pode apresentar-se sem sentido. Se levarmos em consideração o tempo de convivência com a leitura dos leitores aos quais a obra se destina, é possível que eles tenham dificuldade em perceber essa possibilidade de desconstrução e construção de palavras. Sendo assim, possivelmente precisaria ser lida, num primeiro momento, com a mediação de um leitor mais experiente, que crie estratégias para que os novos leitores a quem a obra se destina percebam os jogos presentes e a riqueza destes.

Cobras em compota

Autor: Índigo

Gênero: contos



Cobras em compota traz vários contos escritos em primeira pessoa, nos quais a autora revive situações, traz memórias da infância. Os animais estão presentes na maior parte das histórias, geralmente maltratados pela personagem ou por outras crianças de seu convívio. São comuns, também, sentimentos de angústia e medo, de fantasmas, almas, lugares.

Por retratar situações vivenciadas por crianças, aproxima-se do leitor e permite a este relembrar seu tempo de infância, bem como dos filhos e até mesmo dos netos. Dessa forma, resgata sentimentos de saudade, emoção... Comove o leitor que, ao ler os contos, remete-se a lembranças da sua própria história.

Os paratextos contextualizam a obra, apresentando trechos que incentivam a leitura. “No livro, o leitor vai encontrar histórias de travessuras que crianças fazem com animais e também entre elas, de medo e pesadelos, visões religiosas, conversas imaginárias, fantasias, relações interpessoais...”. O prefácio diz que “são contos de extrema leveza. Delicadeza. Sem perder a esperteza. A reflexão. Quase fábulas. Crônicas. Reunindo uma verdadeira fauna. (...) não pense que é livro infantil. Longe dessa! É livro bem adulto. Venenoso”. (p. 12). A quarta capa traz uma parte do livro que mostra a abstração necessária para entender a obra.

As ilustrações retratam cenas presentes no texto: são desenhos com traços, refletindo expressões de personagens dos contos e acontecimentos. A organização das imagens e as expressões dos personagens ali ilustrados permitem caracterizá-los, fazer inferências sobre seus sentimentos, o que auxilia na leitura e compreensão do texto escrito. Na capa, há o desenho de uma personagem dormindo, talvez sonhando.

A linguagem é clara e traz palavras que, em sua maioria, são utilizadas no cotidiano, o que facilita a leitura. No entanto, a autora emprega, em alguns momentos do texto, expressões que precisam ser relacionadas a outros fatos, não explícitos, para serem entendidas. Ou seja, o sentido do texto não é alcançado diretamente, porém requer associação, interpretação e ativação de conhecimentos prévios.

Exemplo:

Aprendi o truque. Agora, tem dias em que saio na rua com minha alma dentro do meu corpo. As pessoas falam comigo e nem percebem. Consigo fazer tudo que tenho que fazer com meu corpo. Ando, passo no caixa eletrônico, compro verduras. O corpo faz essas coisas sozinho e a alma segue voando acima da cabeça.”
(p.87/88)

A obra apresenta qualidade literária por estimular a imaginação, incentivar o raciocínio e apresentar ludicidade. No entanto, por destinar-se ao público da EJA, leitores em processo inicial de formação, provavelmente será necessário para leitura e interpretação da obra um leitor que tenha mais intimidade com a literatura, a fim de mediar o processo de exploração da obra.

Entre as juntas dos ossos

Autor: Vera Lúcia de Oliveira

Gênero: poesia



O livro apresenta vários poemas que, em sua maioria, trazem recursos da natureza: água, pedra, vento, tempo, grama. A autora relaciona a esses recursos sentimentos despertados por diferentes situações.

É um livro rico, um diálogo do abstrato com o concreto, com sentimentos e ações. Entretanto, exige um grau de abstração muito elevado para que se possa extrair sentido dos textos. Por exemplo:

Ferrolhos

de uma cidade vim
 que mora dentro de mim
 nasci madura no dentro
 de mãe serenando vento
 num branco de madrugada
 rasgado de trovoada
 e vária, larga de olho
 a cutucar os ferrolhos

(p. 38)

Tratando-se de uma obra específica para EJA e sabendo-se que o público ao qual se destina são alunos que passaram por um período de apenas oito meses de alfabetização, a leitura autônoma (leitura aqui entendida não apenas como decodificação, mas como apreensão de

sentido) pode apresentar-se inviável, uma vez que exige inferir sentido abstrato dos termos apresentados e do conjunto do poema. Para exemplificar, destacamos as expressões “tirando as cascas do osso” (p.20); “aqui a tesoura corta os cabelos da casa” (p.28); “estão na garganta da hora” (p. 56). Essas metáforas unem objetos totalmente diferentes e sem conexão real, sendo necessário desenvolver o imaginário para associá-las e produzir sentido.

Uma característica interessante que esse tipo de texto proporciona ao leitor é a percepção de que, no texto literário, é possível criar palavras, reinventar sentidos, deixar de utilizar pontuações que, em outros tipos de texto, seriam obrigatórias. Dessa forma, a autora permite ao leitor perceber que a literatura proporciona a quebra de padrões, que ela tem uma estrutura diferenciada dos demais textos. Essa característica é percebida no poema “A noite”:

O abajur o relógio o guarda roupa
 A janela a lâmpada a roupa
 Na cadeira os chinelos o cachecol
 O penico embaixo da cama o tapete
 O penhoar o colar de pérolas o anel
 (...)

(p. 35)

O próprio título do livro *Entre as juntas dos ossos* revela o jogo entre o real e o imaginário, entre o concreto e o abstrato. Ele permite fazer inferência à forma como os textos vão se estruturar: com frases que não revelam por si mesmas o sentido, mas que exigem do leitor um olhar para além das palavras ali presentes.

As ilustrações registram as sensações que as poesias retratam. Os traços transmitem leveza. As expressões apresentadas nas ilustrações contribuem para revelar os sentimentos presentes nos poemas, cujas formas revelam angústia, sofrimento, juventude. Na capa, a ilustração de um olho parece fazer alusão à intenção da obra: olhar pode ser associado à poesia, ver e senti-la.

Pode ser, ainda, num sentido mais abstrato, que o termo “ossos” no título, faça alusão aos olhos, àquilo que se vê e, “entre as juntas” àquilo que está subentendido, ou seja, entre as coisas concretas, as abstratas, que só o olhar do coração, da alma percebe.

O paratexto, que contextualiza a obra, diz “É uma viagem pela memória, a infância que cada um conserva, a imagem das manhãs e tardes nas quais sentíamos a vida dentro de nós sem que tivéssemos, muitas vezes, noção e percepção desse milagre divino”. O prefácio explica o

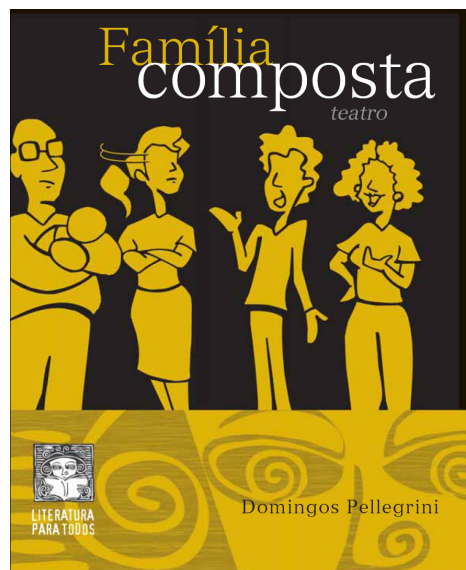
título “Para a autora (...) as coisas se fraturam porque são percebidas em muitas dimensões, às vezes até contraditórias”.

A obra apresenta qualidade literária, uma vez que dialoga com o leitor e possibilita a este explorar o imaginário e recriar a partir dos textos. No entanto, essa possibilidade de explorar, recriar, dialogar é pouco provável em um leitor que está em processo de formação, que vem se tornando leitor. Temos ciência de que poesia não é pra se entender, mas para se apreciar. Entretanto, possivelmente, o livro será passível de leitura e interpretação desde que essa leitura seja mediada por um leitor mais experiente, que estimule e instigue os novos leitores a fazerem inferências sobre as expressões, os termos presentes na obra.

Família Composta

Autor: Domingos Pellegrini

Gênero: teatro



Como é característica do gênero, *Família Composta* alterna cenas de tragédia e comédia, despertando sentimentos diversos no leitor: alegria, preocupação, ansiedade.

As salas de EJA são formadas por muitas pessoas da terceira idade, que constituíram família, criaram netos e só agora têm a oportunidade de frequentar a escola. São pessoas experientes, com ampla vivência.

O livro, então, se aproxima desse público, uma vez que retrata situações comuns ao cotidiano, vivenciadas por muitos. A filha, jovem e mãe solteira, solicita ao pai (avô da criança) para cuidar de seu filho. O que diferencia do habitual é que, nessa peça teatral, é o avô e não a avó quem cuida da criança. A filha foi “abandonada” pelo namorado, que não assumiu a paternidade. A aproximação do leitor é ainda alcançada pela presença de um programa de audiência popular: o *Programa do Ratinho*. Esse programa é utilizado para o teste de paternidade da criança, como forma de, indiretamente, promover a carreira do pai da criança, um poeta.

O título *Família composta* faz referência à história, que se passa no seio de uma família que tem como membros os pais, a filha, seu filho e o pai da criança.

O texto traz como moral a necessidade de se viver com qualidade. Após um susto, representado por um problema de saúde, o avô desperta para a vida e a família vê a possibilidade de retomar a vida de forma diferente, com qualidade.

As imagens dialogam com o texto escrito, representando algumas das situações retratadas no texto escrito. As expressões e as posições dos personagens permitem associar a imagem à cena representada.

O prefácio apresenta a obra como sendo “Um texto que trata de afetividade, problemas de relacionamento, família, amor, valores sociais, poesia, meios de comunicação, enfim, coisas do dia-a-dia dos brasileiros.” (p.10)

Os paratextos auxiliam o leitor na contextualização da obra da maneira como foi escrita, em função do gênero teatro: “nesse tipo de texto há um recurso que é fundamental: o uso das rubricas, as indicações que aparecem entre parênteses e definem o comportamento dos personagens, estado de espírito e dicas do cenário”. (p. 11)

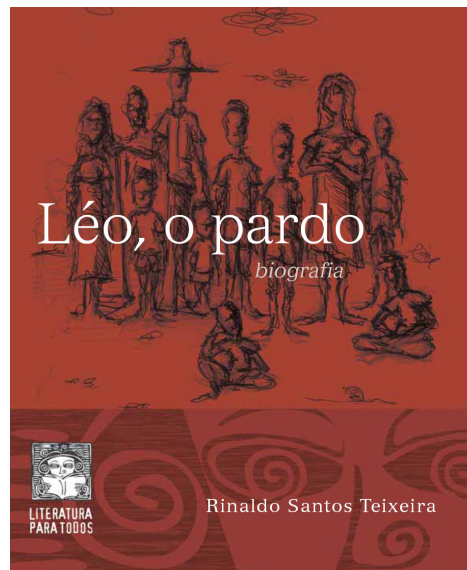
As palavras e expressões utilizadas são simples e claras, de fácil entendimento e interpretação. No entanto, é um livro denso se considerarmos que o público alvo são leitores recém-alfabetizados e com pouco acesso a peças teatrais ou mesmo a livros desse gênero. Entender o porquê de aparecer várias vezes o nome dos personagens antes do texto, o que representa as

palavras em letra maiúscula e entre parênteses exige familiaridade com o gênero teatral. Caso contrário, a leitura só faz sentido se mediada.

Léo, o pardo

Autor: Rinaldo Santos Teixeira

Gênero: biografia



Léo, o pardo é uma autobiografia. As histórias vivenciadas pelo personagem, que é o narrador, aproximam-se daquelas de muitas pessoas, principalmente das mais velhas, que compõem o público da EJA: a família grande, composta por muitos filhos, moradores da área rural, que tinham como meio de subsistência o cultivo da terra; o pai que se demonstrava mais frio e sereno; a punição, que era feita através de tapas e castigos severos. Sair do campo para a cidade grande foi o caminho para se tentar uma vida melhor:

“De noite, eu deitava e sabia que estava pegando no sono quando os frangos, pelados, vinham dançar na minha cabeça, batendo as asinhas, rebolando.” (13)

Segundo o dizer do pai, Léo (personagem narrador) apresenta uma característica que também é comum ao público da EJA: “Meu pai pode não ter tido facilidade com as letras, porém sabe melhor que ninguém a tabuada, faz de cabeça as multiplicações e as divisões e te diz quanto é 68 vezes 116 no tempo de um olho piscado”. (p.19) Como a maioria administra seu próprio dinheiro, outros trabalham com cálculo geométrico ou no comércio, têm muita facilidade em

operar com a matemática. O que lhes causa dificuldade é a interpretação (que depende do entendimento do que está escrito, das letras).

Durante a narrativa, o personagem traça os percursos por ele percorridos, descrevendo as situações vivenciadas, como busca por emprego, conquista de amigos, ingresso na universidade e o sonho, aparentemente distante, de ser cineógrafo.

As situações apresentadas levam à crítica e à reflexão. Em um dos trechos, por exemplo, Léo descreve o preconceito sofrido: acusado de roubar dinheiro, só consegue se livrar dos acusadores quando disse que era funcionário do Tribunal da Justiça. Essa passagem traz um questionamento: se fosse uma pessoa desempregada, teria sido liberada com tanta facilidade como foi?

As ilustrações, em nanquim, trazem traços marcantes e procuram retratar sentimentos, expressões, com contornos irregulares. A capa traz a ilustração de várias pessoas, remetendo a uma família, com adultos e crianças, inclusive no colo. Traz no título o nome do personagem cuja trajetória é contada na história.

O prefácio traz um texto sobre uma etapa, um acontecimento marcante da vida do personagem. Segundo esse paratexto, “A história é cheia de lembranças, idas, voltas, sucessos e frustrações, que aproximam o leitor dos esforços do autor para vencer profissionalmente e construir sua história no mundo, apesar das dificuldades e preconceitos impostos pela vida e pela sociedade”. (p. 11)

A linguagem é clara; as palavras auxiliam na interpretação do texto e, quando não familiares, não pertencentes ao vocabulário cotidiano, apresentam ao lado uma barra de comentário, com o seu significado.

Embora a temática seja apropriada ao público da EJA, é um livro com muitas páginas, o que pode causar estranhamento ou rejeição por parte desses jovens e adultos, que estão no princípio de seu processo de formação enquanto leitores.

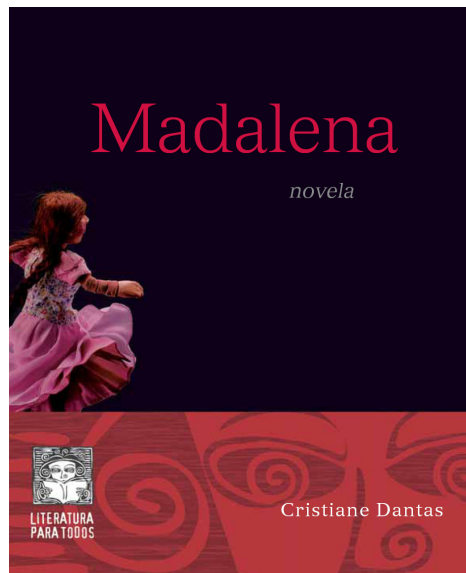
A exploração do livro talvez fosse mais prazerosa, tendo um leitor mais maduro como mediador entre texto e leitor (alunos da EJA).

A história encerra-se no relato do personagem, que conta da realização do sonho de trabalhar com cinema e que relata outro sonho: encontrar uma parceira. Dessa forma, o texto transmite a mensagem de que as coisas são possíveis; só é preciso correr atrás delas.

Madalena

Autor: Cristiane Dantas

Gênero: novela



Madalena, palavra que dá nome à obra e também a sua personagem principal, traz em seu enredo a história de uma mulher que, ainda nova, viu-se obrigada a casar com um homem que não lhe interessava, em troca de terras para seu pai. Desde o início, a vida da personagem é retratada de forma sofrida, mas esta é caracterizada como guerreira, forte e vitoriosa.

Deste casamento indesejado, Madalena teve uma criança, Chiquinho, com o qual nunca teve muita paciência, talvez por ser fruto de uma união que só lhe trouxe sofrimento. Ao ser gravemente espancada pelo marido, que frequentemente encontrava-se bêbado, Madalena resolve fugir com seu filho, dando início a uma nova vida. Nesse trajeto, ela encontra dificuldades, amores, conquistas e vitórias.

A vida de seu filho, Francisco, também é explorada na obra, retratando a forma como sua trajetória é traçada, desde o namoro (juventude) até os cuidados com a mãe, já sem saúde (fase adulta).

Ao trazer temas recorrentes na sociedade, como o casamento “arranjado” para conseguir terras, a violência contra a mulher, a questão da migração, a dependência alcoólica, a obra aproxima-se e envolve o leitor, permitindo que este faça inferências e dê sentido ao texto. Em cada capítulo, a autora reserva uma surpresa, um novo rumo à vida da personagem.

As ilustrações são fotografias de bonecos (mamulengo) e retratam as cenas e as personagens da história. Dão vida e expressividade ao que é representado, dialogando com o texto escrito e permitindo ao leitor interpretar ações e expressões.

“O mamulengo é um estilo do teatro de bonecos tipicamente nordestino e um dos mais ricos espetáculos populares do país. As histórias são quase sempre improvisadas e tomam forma na mão do mestre durante o espetáculo. (p. 112). A ilustração da capa sugere a personagem Madalena em movimento, o que permite uma alusão à personagem correndo atrás dos sonhos.

Os paratextos contextualizam a obra, convidam e instigam à leitura. O prefácio apresenta a história, os personagens e suas características: “com narrativa ágil e profunda, a obra deixa os leitores capturados, com o coração a saltos, e revela como as marcas no corpo e na alma podem gerar histórias de vida e colocar no rosto das pessoas um *olhar de bicho ferido* e acuado ou mesmo um *olhar de peixeira* ou *olhos de iceberg*.”(p. 10). A quarta capa traz um trecho que conta o início da história, o início da trajetória de Madalena: o momento em que o pai lhe diz que ela vai se casar, que a troca por terras.

Ao promover o diálogo com o leitor, apresentar temas recorrentes, empregar uma linguagem clara e possibilitar inferências, a autora permite ao leitor sentir-se próximo à história relatada e realizar, conseqüentemente, uma leitura clara e prazerosa, mesmo sendo esses leitores, novos leitores.

“A autora olha com firmeza e compaixão as fraquezas e forças humanas, as agruras das mulheres submetidas, as mazelas do interior e da capital, os jogos do poder, o pulsar das relações familiares, e toda a beleza e complexidade da vida”.
(p. 10)

A obra encerra-se com a morte de Madalena e os pensamentos de seu filho. A forma como foi escrita permite ao leitor dar continuidade à obra, imaginando o que acontecerá daquela cena em diante, qual futuro terá Francisco.

Tubarão com a faca nas costas

Autor: Cezar Dias

Gênero: crônicas



O livro apresenta várias crônicas, sobre diversos assuntos. Os acontecimentos relatados foram vividos pelo autor ou contadas por amigos e conhecidos. Fala sobre livros, paixão do autor e traz fatos e pessoas reais; fala da saudade de casa, irritação de estar na cidade grande (2ª crônica), de violência, preconceitos, perda... Os textos são escritos em primeira pessoa e trazem relatos de acontecimentos vivenciados no cotidiano. O fato de trazer situações comuns aproxima a obra do leitor e auxilia no processo de leitura, pois permite identificação entre o leitor e o texto.

Em várias crônicas, são mencionados o prazer pela leitura literária e o nome de autores conhecidos, com Drummond, Rubem Braga, Paulo Coelho, Fernando Pessoa. “Não é, portanto, ficção, como o é no poema de Carlos.” (p. 29). Embora não haja menção a nome de obras escritas por esses, ao mencioná-los, o autor tende a incentivar a busca por conhecer mais esses autores e os textos escritos por eles.

As ilustrações aparentam lápis, linhas, riscos. Em preto e branco, transmitem a mensagem principal da crônica que representa. Elas permitem ao leitor estabelecer relação entre imagem e texto escrito, o que facilita a leitura e possibilita a interpretação. Os símbolos e as personagens representados permitem ao leitor inferir sobre os sentimentos e assuntos presentes na escrita. A ilustração da capa retrata uma situação cotidiana: um homem sentado, lendo.

Os paratextos contextualizam a coleção “Da primeira à última crônica, a leitura é voraz, surpreendente, do tipo que agrada tanto aos novos leitores quanto aos mais experientes, um convite para uma viagem da qual não se sente nenhuma vontade de retornar”. O prefácio contextualiza o gênero crônica e suas diversas formas (humor, ironia, sátira, lirismo, poesia). A quarta capa traz um trecho do livro que diz das características do personagem e das situações vivenciadas em função da sua deficiência:

“Às vezes intimista - uma lírica, poética, meditação sobre o cotidiano das pessoas-, às vezes bem-humorada, irônica ou satírica, a crônica afirmou-se no Brasil, ainda que o jornal, o espaço ao qual sempre esteve ligada, tenha mudado, tornando-se mais objetivo, privilegiando a notícia, a análise e o comentário sob forma de coluna. Apesar disso, os grandes veículos continuam recorrendo à crônica como um respiradouro, uma brecha na massa não raro sufocante de notícias. A crônica, com seu característico de mensagem pessoal, humaniza o veículo”. (p. 10-11)

Embora com assuntos corriqueiros, as crônicas requerem muita abstração, pois o fim sempre traz uma reflexão, às vezes difícil de entender por alguém em construção enquanto leitor, como, por exemplo: “Por fim, já em casa e durante algumas horas daquela noite, conversamos sobre aquele colo e sobre um filho. Acho que também sou um necessitado” (p. 43).

O autor utiliza diferentes linguagens para denominar uma mesma coisa, propiciando ao leitor a ampliação do conhecimento, o contato com a diversidade. Traz, por exemplo, a palavra *piazinho* (p. 46) e, como comentário, seu significado.

Tubarão com a faca nas costas foi considerado pela Comissão Julgadora o melhor livro da Coleção: “tudo isso descrito de forma simples, ainda que poética. Ou seja, é a crônica na sua melhor expressão”. (paratexto)”. Segundo o paratexto, elaborado pela Comissão Julgadora, *o livro instiga, do início*

ao fim, uma leitura voraz, surpreendente e agradável.

Faltou, no entanto, explicitar quais os motivos que levariam o leitor da EJA a também sentir a mesma sensação ao ler o livro. Então, fica a indagação: “A escolha do primeiro lugar da *Coleção* teve como referência o público a quem se destina ou a banca que o examinou?”. Embora seja um livro de qualidade, não é o que mais se aproxima da linguagem e das experiências do aluno da EJA. E esse fato pode contribuir para que os leitores a que se destina não tenham a mesma concepção da banca julgadora.

Mais adiante, serão feitas reflexões a partir dessa análise das obras e dos estudos sobre o perfil dos alunos da EJA.

CAPÍTULO 3 - DANDO FORMA À PESQUISA

3.1 Revisão Teórica

Ao iniciar a exposição sobre o embasamento teórico que sustentou esta pesquisa, ressaltamos que buscamos realizar as discussões feitas neste trabalho a partir de autores que procuraram adequar seus estudos à realidade vivida em nosso país. Isso se explica pelo fato de que a experiência por nós estudada apresenta características próprias que são inerentes, sobretudo, a países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos e, por isso, uma aproximação maior com estudos desenvolvidos em outros países poderia gerar análises equivocadas no resultado alcançado.

Apesar dos vários livros, artigos, seminários, simpósios, fóruns que vêm sendo organizados com temática dirigida à EJA (que, cada vez mais, assume um espaço considerável no campo das discussões educacionais), poucas são as universidades que incorporam em seu currículo o tema ou a modalidade Jovens e Adultos. Brandão (2002) explica essa escassez como:

um descompasso inevitável [que] coloca em uma das margens do rio do saber humano o lado do conhecimento e das práticas avalizadas pela ciência - por alguma de suas tendências de plantão, pelo menos - e com lugar garantido entre as cadeiras e as estantes das academias. E coloca, na outra, a multiplicidade da produção contínua e crescente de outras modalidades de conhecimento e de práticas tidas, quando olhadas desde “a margem de cá” como “populares”, “não científicas”, “acientíficas”, “cientificamente discutíveis”, “falsas”, “superadas” (a um olhar mais histórico), “alternativas”, “mistificadas”, “ilegítimas”, “curiosas, fascinantes mesmo, mas não confiáveis”, e assim por diante (Brandão, 2002, p.124).

A busca por referenciais teóricos que abordassem, ao mesmo tempo, a EJA e a literatura (ou a leitura literária) foi incessante, no entanto, não foram encontrados estudos sobre o tema. A educação de jovens e adultos aparece atrelada a vários outros temas (formação de professores, alfabetização, concepção de professores e alunos em relação a essa modalidade, etc.), mas não foi encontrado nada sobre a prática de leitura literária em turmas de jovens e adultos.

Essa constatação trouxe grande apreensão e também a necessidade de tomar como base alguns conceitos tanto do campo da EJA, quanto da literatura, ao mesmo tempo em que se buscava

fazer ajustes entre eles, a fim de enriquecer o trabalho e conseguir alcançar o objetivo aqui proposto.

Estudar a *Coleção Literatura para Todos* apresentou-se como um desafio para além da pesquisa investigativa sobre sua recepção e adequação. Tornou-se um desafio a busca por teorias que permitissem alicerçar a pesquisa e, mais que isso, que propiciassem o surgimento de contribuições relevantes, que incentivassem a reflexão e a origem de novas pesquisas nesse campo ainda em construção.

3.1.1 A educação de jovens e adultos: breve histórico

As experiências de EJA, que ocorrem por meio de iniciativas governamentais e não governamentais, oferecem ao pesquisador uma riqueza de diversos matizes e de propósitos múltiplos. Os projetos e os programas que compõem essa modalidade educativa visam a atender um público diverso, com características singulares, composto por camponeses, indígenas, operários, trabalhadores informais, docentes e agentes sociais, sindicalistas, empresários, profissionais, pais e mães de família, pessoas da terceira idade, associados de grêmios e militantes partidários (Rivero, 1998).

O processo de alfabetização de jovens e adultos existe desde a colonização, quando acontecia através da catequese. No período do Império, a primeira Constituição Brasileira (1824) previa a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, no entanto, essa lei não passou de intenção legal, pois o Estado não disponibilizava recursos para tal, o que contribuiu para a educação de caráter elitista.

A Constituição de 1891 descentra a responsabilidade do ensino básico para as províncias e municípios. Esse período é caracterizado por várias reformas educacionais, devido à preocupação com o ensino básico precário, que mantinha marginalizadas as camadas sociais desfavorecidas.

Em 1920, o Censo Demográfico apontava um percentual de 72% de pessoas acima de cinco anos analfabetas. Devido à preocupação com os altos índices, nesse mesmo ano, houve um movimento de educadores e da população em busca de melhorias educacionais.

No Período Vargas, com o fortalecimento do Estado Nacional Brasileiro, reafirma-se, na Constituição de 1934, a educação como direito de todos e dever do Estado, inclusive aos que não tiveram acesso a ela em idade adequada.

Em 1940, a preocupação com a educação das camadas populares se firma como um problema político nacional, fato que mobiliza, em 1942, a integração da Fundação Nacional do Ensino Primário, que inclui a EJA ao programa do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Em 1945, 25% dos recursos destinados à educação passam a ser encaminhados à EJA.

Ainda em 45, a UNESCO denuncia as desigualdades e aponta a educação como forma de combate, em especial por meio da EJA. Dois anos depois, cria-se a SEA (Serviço de Educação de Adultos), responsável por produzir e distribuir materiais escolares, integrar serviços, mobilizar a sociedade e garantir infraestrutura para essa modalidade educacional.

O aumento da responsabilidade do governo pode ser entendido no quadro da expansão dos direitos sociais da cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por maiores e melhores condições de vida (Haddad e Di Pierro, 2001, p.111). A educação de jovens e adultos passa a ser vista como condição necessária para que o Brasil se realize como nação desenvolvida.

Devido às várias ações promovidas entre 40 e 50, no ano de 60, o Censo aponta a queda de 72% para 46,7% de analfabetos. Mas, em comparação aos demais países da América Latina, este último índice ainda é considerado alto.

Em 58, acontece o II Congresso Nacional da Educação de Adultos. O Congresso apresenta como preocupação principal a necessidade de redefinir a EJA, repensar as práticas pedagógicas e a visão que se tinha dos sujeitos jovens e adultos analfabetos, até então considerados sem conhecimento e comparados a crianças.

O Congresso é considerado um marco, pois promove uma ampla reflexão sobre o social para o campo educacional. Era necessário não apenas alfabetizar, mas preparar os jovens e adultos para exercerem seus direitos, posicionarem-se criticamente frente à realidade social.

Entre 1959 e 1964, vários movimentos de iniciativa autônoma surgem, a fim de legitimarem práticas sociais educativas. Dentre eles, os Centros Populares de Cultura, Movimento de Cultura Popular de Recife (do qual fez parte Paulo Freire), Programa Nacional de Alfabetização.

Em 64 o País vive o golpe militar. O Estado autoritário, a fim de manter seu poder e manter a “ordem”, reprime os movimentos de educação e cultura popular, cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe. Alguns desses movimentos continuaram existindo, mas de forma dispersa e clandestina.

Em 67, como tentativa de amenizar críticas que vinha recebendo pela extinção de diversos programas da EJA, os militares criam o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Através dele, o governo prometia acabar, em um período de dez anos, com o analfabetismo, considerado vergonha nacional. Esse programa sofreu grandes críticas, devido ao pouco tempo para alfabetizar (seis meses), aos critérios utilizados para avaliar e ao fato de não proporcionar a continuidade de estudos.

Em 1971, o Ensino Supletivo é regulamentado pela LDB (Lei das Diretrizes e Bases). Surge como uma nova concepção de escolarização e nova linha de educação (Haddad, Pierro, 2001) e se justifica pela necessidade de promover crescente oferta de educação continuada e, assim, recuperar o atraso daqueles que interromperam a sua escolaridade.

Haddad e Pierro (2001) afirmam que “o ensino supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. (HADDAD E PIERRO, 2001, p.117).

Em meados da década de 90, as práticas educativas de ideário da educação popular voltam com força e ganham visibilidade. Dentre seus adeptos, encontra-se Paulo Freire, criador do

método que se baseia em palavras geradoras e contextualizadas, a fim de promover uma educação libertadora.

Ainda na década de 90, Collor assume o poder e a educação de jovens e adultos passa a ocupar lugar marginal na reforma educacional, pois esteve subordinada às prescrições neoliberais de reforma do Estado e restrição do gasto público.

A deslegitimação das políticas de educação da EJA, no conjunto das políticas educacionais, encontra sua explicação não apenas na conjuntura nacional, mas no interior de processos que se efetivaram no âmbito internacional e que afetaram os países em desenvolvimento.

Nesse período, a reforma de Estado, adotada no Brasil, assumiu preceitos que apregoavam a restrição dos gastos públicos. Como a reforma era norteada pelas diretrizes da desconcentração, da focalização e da redefinição das atribuições dos setores públicos e privados, surgiu um conflito no campo da educação, envolvendo aqueles que estavam comprometidos com a educação popular, devido ao processo de exclusão da EJA das fontes de financiamento.

Emergiu, então, “o movimento dos fóruns de educação de jovens e adultos, conformando espaços públicos de expressão e legitimação de reivindicações, diálogo e negociação”. (DI PIERRO, 2005, p.1123).

Segundo Di Pierro (2005), como resposta a essa descentralização, no final da década de 1990, os municípios respondiam por um terço das matrículas da educação básica, e, em 2001, sua participação na oferta do ensino fundamental de jovens e adultos representava 49,6%.

No governo Fernando Henrique Cardoso, concomitantemente ao processo de aprovação da nova LDB, tramitava no Congresso Nacional a Emenda Constitucional 14/96, que resultou na Lei 9424/96, que integra a EJA ao ensino básico comum. A aprovação dessa emenda representou, no campo da EJA, a desuniversalização dos direitos educacionais, aprofundando a sua desqualificação no âmbito legal. Isso porque modificou o artigo 208 da Constituição Federal, retirando a obrigatoriedade da educação fundamental dos que a ela não tiveram acesso na idade apropriada e mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. A aprovação dessa emenda implicou ainda a supressão, no artigo 60, das Disposições Constitucionais

Transitórias, do compromisso com a erradicação do analfabetismo no prazo de dez anos. Reduziu-se o percentual de 50% para 30% dos recursos a que se refere o artigo 212, destinado à erradicação do analfabetismo e à universalização do ensino fundamental.

A nova LDB situa a EJA como uma das modalidades educativas que compõem a educação básica. Ela é tratada em seção específica, intitulada Educação de Jovens e Adultos. O artigo 37 dessa seção declara que a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Também afirma que a EJA se destina ao universo dos trabalhadores, sendo necessárias ações integradas e complementares entre si, de modo a facilitar, para esse grupo, o acesso à educação bem como garantir sua permanência.

No entanto, o artigo 38 reitera uma visão compensatória, ao afirmar que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que habilitam ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Com isso, não superou concepções intrínsecas à Lei 5692/71, que compreendiam a educação de jovens e adultos voltada para suprir a aprendizagem e recuperar o tempo perdido, desconsiderando o pertencimento de classe desses alunos e sua condição de alunos trabalhadores.

Uma mudança importante nessa lei foi o rebaixamento da idade dos candidatos ao exame supletivo: para 15 anos, no ensino fundamental, e para 18 anos, no ensino médio. Para alguns estudiosos da área, o rebaixamento da idade dos exames sinalizou, nas instâncias normativas estaduais, a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração de fluxo, medida facultada pela nova LDB e posta em prática em vários governos estaduais e municipais ao longo do período.

Embora o Ministério da Educação tenha se eximido de suas responsabilidades no tocante à EJA, o Governo Federal não se isentou completamente da provisão dessa educação, uma vez que outras instâncias governamentais tomaram iniciativas a fim de acolher as demandas da sociedade civil no que tange à elevação da escolaridade dos jovens e adultos.

A participação da União caracterizou-se por intervenções de caráter compensatório, destinado ao atendimento das regiões mais pobres do país. As questões referentes à EJA foram deslocadas para outros Ministérios, resultando na pulverização dos programas da União. Os

recursos do Governo Federal atribuídos à educação de jovens e adultos foram direcionados para subgrupos sociais e para as regiões mais pobres do Brasil.

O aumento da responsabilidade do governo pode ser entendido no quadro da expansão dos direitos sociais da cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por maiores e melhores condições de vida (Haddad e Di Pierro, 2001, p. p.111). Nesse contexto, a educação de jovens e adultos passa a ser vista como condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida.

Em 2004, foi criada a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Nela, incluem-se temas como alfabetização e as diversas facetas e campos da educação (de jovens e adultos, indígena, ambiental). Dentre os programas e ações que a SECAD desenvolve, inclui-se o *Brasil Alfabetizado*, o PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos) e a *Coleção Literatura para Todos*.

O objetivo da Secad é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação. (www.mec.gov.br/secad)

3.1.2 Os sujeitos e a educação de jovens e adultos

A história da educação de jovens e adultos tem se mostrado muito mais tensa do que a história da educação básica. Por muito tempo e ainda hoje, essa educação tem sido marginalizada, ficando “à mercê” de projetos voluntários, organizações não governamentais, sendo vista como educação de caráter compensatório.

O público atendido por essa modalidade de ensino é constituído, em sua maioria, por jovens e adultos trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. As dimensões de condição humana desse público são de fundamental importância para as experiências de educação. É necessário pensar que a EJA atende a pessoas excluídas, não pelo fato de serem analfabetas, mas, ao contrário, que são analfabetas devido a questões sociais, como a pobreza, a exclusão, o preconceito.

Segundo Arroyo (2001), as propostas educativas escolares sabem que, para incorporar concepções ampliadas de educação, têm de violentar a estrutura escolar. Mas a EJA não vem desta tradição, pois aprendeu a educar fora das grades e dos regimentos escolares e curriculares.

A EJA é ancorada em uma visão totalizante do jovem e do adulto como ser humano com direitos, sujeitos que trazem uma bagagem cultural e uma vivência ampla. A EJA busca não apenas alfabetizar, mas formar o sujeito como um ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético.

Freire (2000) afirma que:

Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade de que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p. 33)

Arroyo afirma que o mérito dos projetos populares de EJA tem sido adequar os processos educativos à condição a que são condenados os jovens e adultos. Não o inverso, que eles se adaptem às estruturas escolares feitas para a infância e a adolescência.

A alfabetização na EJA, por exemplo, adquire outra qualidade, em que a apropriação da leitura se vincula a uma nova condição humana, de pessoas com a capacidade de se envolver e participar de práticas políticas, sociais e culturais. Isto é, de se desenvolver como sujeitos.

Os vínculos entre alfabetização de adultos e libertação, emancipação, são marcantes nessas experiências de EJA.

Ainda Arroyo (2001) afirma que os olhares sobre a condição social, política e cultural dos alunos de EJA têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida, "os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis...– têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais". (Arroyo, 2001, p.10)

O autor chama a atenção para o discurso escolar que os trata, *a priori*, como os repetentes, evadidos, defasados, “aceleráveis”, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional. Ou seja, concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana passam, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos.

Construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição *aberta*, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em *práticas* e não somente em enunciados de programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida desses sujeitos; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem.

não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 2000, p. 81)

Para transformar esse quadro, a EJA deverá se abrir para incorporar a pluralidade dos seus sujeitos, compostos de conhecimentos, atitudes, linguagens, códigos e valores que, muitas vezes, são desconhecidos ou vistos de forma desvalorizada pela cultura escolar e pelos currículos tradicionalmente oferecidos. Deve abandonar os modelos tradicionais de suplência e inventar novos modos. Além disso, deve-se ultrapassar o enfoque da Educação de Jovens e Adultos como educação compensatória, em favor de uma visão mais ampla e permanente.

Os conteúdos curriculares precisam ser pensados no contexto da identidade e das aspirações dos diversos sujeitos da EJA. É preciso adotar estratégias pedagógicas e metodologias orientadas para a otimização da formação específica de professores e gestores responsáveis por esse modo de fazer educação, bem como construir uma nova institucionalidade nos sistemas de ensino.

Di Pierro (2005) assinala que a identidade da EJA não foi construída com base nas características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (infância, juventude e velhice), mas em uma representação social. Essa representação social está arraigada tanto no estigma que recai sobre as pessoas analfabetas quanto numa perspectiva que atribui a esses educandos uma relativa homogeneidade sociocultural em virtude de sua “condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de escassos rendimentos” (Di Pierro, 2005, p. 1120)

A imagem que os educandos têm da escola tem muito a ver com a imagem que têm de si mesmos dentro dela; parte daí a importância de se valorizar esse ensino e promover uma educação de qualidade, que valorize seus sujeitos e possibilite a eles condições de participação e desenvolvimento social.

A educação de jovens e adultos deve garantir acesso à cultura letrada, participação mais ativa no trabalho, na política e na cultura. Seus sujeitos têm necessidade de acesso a informações, de assumir direitos e deveres. É um grupo homogêneo do ponto de vista socioeconômico, mas heterogêneo culturalmente. Os alunos de EJA trazem uma bagagem que inclui conhecimentos sobre o mundo letrado, adquiridos em breves passagens pela escola ou na realização de atividades cotidianas.

O problema não está então, mais uma vez, na oferta de vagas, mas na preocupação em se fazer da EJA uma educação comprometida, que vise não apenas à diminuição da taxa de analfabetismo, mas à formação de sujeitos aptos a ingressarem na sociedade de forma ativa, com consciência crítica e questionadora.

3.1.3 Políticas públicas de incentivo à leitura

Diante da nova configuração política nacional, da compreensão e do reconhecimento da educação de jovens e adultos como sendo um direito do cidadão é que surge e se consolida a idéia desta pesquisa.

A preocupação com a formação de leitores no Brasil tem tido como uma de suas consequências a implementação de programas de promoção da leitura direcionados às escolas e bibliotecas. Verifica-se que os obstáculos para a democratização da leitura são de natureza cultural, social e econômica, assim a distribuição de livros de literatura para as escolas se justifica nessa tentativa de democratizar o acesso ao livro.

O MEC vem desenvolvendo, nos últimos anos, ações de promoção e acesso à leitura. Durante muito tempo essa atuação privilegiou a circulação de livros didáticos, mas nos anos 80 deu-se início a algumas ações voltadas para as bibliotecas escolares e ao incentivo da leitura e à formação de leitores da literatura.

Em 1984, o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL) foi criado pela Fundação de Assistência ao Estudante, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com as Universidades (responsáveis pela capacitação dos professores). Extinto em 1987, teve como objetivo compor, enviar acervos e repassar recursos para ambientar as Salas de Leitura. Foram distribuídos livros de literatura para os alunos e periódicos para alunos e professores.

Em 1991, o PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), ligado à Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, teve como objetivo possibilitar o acesso aos livros e a outros materiais de leitura à comunidade em geral, em diversos segmentos da sociedade civil. Ou seja, tinha como objetivo promover ações de valorização da leitura, criando parcerias com comitês de todo o país que promoviam a leitura. O MEC participava desse programa de forma indireta, com repasse de recursos, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi instituído em 1997 e é executado pelo FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. O programa consiste na aquisição e na distribuição de obras da literatura brasileira e estrangeira, infanto-juvenil, de pesquisa, de referência, além de outros materiais de apoio a professores e alunos. Antes da compra, há uma análise para avaliação da adequação e qualidade das obras. Esse programa acontece ainda hoje.

O público alvo do PNBE, atualmente, são os estudantes da educação infantil, ensino fundamental e médio das escolas públicas. Em 2002, dentre as obras avaliadas, estavam as

específicas para alunos do último ano do ensino fundamental da EJA, que formaram a *Coleção Palavra da Gente*.

Em 2006, a avaliação foi coordenada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG). Foram inscritas 1718 obras e 133 editoras. Já na pré-análise, 41 obras foram excluídas. Ao fim, foram selecionadas 225 obras, constituindo três acervos com gêneros diversificados, de 70 editoras diferentes.

Para avaliar as obras, foram elaboradas fichas e pareceres de cada uma delas. Houve também elaboração de resenhas de todas as obras escolhidas para comporem os acervos, a criação de um banco de dados; além da criação de gráficos e tabelas com os principais dados obtidos na avaliação.

Em 2003, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) lançou a *Coleção Palavra da Gente*, direcionada ao público da EJA. Composta por quatro conjuntos diferentes, com seis obras cada, apresenta diferentes gêneros e tenta aproximar os textos da realidade de forma simples.

A distribuição de acervos do PNBE/2003 também foi dirigida aos alunos, ampliando-se o universo de atendimento, não só aos alunos da 4ª série, mas também da 8ª e da Educação de Jovens e Adultos; foram selecionados três diferentes acervos: 10 coleções denominadas Literatura em minha Casa, compostas, cada uma, de 5 títulos de diferentes gêneros para alunos da 4ª série; 10 coleções Literatura em minha Casa, compostas, cada uma, de 4 títulos de diferentes gêneros para alunos da 8ª série; e 4 coleções denominadas 'Palavra da Gente', compostas, cada uma, de 6 títulos de diferentes gêneros para alunos de EJA. Foram assistidas 124.408 escolas com 4ª série (3.449.253 alunos), 35.685 escolas com 8ª série (35.685 alunos) e 10.964 escolas com Educação de Jovens e Adultos (10.964 alunos). (www.fnde.gov.br)

No edital do Programa, veiculado no site da FNDE, encontramos ainda os gêneros que foram selecionados pelo PNBE/2003:

Para os alunos matriculados na última série, termo, módulo ou similar, correspondentes à última etapa do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos dos cursos presenciais e com avaliação no processo, do ensino fundamental:

- I - um ensaio ou reportagem sobre um aspecto da realidade brasileira;
- II - uma antologia de crônicas e contos brasileiros;

- III - uma obra ou antologia de textos de tradição popular brasileira em prosa ou verso;
- IV - uma antologia poética brasileira;
- V - uma peça teatral brasileira ou estrangeira;
- VI- uma biografia ou relato de viagens.

(www.fnnde.gov.br/web/resolucoes_2003)

O objetivo da coleção denominada ‘Palavra da Gente’ foi retratar o cotidiano de forma a incentivar os alunos da EJA e recém-egressos a se tornarem leitores. Não há estudos sobre a recepção da Coleção por esses leitores. Mas, a partir de uma sondagem preliminar com um grupo de professores da EJA, percebeu-se o desconhecimento em relação às obras. Alguns dos títulos que compõem esse acervo são: *Dicionário dos sonhos e outras histórias de cordel*, de Francisco Borges; *Brasil: terra à vista!*, de Eduardo Bueno; *O que é o Brasil?*, de Roberto Damatta; e *Proezas de João Grilo*, de João Ferreira.

3.1.4 A Coleção *Literatura para Todos*: apresentação da proposta

Este tópico faz-se necessário para entendermos qual a proposta do governo ao elaborar a Coleção, como ela foi pensada, quais os seus objetivos e caminhos percorridos para a sua produção. A partir desse detalhamento, esperamos compreender a importância dessa iniciativa e os procedimentos propostos ao executá-la.

Em 2005, a Secad⁷ (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) abriu o *I Concurso Literatura para Todos*, destinado a selecionar textos inéditos em gêneros variados de literatura para jovens e adultos. Poderia participar desse concurso qualquer autor, tendo como critério a adequação do texto aos alunos da EJA.

O Concurso selecionou, dentre 2100 obras inscritas, dez, de sete gêneros literários: *Família composta* (peça de teatro), de Domingos Pellegrini; *Madalena* (novela), de Cristiane Dantas Costa; *Cabelos molhados* (conto), de Luís Pimentel; *Cobras em compota* (conto), de Índigo; *Tubarão com a faca nas costas* (crônica), de Paulo César Dias Rodrigues; *Léo, o pardo* (biografia), de Rinaldo Santos Teixeira; *Batata cozida, mingau de cará* (tradição oral), de Eloí Elizabete Bocheco; *Caravela (redescobrimientos)* (poesia), de Gabriel Bicalho; *Entre as*

⁷Mais informações no site www.mec.gov.br/secad

junturas dos ossos (poesia), de Vera Lúcia de Oliveira; e *Abraão e as frutas* (poesia), de Luciana de Mendonça.

Participaram da construção da proposta da Coleção Timothy Ireland (coordenador geral), Tancredo Maia Filho (coordenador técnico) e Ira Maria Maciel (coordenadora pedagógica). A Comissão de Pré-Seleção foi integrada por Cristiane Costa, Heitor Ferraz, Júlio Diniz e Maria de Luz Cristho, profissionais com vasta experiência nas áreas de ensino, pesquisa e análise de textos literários. Fizeram parte da Comissão Julgadora os escritores Antônio Torres, Marcelino Freire, Moacyr Scliar, Milton Hatoum, Rubens Figueiredo, a editora Heloísa Jahn e as professoras e pesquisadoras Jane Paiva, Ligia Cademartori e Magda Soares.

Segundo Maciel (2007), entre as expectativas mais recorrentes, estava a de disponibilizar obras de caráter literário para leitores iniciantes jovens e adultos e assim buscar a consolidação do processo de alfabetização e o estímulo à prática da leitura, a partir da leitura literária. A *Coleção Literatura para Todos* propõe a literatura como ferramenta catalisadora do processo de leitura e investe na possibilidade da criação de um vínculo afetivo do leitor com a obra literária.

Maciel (2007) cita, ainda, as questões norteadoras para a seleção:

O que fazer para estimular novos leitores? Como estimular o contato cada vez maior de jovens e adultos com a literatura? Quais os obstáculos enfrentados pelos educandos e educadores em relação à prática da leitura literária? (MACIEL, 2007, p.537)

Segundo a autora, foram relevantes os seguintes aspectos:

As obras selecionadas refletem o domínio técnico narrativo; a linguagem apresenta uma elaboração artística, tendo subjacente o objetivo de cativar o leitor e manter o seu interesse pela leitura. Todos os textos selecionados buscaram a comunicabilidade e a possibilidade de a leitura produzir prazer. O investimento na textualidade (construção de linguagem); a adequação ao destinatário (condições de recepção pelo neoleitor); a originalidade e a pertinência temática (particularidade e relevância do tema) também foram consideradas na seleção de cada obra. (MACIEL, 2007)

Ainda de acordo com Maciel (2007), para a *Coleção Literatura para Todos* buscou-se selecionar as obras que conseguiram articular coesão narrativa (*forma e conteúdo*) e

buscavam alimentar a criatividade e a imaginação do leitor, além de trabalharem com uma linguagem cuidadosa, sem necessariamente facilitar ou optar por uma marca pueril. (MACIEL, 2007)

Segundo informações do Ministério da Educação, a partir de 2007 a *Coleção* começou a ser distribuída para as escolas de educação de jovens e adultos. Ainda segundo o MEC, ao todo foram distribuídos 1,1 milhão de exemplares, tendo sido de 110 mil a tiragem de cada obra.

Essas obras são destinadas aos recém-egressos do *Brasil Alfabetizado* e demais instituições da EJA e têm por objetivo despertar nos alunos o gosto, o hábito e o prazer pela leitura literária, levando-os a conhecer diferentes gêneros literários e a ampliar a cultura. Cada escola deveria receber, pelo menos, uma *Coleção*.

Na apresentação da *Coleção Literatura para Todos*, há um guia introdutório, denominado “Conversa com Educadores”. Nele, não há uma definição sistemática sobre os critérios de seleção dos livros. As obras deveriam ser adequadas às necessidades, “*adequados ao estágio em que estão - nem complicados demais, nem próprios para o público infantil*” (Cademartori, 2006, p.11).

A apresentação evidencia o objetivo de os autores adequarem a linguagem e escreverem sobre temas que fossem de interesse do público da EJA. Ainda a apresentação (ou manual) traz textos curtos, informações sobre leitura, sobre sua utilidade, sobre o papel do alfabetizador e, ainda, aborda os sete gêneros literários que fazem parte da coleção, trazendo uma resenha de cada livro, com depoimentos de três escritores sobre como eles aprenderam a ler.

Ler pode parecer um ato tão solitário como escrever, mas escritores e leitores – queiram ou não – estão unidos por uma espécie de comunhão. Afinal, como disse o escritor francês Michel Tournier, um livro não tem só um autor. Além do escritor, são também autores todos os que leram, leem e lerão aquele livro – cada um à sua maneira. Sem o leitor, o livro não existe. ‘O escritor sabe disso e quando ele publica um livro, solta na multidão anônima de homens e mulheres uma nuvem de pássaros de papel’, lembra Tournier. Esses mensageiros - os livros - saem em busca da imaginação dos leitores para se encher de calor e vida. (CADEMARTORI, 2006, p. 57)

Acreditando que os jovens e adultos da EJA apresentam necessidades específicas, o concurso foi direcionado especificamente para esse público. A intenção do governo, ao lançar o concurso, foi a de propiciar aos jovens e adultos que ainda não se apropriaram da esperada autonomia da língua escrita o interesse pela leitura literária.

Também na apresentação da Coleção, outras questões de natureza gráfica relacionadas às capacidades de leitura foram explicitadas, tais como a preocupação com corpo da letra, fonte, tamanho do livro, tamanho do texto e a adequação das ilustrações, a fim de possibilitar a leitura.

Maciel (2007) afirma ainda:

A coleção destaca-se por seu projeto gráfico. Foi avaliado que o tamanho dos textos literários em circulação, a complexidade da forma, a falta de intimidade com autores e obras deixam à margem excelentes oportunidades de aproximar os neoleitores dos textos literários. Assim, foi definido que os livros da coleção teriam em torno de 40 laudas, levando em conta a etapa de amadurecimento literário, a pouca disponibilidade de tempo do neoleitor trabalhador e o incentivo à leitura até o final do texto. No projeto gráfico considerou-se também que os livros precisariam ser ao mesmo tempo atraentes e práticos e para isso foram selecionados diversos estilos de ilustrações que dialogam com o texto e o universo do neoleitor. A coleção tem um formato e uma mancha gráfica que pretende favorecer a aproximação do neoleitor com o texto e tornar os livros simples e bonitos. (MACIEL, 2007)

Em 2008, foi aberto o *II Concurso Literatura para Todos*, a fim de ampliar o número de obras destinadas ao público jovem e adulto da EJA. Entretanto, não foi realizada pelo MEC nenhuma pesquisa ou avaliação no sentido de averiguar o uso e a recepção das obras pelo público alvo e mesmo pelos professores.

Ou seja, a *Coleção Literatura para Todos II* está sendo produzida, entretanto, não se têm dados concretos sobre a chegada dos livros da primeira *Coleção* às escolas ou sobre a apropriação dos livros pelos alunos. Nossa pesquisa se situa, então, no ponto de encontro entre duas *Coleções* – uma que já foi distribuída e outra que está em processo de constituição – para avaliar a produção das obras em função do público leitor pretendido, sua chegada e a efetiva leitura por alunos da EJA, a fim de averiguar se a política pública na qual a primeira *Coleção* se insere obteve êxito.

3.1.5 A *Coleção* e a EJA: pontos e contrapontos

É importante ressaltar que os jovens e adultos excluídos da escola são aqueles que não tiveram, durante sua trajetória familiar, a possibilidade de acesso ao capital cultural, enfrentando dificuldades para se apropriar dele no ambiente escolar.

Pesquisas apontam que a maior parte dos adultos que estão na escola hoje não teve acesso, na idade adequada, a essa instituição de ensino. Ao contrário, os jovens, em grande parte, já frequentaram a escola e trazem uma trajetória anterior mal-sucedida. (HADDAD e DI PIERRO, 2001).

Enquanto os adultos chegam à escola com a perspectiva de se integrarem à sociedade letrada, participarem ativamente de situações comunicativas, os jovens trazem uma relação de tensão e conflito, devido às experiências anteriores nesse ambiente, geralmente mal sucedidas.

A maior parte desses jovens e adultos apresenta a intenção de adquirir o uso da língua culta, pois sabe que a apropriação desta possibilita melhores chances de acesso aos espaços nos quais esse uso tem valor, ampliando-lhe as chances de vencer na vida.

Dar a esses jovens e adultos a possibilidade de acesso à leitura literária seria, então, uma maneira de colocá-los em contato com um capital cultural, uma vez que, para a maioria desses indivíduos, esses bens não estiveram disponíveis no primeiro campo de socialização, que é a família, e não puderam ser explorados ao longo da vida.

Nesse sentido, a *Coleção* abre uma oportunidade de acesso, contato e assimilação da cultura literária. Apresenta-se como uma chance de acesso ao mundo da leitura e a uma forte fonte de dominação e poder: a língua. Assim, contribui para que esses excluídos apropriem-se desse capital cultural e tornem-se, assim, mais participativos socialmente, tendo a possibilidade de saírem da condição de marginais.

Para se referir a esse poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais, socialmente dominantes, Bourdieu utiliza, por analogia ao capital econômico, o termo capital cultural". (NOGUEIRA, 2006, p.41)

Por muito tempo (e como já explorado em tópico anterior), a EJA foi vista como uma educação de caráter compensatório; o governo se eximia dessa função de alfabetizar aqueles que não tiveram acesso à escola em idade “adequada”, passando, em diversos momentos, a responsabilidade que deveria ser da esfera pública, para o setor privado. A proposta de investir em uma Coleção literária específica para esses alunos apresenta um grande passo, no sentido de trazer para as discussões e ações políticas esse público da EJA e suas necessidades.

Ao abordar uma coleção literária, faz-se necessário destrinchar linhas sobre o ato de ler. Souza (1995) cita Chartier para chamar a atenção para o fato de que o ato de ler envolve os conhecimentos prévios, experiências e vivências.

Chartier (1990) discute aspectos importantes sobre as diversificadas representações das capacidades de ler e de escrever. Para ele, as representações variam de acordo com as práticas culturais que são construídas historicamente e socialmente. (...) lembra que, frente ao texto escrito, os leitores não são apenas receptores passivos de informações mas estão em permanente ação, produzindo uma leitura a partir de sua experiência de vida e das suas referências culturais. (SOUZA, 1995, p. 55)

Sabe-se que o conceito *de leitura era entendido apenas como ato de decodificação*. Kleiman (2001) traz reflexões sobre o fato de se considerar a leitura algo dissociado do contexto. Afirma que, se assim fosse, a leitura poderia ser considerada como habilidade individual e atemporal (no sentido de não ter relação com a época, contexto, grupo social).

Compartilhamos dos princípios acima expostos, de que a leitura não se limita apenas ao ato de decodificar. Acreditamos que esta se refere à possibilidade de inserção social do indivíduo, à capacidade de compreender e interpretar o mundo, propiciando aos sujeitos a capacidade de imprimir sentido para a vida e posicionar-se nesta.

Segundo Soares (2001) o verbo ler deve ser entendido como verbo transitivo; deve ultrapassar o nível básico, de decodificação apenas; o verdadeiro leitor deve estar apto a ler as variadas formas de textos que circulam na sociedade.

Assim sendo, o ato de ler pressupõe a decodificação da escrita, conhecimentos prévios, contextualização e motivação. Ler é um ato dinâmico e, como tal, seus propósitos também são variados e dinâmicos.

Saraiva (2001) afirma que:

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

Vivemos em uma sociedade letrada, na qual, a todo momento, chegam novas informações e acontecem transformações. Nesse contexto, a leitura desempenha papel fundamental, ao possibilitar a ampliação dos conhecimentos construídos social e historicamente e armazenados por meio da escrita. Teixeira (2004) completa: “*a leitura, assim, se apresenta como enigma a ser decifrado para que o indivíduo tenha acesso ao mundo simbólico e ao universo cultural de uma sociedade*”. (TEIXEIRA, 2004, p.176)

Os textos literários provocam reflexões de natureza cognitiva e afetiva. Permitem ao leitor a entrada em um mundo desconhecido, que instiga e que desenvolve o imaginário. Acreditamos que, assim, a leitura passa a ser vista como algo que fascina, que leva a um mundo desconhecido e mágico, que desperta a curiosidade e o desejo pelo saber.

Considerando a leitura como ato de ressignificar e de se apropriar dos conhecimentos de mundo, a literatura possibilita a formação de um cidadão capaz de entender a realidade social, atuar sobre ela e transformá-la.

Assim, podemos dizer que há um tipo de letramento, que é o literário, mas “*o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio*” (COSSON 2006, p.12)

Para COSSON (2006), não é possível aceitar a simples atividade de leitura como sendo a atividade escolar de leitura literária. Para promover o letramento literário é preciso ir além. É preciso se ensinar mecanismos de interpretação e exploração do texto literário, tendo o cuidado de não “*cercear a leitura direta das obras criando uma barreira entre elas e o leitor*” (COSSON, 2006,p.27).

É necessário promover uma interpretação solidária da leitura, em que as trocas de sentido não sejam apenas entre o autor e o leitor, mas também com a sociedade em que estão localizados.

Ser leitor de literatura (...) é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentido. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda a experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON 2006, p.120).

A partir desses pressupostos, propomos ao leitor algumas reflexões sobre a capacidade de alunos recém-alfabetizados ou em processo inicial de alfabetização terem condições de explorar textos literários, com a configuração textual dos livros da *Coleção Literatura para Todos*, interagindo com eles e dando-lhes sentido.

Tendo apresentado a fundamentação teórica que norteia este trabalho, iremos, em seguida, efetuar a análise dos dados coletados em campo para subsidiar a pesquisa realizada. Reforçamos, ainda, a importância, nesse processo, de nossa vivência no contexto da EJA e no Grupo de Pesquisa de Letramento Literário do Ceale, que trouxeram a impressão necessária para estabelecermos as conclusões, que serão expostas ao final do trabalho.

3.2 Em território de pesquisa - surpresas e desafios

Para a coleta de dados, alguns procedimentos tiveram de ser definidos. Como já dito, era necessário investigar a chegada da *Coleção*, até mesmo para definir o local da observação das práticas de leitura.

O primeiro procedimento adotado foi estabelecer contato com os responsáveis pelas bibliotecas das escolas municipais que atendem à EJA. Fizemos um contato com a SMED (Secretaria Municipal de Educação) e esta nos forneceu uma lista com o nome de todas as escolas que atendem à educação de jovens e adultos (ANEXO 3).

De posse desse dado, buscamos, através do site da prefeitura⁸, os dados das escolas (endereço, telefone, etc). Em função da nossa necessidade de investigar, nesse momento, apenas a chegada dos livros, optamos por abrir mão da ida a campo para aplicar o questionário, e estabelecemos, por telefone, uma conversa informal com os responsáveis pela biblioteca no período noturno⁹. Abaixo, os detalhamentos dessa etapa.

Apesar da informalidade, foi necessário delinear um procedimento de conversa, a fim de que nossas questões fossem respondidas (ANEXO 4). Cabe ressaltar que, desde o primeiro momento de contato, as pessoas com as quais conversamos foram informadas sobre o motivo da ligação, tendo a liberdade de conversar ou não com a pesquisadora. Procuramos deixar o mais claro possível que o objetivo era saber se a *Coleção* chegou à escola e se estava sendo utilizada.

As perguntas que selecionamos para organizar a conversa foram:

- Conhece a *Coleção Literatura para Todos*?
- Ela chegou à escola?
- Já foi realizado algum trabalho envolvendo os livros da *Coleção*?
- Os alunos buscam pelos livros?
- Os professores buscam pela *Coleção*?
- Você conhece algum professor da escola que já desenvolveu trabalhos ou projetos utilizando a *Coleção*?

3.2.1 A surpresa no resultado das conversas

Foram consultadas 42 escolas e, para surpresa da pesquisadora, todas as pessoas que nos atenderam afirmaram ou que não conheciam ou que, apesar de fazer parte do acervo da biblioteca, a *Coleção* não era utilizada.

⁸ www.pbh.gov.br

⁹ Foi estabelecido o noturno, uma vez que a EJA funciona, na rede municipal, somente à noite.

A seguir, apresentamos o gráfico com os dados obtidos nesse primeiro contato com as escolas:

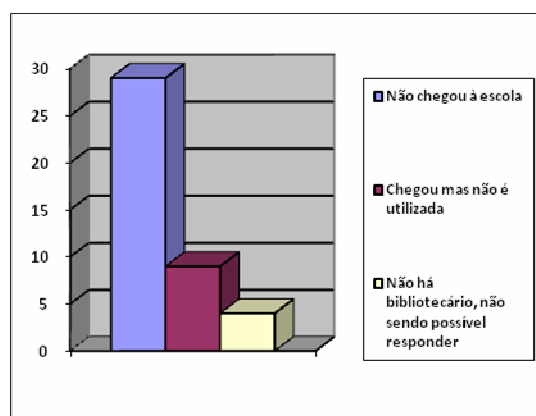


Gráfico 1- Conversa com bibliotecárias

Das 42 pessoas sondadas (uma de cada escola), 29 afirmaram que a *Coleção* não chegou à escola. Destes, alguns afirmaram já terem ouvido falar da *Coleção* e outros a desconhecem totalmente. A falta de conhecimento é ilustrada no diálogo com uma bibliotecária.

Pesq.:Boa noite! Vocês têm no acervo da biblioteca da escola a *Coleção Literatura para Todos*?

Bibliot.: Você pode ligar daqui a uns dez minutos, porque de cabeça eu não sei, tenho que olhar. É de livros didáticos?

Pesq.: Não, é uma coleção literária distribuída para as escolas que atendem à EJA.

Bibliot.: Eu vou olhar, mas acho que não chegou não.

Pesq.: Tudo bem, posso esperar você procurar...

Bibliot.(após aproximadamente 15 minutos): Realmente nós não temos, ela não chegou à escola.

Nove pessoas afirmaram que a *Coleção* chegou à escola, entretanto, não era utilizada, embora disponível. Dessas pessoas, duas afirmaram que os alunos não tinham acesso a ela, só os professores, embora não a procurassem. O depoimento abaixo de uma dessas bibliotecárias ilustra a afirmação:

Pesq.:A *Coleção Literatura para Todos* chegou à escola?

Bibliot.: É uma para EJA, né? Nós temos aqui.

Pesq.: E os alunos e professores a utilizam?

Bibliot.: Não... Os alunos não podem pegar emprestado, só os professores, mas nenhum pegou ainda...

Pesq.: Você sabe de algum trabalho ou projeto realizado a partir dos livros da *Coleção*?

Bibliot.: Não, ela ainda não foi utilizada.

Quatro escolas não têm bibliotecária ou responsável pela biblioteca no período noturno, o que impossibilitou a resposta sobre a chegada e a utilização da *Coleção*.

Esse desconhecimento e a afirmação de a escola não ter recebido a *Coleção* nos causou espanto, uma vez que, segundo o MEC, a *Coleção Literatura para Todos* seria encaminhada a todas as escolas que atendem à EJA.

A *Coleção Literatura para Todos*, formada por dez títulos que vão da crônica à poesia, entre outros gêneros, será distribuída para 4.690 bibliotecas que integram o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, controlado pela Biblioteca Nacional. Cada biblioteca receberá duas coleções. Ao todo, o Ministério da Educação entregará cerca de 9.300 volumes. A distribuição será feita por via postal a partir do dia 15 de janeiro. (<http://portal.mec.gov.br/index>)

Ainda no site, encontramos mais informações:

O mês de janeiro marca o início da distribuição da *Coleção Literatura para Todos* aos alfabetizadores brasileiros que estão em sala de aula. Cada alfabetizador receberá uma ou duas coleções, dependendo do número de alunos que tenha na sala. Se tiver, por exemplo, 20 a 25 alunos, receberá duas coleções. Será função do educador fazer circular os livros entre os alunos, de forma que possam ler todas as obras. A coleção será enviada também para as bibliotecas públicas para que outros leitores tenham acesso aos livros. (<http://portal.mec.gov.br/index>)

Diante da surpresa causada pelo desconhecimento por muitos e pela não utilização das obras da *Coleção* nas escolas, fomos levados a estabelecer novas metas para a pesquisa. Foi necessário, então, um novo direcionamento. Optamos por abandonar a ideia de acompanhar as práticas de professores no uso da *Coleção*, uma vez que não foi relatado o uso por estes e, ao invés disso, criamos situações de uso, levando os livros à escola, a fim de propiciar o conhecimento e a exploração das obras pelo público a que ela se destina. Dessa forma, não apenas seria possível observar a apropriação das obras pelos alunos, como também incentivaríamos e acompanharíamos a sua leitura.

Para concretizar essa nova metodologia da pesquisa, selecionamos duas escolas: uma da rede municipal de educação e uma que integra um projeto de pesquisa e extensão, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A fim de uma melhor visão dos possíveis usos da *Coleção*, definimos como objeto de pesquisa duas turmas de cada escola, sendo uma de alfabetização e uma de continuidade¹⁰. Essa decisão foi tomada uma vez que, frente à leitura das obras e baseado em nossa experiência na EJA, julgamos os livros pouco adequados aos alunos em processo inicial de alfabetização (seis ou oito meses). Essa constatação foi baseada na concepção de alfabetização já descrita neste trabalho: as obras são muito densas para alunos que estão em processo de alfabetização.

Ambas as escolas nos proporcionaram espaço para que realizássemos o trabalho da maneira que julgássemos mais pertinente. Iniciamos dialogando com as professoras, pois era necessário que elas também tomassem ciência da *Coleção* e nos fornecessem alguns dados importantes para o mapeamento do campo.

3.2.2 A conversa com os professores

Optamos, no primeiro momento, antes de ter contato com os alunos, por conversar com as professoras responsáveis pelas turmas. Essa escolha se deu por acreditar que, como educadoras da EJA, era necessário que entrassem em contato com a obra, destinada especificamente ao perfil dos seus alunos. Além disso, era necessário conhecer o grupo, saber mais sobre o perfil das turmas.

Após o contato das professoras com os livros da *Coleção*, iniciamos com elas uma conversa, com algumas perguntas que elucidaremos a seguir. Uma das perguntas indagava sobre o nível de leitura de cada aluno. Para tal, foram apresentados níveis já definidos, elaborados com base nos níveis apresentados pela pesquisa do INAF / 2001.¹¹ O objetivo é identificar qual nível de leitura apresentam os sujeitos da pesquisa, dado importante em função do objetivo desta (averiguar a adequação da *Coleção* aos leitores a que se destina).

¹⁰ As turmas de alfabetização correspondem às antigas 1ª e 2ª séries; e a continuidade corresponde à 3ª e 4ª séries.

¹¹ Ver Ribeiro, V. (org). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004.

Cabe ressaltar que é comum que os alunos estejam em transição entre um nível e outro, devido ao desenvolvimento da aprendizagem. Os professores foram orientados a estabelecer como nível aquele que se aproximasse mais do perfil atual do aluno. Na tabela abaixo, apresentamos os níveis e suas características.

Tabela 1- Níveis de alfabetização

Nível 1	Lê palavras sem dar sentido (codifica)
Nível 2	Entende as palavras isoladamente, mas não é capaz de dar sentido ao conjunto
Nível 3	Lê pequenas frases
Nível 4	Lê textos curtos
Nível 5	Lê textos fluentemente ¹²

Uma vez que a pesquisa foi realizada em dois locais e em quatro turmas (duas de cada instituição), apontaremos o resultado de cada escola separadamente. Garantindo o sigilo tanto do nome das instituições, como dos alunos e professores, serão utilizados aqui nomes fictícios. Uma escola será chamada E.M. e a outra, E.E.

Abaixo, o resultado da conversa com os professores. A professora da turma de alfabetização da E.M. será chamada “Maria” e a da continuidade, “Fátima”. Na E.E., a professora da alfabetização será “Ana” e a da continuidade, “Raquel”. Ressaltamos que esses nomes foram escolhidos aleatoriamente. A conversa foi realizada com as duas professoras de cada escola, ao mesmo tempo.

Respostas das professoras Maria e Fátima às perguntas iniciais.

Pesq.: Os alunos ficam apenas um ano em cada etapa, um ano da alfabetização, um ano na continuidade, por exemplo?

Maria: Não. Eles ficam o tempo necessário para serem alfabetizados. Tem aluno que fica dois anos, tem aluno, como o João, né Fátima, que já está há dez anos e que não sai da turma de alfabetização.

Fátima: É, cada aluno apresenta demandas diferentes, tem uns que saem e quando voltam esqueceram tudo, outros que faltam muito, então ficam muito tempo em uma mesma turma, varia...

Pesq.: Qual o critério utilizado para a progressão?

¹² Nos níveis 3, 4 e 5, é considerado o aluno que lê com compreensão.

Maria.: Os alunos têm de estar dando conta de ler e escrever palavras simples, entender o sentido delas e ler pequenos textos com entendimento, não é isso Fátima?

Fátima: Isso, eles só avançam para a continuidade quando percebemos que ele já consegue ler e escrever pequenos textos com autonomia e entendimento.

Pesq.: Geralmente, após quanto tempo os alunos estão alfabetizados?

Maria.: Como eu disse, cada caso é um caso. Alguns demoram menos, outros mais...

Fátima (continuando a fala de Maria): Mas se tirarmos uma média, grande parte fica cerca de dois anos, embora tenham aqueles que já frequentaram a escola e estão regressando, por isso ficam menos, outros que demoram mais, chegam a ficar quatro ou cinco anos.

Pesq.: O que você me diz sobre a *Coleção Literatura para Todos* e sua adequação aos alunos recém alfabetizados?

Fátima: Olha, eu gosto muito de literatura e achei as obras muito boas. Elas são atrativas e os temas são interessantes, mas meus alunos não dão conta de ler as obras sozinhos, tem algumas que, mesmo comigo, eles terão dificuldade, como um de poesia que não me lembro o nome... Mas os livros são muito bons.

Maria.: Eu também gostei, mas acho que não são só os meus, mas os alunos da EJA em geral que estão se alfabetizando não dão conta de ler não. Eu teria que ler para eles e explicar algumas histórias. Acho que eles vão gostar porque tem temas que são próximos deles, que lembram a vida deles.

Respostas das professoras Ana e Raquel às perguntas iniciais.

Pesq.: Os alunos ficam apenas um ano em cada etapa?

Ana: Aqui é difícil falar quanto tempo. Temos muitas faltas, porque eles trabalham muito, na segunda principalmente, muitos faltam. Geralmente, os mais frequentes ficam uns dois anos, mas tem aqueles que já estudaram e chegam sabendo ler e apresentando tentativas de escrita das palavras, estão no nível pré-silábico ou silábico, aí ficam menos tempo na alfabetização.

Raquel: Na continuidade, alguns chegam lendo bem e escrevendo palavras, precisam apenas aprender a produzir textos e ler os diferentes gêneros, então ficam menos tempo, assim como na alfabetização. Por outro lado, tem muitos que vêm para a escola porque se distraem, é uma forma de descanso. Esses participam, mas se empenham pouco... tem caso de alunos que estão há mais de quatro anos na mesma turma.

Ana: Tem aqueles também que têm medo de mudar de turma, né Ana! Por medo de não dar conta do próximo segmento, eles preferem permanecer na sua turma. Com esses a gente tem que fazer um trabalho para incentivar. Mas é difícil...

Pesq.: Qual o critério utilizado para a progressão?

Raquel: Nós elaboramos aqui um Referencial que está ajudando muito. Ele clareia quais são as aprendizagens que o aluno tem que adquirir para progredir, ir para a próxima fase. Eles têm que dar

conta de ler com entendimento diferentes gêneros, identificá-los e escrever os mais comuns, como lista, receita, carta, bilhete. O texto tem que ter coerência, pontuação e poucos erros ortográficos.

Ana: Na alfabetização muitos alunos chegam sem saber ler e escrever nada. Então, alguns saem sabendo mais que outros. Mas o mínimo é que eles consigam escrever textos pequenos, com sentido, mesmo que não pontuem. Eles têm também que escrever as palavras alfabeticamente, mas não precisa ter a ortografia correta.

Pesq.: Pode explicar mais sobre a forma ortográfica?

Ana: Eles não precisam saber escrever da forma correta, mas com coerência. Por exemplo, eles podem escrever chocolate com X, assado com Ç, essas trocas... tipo X por CH, S por Ç, J por G, omitirem na escrita o LH, o NH, essas coisas...

Pesq.: O que você me diz sobre a *Coleção Literatura para Todos* e sua adequação aos alunos recém-alfabetizados?

Ana: A gente estava conversando, né Raquel, e achamos ela muito boa. Eu até peguei o *Batata cozida, mingau de cará*, pra poder ler com eles. Acho que vão gostar... Mas meus alunos não conseguem ler sozinhos, precisam de ter alguém pra ler pra eles, ainda não conseguem realizar a leitura fluente, por isso têm dificuldade em entender o texto; ainda estão presos à leitura da palavra, não do texto.

Raquel: Alguns dos meus alunos dão conta de ler, porque estão mais avançados. Mas tem alguns que, por mais avançado que seja o aluno, não dá conta de ler porque exige um entendimento que eles ainda não têm, porque estão começando agora a ler sozinhos e esses textos são complexos, como um de poesia, espera... esse aqui, *Caravelas*. Mas dá pra gente desenvolver um trabalho legal com ele, de apresentar as diferentes formas de criar poesia, a riqueza... mas sozinhos eles não dão conta de ler e entender.

Resultado das entrevistas

Em ambas as escolas, os alunos só avançam para a turma de continuidade quando são capazes de ler e escrever palavras compostas por sílabas “simples” (consoante-vogal), dando sentido a elas e formando pequenos textos.¹³

Os alunos das turmas de continuidade só avançam para o próximo nível quando demonstram habilidade de escrever com coerência e sem muitos erros ortográficos, de ler um texto com entendimento, de fazer inferências.

¹³ As habilidades de conhecimento matemático também são avaliadas para a progressão do aluno. Entretanto, neste trabalho, fizemos um recorte, uma vez que nossa investigação está associada ao processo de aquisição da leitura.

Geralmente, segundo as professoras, os alunos ficam dois anos em cada turma. Mas essa afirmação não cabe a todos os alunos; poucos ficam menos que esse tempo e muitos ficam mais. Alguns chegam a passar seis anos em turmas de alfabetização.

Oliveira (1999) recorre a Palacios para tentar explicar essa necessidade de muitos jovens e adultos da EJA se manterem num período extenso em turmas de alfabetização. Esse autor afirma que:

as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica *per se*, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva. (Palacios, apud OLIVEIRA, 1999, p.60)

As professoras afirmam (e a citação acima reforça) que os alunos têm características diferentes, o que faz das salas heterogêneas e o que demanda delas “versatilidade”, adequação do conteúdo às habilidades de cada aluno.

Níveis de alfabetização dos alunos e a opinião sobre a Coleção

Para melhor visualização, apresentamos abaixo uma tabela com os dados obtidos nas turmas das duas escolas pesquisadas:

Tabela 2 - Distribuição dos alunos por níveis de alfabetização

Professor	Turma	Escola	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Total de Alunos
Ana	Alfa.	E.E.	4	3	4	4	0	15
Fátima	Cont.	E.M.	0	0	7	4	7	18
Maria	Alfa.	E.M.	2	2	9	4	0	17
Raquel	Cont.	E.E.	0	0	5	8	7	20

A sala da professora Maria (alfabetização) tem 17 alunos. Destes, dois alunos são capazes apenas de codificar palavras (nível 1), dois leem palavras de um texto mas não apreendem o sentido global (nível 2), nove leem pequenas frases (nível 3) e quatro leem textos curtos (nível 4).

A professora Fátima tem 18 alunos; sete leem pequenas frases (nível 3), quatro leem textos curtos (nível 4) e sete leem fluentemente (nível 5).

A professora Ana tem 15 alunos. Quatro estão no nível 1, três no nível 2, quatro no nível 3 e quatro em transição entre os níveis 3 e 4.

A professora Raquel tem 20 alunos. Desses, cinco leem pequenas frases (nível 3), oito estão em transição entre os níveis 4 e 5 e sete leem textos fluentemente (nível 5).

Todas as professoras chamaram a atenção para a dificuldade de colocar os alunos em níveis, pois muitos conseguem fazer leitura dos textos, mas têm dificuldade na hora de interpretar, sendo necessária a mediação do professor nestas atividades. Na conversa com a professora Raquel, encontramos esses indícios.

Pesq.: Quantos alunos você tem em cada nível?

Raquel: Essa é uma pergunta difícil de responder, porque os alunos apresentam oscilações e muitos ficam em transição entre uma fase e outra. Depois das férias, por exemplo, os alunos voltam esquecidos de muita coisa, aí mudam de um nível para outro. Outros leem muito bem, mas na hora que a gente pergunta o que eles entenderam do texto, eles têm dificuldade, precisam voltar várias vezes ao texto e recorrer à nossa ajuda.

Com relação aos livros da *Coleção*, elas tiveram a mesma opinião. Elogiaram a qualidade literária das obras, entretanto julgaram-nas inadequadas para os alunos, uma vez que, para a leitura, requerem habilidades que eles ainda não adquiriram. No entanto, julgaram os livros interessantes, a maior parte deles com temas pertinentes à realidade dos seus alunos. Apesar disso, acharam as obras densas, de difícil leitura pelos alunos. Segundo eles, textos grandes ainda requerem, na alfabetização e na continuidade, a mediação do professor para que se torne possível o entendimento.

3.2.3 A pesquisa com os alunos

Após a conversa com os professores, era preciso investigar as hipóteses levantadas acerca da *Coleção* junto aos alunos, ou seja, era necessário nos voltarmos para o público alvo, a fim de incentivá-lo à leitura e, depois disso, verificar a receptividade às obras da *Coleção*.

Sendo assim, iniciamos esta etapa da pesquisa de campo apresentando aos alunos a *Coleção*. Nesta apresentação, destacamos alguns aspectos, a saber: por quem foi idealizada, por que motivo, como foi o processo de constituição da *Coleção*, qual o público que se objetivava atingir. Assim, os alunos tomaram ciência de como a *Coleção* foi elaborada, com qual objetivo e com quais critérios.

Em seguida, eles foram convidados a levar um dos livros para lerem em casa, sem qualquer tipo de mediação que interferisse no processo de escolha. Alguns utilizaram como critério a estética da capa; outros abriram e leram alguma parte, procurando palavras conhecidas; outros observaram as ilustrações do texto; outros se basearam no título e alguns escolheram pelo gênero. No momento das escolhas, optamos por não fazer menção ao conteúdo de cada livro para não influenciar na decisão do aluno.

Estabelecemos como tempo para a leitura um período de quinze dias, considerando-o suficiente para isso. Combinamos que, nessa data, faríamos uma discussão sobre o processo de leitura: de que os alunos gostaram, quais as dificuldades enfrentadas, a opinião sobre o livro.

No dia previsto, eles foram convidados a refletir sobre o assunto do livro, as palavras utilizadas (grau de dificuldade), o processo de leitura (se foi prazeroso ou árduo). Cabe ressaltar que, durante nossa conversa, foi estabelecido um clima harmonioso e descontraído. Antes, houve apresentação da pesquisadora, que buscou uma aproximação com os alunos, demonstrando uma postura aberta, flexível e utilizando uma linguagem simples e clara.

A conversa sobre os livros

Ao término dos quinze dias combinados, voltamos às escolas e, antes de uma conversa com todo o grupo, julgamos pertinente conversar com cada aluno que se dispôs a levar um livro, individualmente. Como os resultados foram bem diferenciados em cada escola, faz-se necessário detalhar os encaminhamentos separadamente; isso porque cada uma apresentou um andamento.

- ***Escola E.M.***

O retorno a essa escola nos deixou apreensivos e ansiosos para ouvir os depoimentos. Entretanto, para nossa surpresa, dos dez alunos que pegaram livro, apenas um a obra completa. Sete não leram, alegando falta de tempo; duas apenas iniciaram a leitura. A seguir, o relato dessas alunas:

Antônia (turma de alfabetização), sobre o livro Entre as juntas dos ossos:

Pesq.: Olá Antônia! Conseguiu ler o livro que levou?

Antônia: Li só até a página 34. Li durante alguns dias, mais ou menos trinta minutos. Mas tive muita dificuldade.

Pesq.: Que tipo de dificuldade? O tamanho da letra?

Antônia: Até que o tamanho da letra é bom, mas o livro tem muitas palavras difíceis e eu não entendia o que as poesias falavam. Aí, desisti de ler.

Pesq.: Então você não teve dificuldade em ler, só em entender, é isso?

Antônia: Não. Tem algumas palavras que eu ainda não consigo ler, fico tentando juntar as letras, mas é difícil.

Pesq.: Então você achou difícil por causa da sua dificuldade de ler as palavras e as frases?

Antônia: As duas coisas. Algumas vezes não lia as palavras, mas às vezes não entendia o que tava falando no livro.

Pesq.: Pode me falar de uma parte que tenha conseguido ler as palavras e não tenha entendido o texto?

Antônia: Ah, assim é difícil, só de ver não consigo, tinha que ler de novo. Mas tem muita coisa que eu não entendia o que queria dizer. Difícil mesmo!

Geralda, (turma de continuidade) sobre Abraão e as frutas:

Pesq.: E você, Geralda, conseguiu ler o livro?

Geralda: Li até a página 50 sozinha, depois pedi minha filha que continuasse lendo para mim. Muitas frases eu não conseguia ler, elas são diferentes, difíceis.

Pesq.: Mas quando sua filha leu ficou mais fácil?

Geralda: Quando minha filha começou a ler, aí deu pra entender melhor, mas mesmo assim foi difícil, porque o livro mistura coisas demais.

Pesq.: Como assim “coisas demais”?

Geralda: Ah, uma coisa com outra que não tem nada a ver.

Pesq.: Pode me dar um exemplo?

Geralda: Assim, ao mesmo tempo que fala de uma pessoa, fala de uma fruta, vai misturando muita coisa diferente.

Pesq.: Vou ler duas partes do livro para você e você me fala se entende, pode ser?

Geralda: Tá...

Pesq.: “É um tipo comum, nordestino, estatura mediana, moreno, sem profissão definida. Possui duas características singulares: gosta de poesia e quer ser poeta”.

Geralda: Eu entendo uai. Fala que é um nordestino moreno, que quer ser poeta.

Pesq.: Isso mesmo. E esse que vou ler agora? Vê se a senhora consegue entender: “Ao terminar a quadrinha da melancia fez o seu décimo poema sem forma fixa, em versos livres, como dizem, e sem pontuá-los- o verso e a estrofe como pontuação, como lhe era mais de costume- e bem curtinho também, sobre uma fruta de tamanho oposto: a pitanga. Miudinha, bonitinha, vermelhinha e de gosto quase totalmente desconhecido.”

Geralda: Eu entendo que ele tá falando das frutas, da melancia e da pitanga. Mas esse início não sei explicar não.

Pesq.: Ok Dona Geralda. Muito obrigada.

Jacira (turma de continuidade), sobre o livro Cabelos Molhados:

Pesq.: D. Jacira, leu o livro?

Jacira: Eu levei, mas não li tudo, não tive tempo.

Pesq.: Senhora leu até que página?

Jacira: Eu esqueci de trazer o livro, por isso não sei onde parei. Mas foi bem no início.

Pesq.: E até onde leu, foi tranquilo, conseguiu ler e entender?

Jacira: Eu li sem ajuda de ninguém, né. Então, agarrei em algumas palavras, mas entendi a maioria delas. Gostei de até onde li, porque fala do Brasil, fala de escola. Parece que fala da vida da gente”

Pesq.: Então não teve dificuldade em ler e entender até a parte que chegou?

Jacira: Não, não tive não. Só não tive tempo pra terminar...

Percebemos, na fala de Antônia, dois aspectos: o primeiro foi a dificuldade de ler por não dominar o processo de decodificação, ou seja, ficava presa à leitura das palavras, sem

conseguir dar sentido ao conjunto; o segundo é que, quando conseguia ler, não conseguia dar sentido ao texto.

Dona Geralda demonstrou ter interagido mais com a obra que leu. O fato de a filha ler para ela ajudou no processo de compreensão do texto. Percebemos sua dificuldade em entender os versos mais abstratos e os trechos que dependiam de conhecimentos prévios sobre o gênero poesia.

O depoimento de Jacira nos diz muito pouco, porque ela leu um trecho bem pequeno do livro. Em sua fala, fica claro que não encontrou dificuldade para apreender o sentido do texto, entretanto, não podemos extrair conclusões, pois o texto apresenta contos diversificados, que giram em torno de temas diferentes. O fato de ela ter conseguido ler e dar sentido aos primeiros não significa que dará também aos outros.

Freire (2000) destaca que:

Ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente “passar” sobre as palavras. Leio tanto mais e melhor quanto, inteirando-me da substantividade do que leio, me vou tornando capaz de re-escrever o por mim ainda não escrito. (Freire, 2000, p.89)

Percebemos, na fala dessas alunas, embora não tenham realizado a leitura completa das obras, a necessidade de dominar o código escrito, ou seja, apresentar fluência na leitura e ter conhecimento sobre o que é abordado, sendo capaz de estabelecer relações abstratas no processo de leitura. Não apresentando essas competências, torna-se difícil apropriar-se do sentido do texto.

Encaminhamentos

Frente à “não leitura” ou leitura incompleta das obras, foi necessário adotar um novo procedimento. Optamos, então, no encontro seguinte, por apresentar aos alunos cada obra, explicitando conteúdo, temática, gênero e trazendo alguns trechos. Ao fim disso, as turmas escolheram duas obras para serem lidas coletivamente, em uma espécie de “roda de leitura”. Os dois livros selecionados foram: *Madalena* e *Família Composta*, novela e poesia, respectivamente.

- ***Escola E.E.***

Como nesta escola os alunos optaram por *Madalena* e *Família Composta*, não levamos para essa escola esses dois livros, apenas os outros livros que compõem a *Coleção*. Meu objetivo era “guardar” esses livros para realizar a leitura coletivamente, como na outra escola, a fim de garantir um maior número de dados sobre a apropriação/adequação e uma maior confiabilidade da pesquisa.

Os alunos da *E.E.* demonstraram bastante interesse em levar as obras para casa. Quando retornamos para conversar com aqueles que se propuseram à leitura, eles solicitaram que o retorno fosse junto aos demais alunos, a fim de compartilhar com toda a turma o resultado da leitura.

Dos doze alunos, apenas três não leram. Uma iniciou, mas não completou a leitura, alegando ser a letra pequena e os óculos estarem fracos. Os outros dois alunos da alfabetização disseram ter achado muito difícil, por isso não continuaram. Antes de nosso retorno à escola, os que acabaram a leitura passaram o livro para outros. A seguir, alguns dos depoimentos dos alunos:

Lauro (turma de alfabetização)

Pesq.: Por que não realizou a leitura? Que livro você pegou?

Lauro (turma alfa): Peguei esse (mostrando o livro *Entre as juntas dos ossos*). Consegui ler não, professora (referindo-se à pesquisadora). Eu demoro pra conseguir ler uma palavra, e era muito difícil. Demorava pra ler a frase toda, aí não entendia nada.

Lourdes (turma de continuidade), sobre Cobras em compota.

Pesq.: Leu o livro, Lourdes?

Lourdes: Li todo.

Pesq.: E como foi, teve dificuldade?

Lourdes: Eu não tive dificuldade para ler não, mas teve algumas histórias que eu não entendi.

Pesq.: Pode me dar um exemplo?

Lourdes: Tem hora que mistura muita coisa, aí eu conseguia entender as palavras, mas na hora de juntar, eu não conseguia entender nada.

Pesq.: Consegue me falar de uma parte do texto que não entendeu?

Lourdes: Ah...assim não, mas o final de cada história, porque ele tem várias histórias, né! É confuso, não dá pra entender direito.

Sandra (turma da continuidade), sobre Batata cozida, mingau de cará.

Pesq.: Ei Sandra, como foi a leitura?

Sandra: Consegui ler tudo, sem ajuda de ninguém. Gostei muito!

Pesq.: Por que gostou muito?

Sandra: Ah, porque faz lembrar a infância da gente e aí fica fácil de entender. Tem muita história que parece com outras e a gente conhece, só que vem escrita diferente.

Pesq.: Como? Pode me dar um exemplo?

Sandra: Ham...deixa eu ver aqui (abrindo o livro). Lá no cavalo marinho, por exemplo, quando eu era criança, a gente cantava ‘marinheiro só’ e não ‘cavalo marinho’, mas quando lê dá pra lembrar de alguma coisa que a gente conhece e cantava.”

Euza (turma da continuidade) e Edson (turma da alfabetização), sobre Caravelas [redescobrimientos].

Pesq.: Como foi a leitura do livro?

Euza: Eu até li até o final, pra ver se eu entendia alguma poesia, mas não entendi foi nada. Uma coisa não completa a outra, as palavras ficam todas soltas. Esse livro é, como se diz, muito sem sentido”.

Edson: Eu comecei a ler, mas não tava entendendo, aí parei.

Pesq.: Não entendeu o que estava escrito ou teve dificuldade por causa do tamanho da letra?

Edson: A letra tem até tamanho bom, mas as palavras são muito misturadas e algumas era difícil de ler”.

Dalva (continuidade), sobre Abraão e as frutas.

Pesq.: O que achou do livro?

Dalva: Gostei muito porque fala da gente; fala das frutas, das coisas simples do dia-a-dia. Teve alguns que não entendi, mas os que eu entendi eu gostei.

Pesq.: O que o título tem a ver com a história?

Dalva: Abraão era o moço do começo da história, né?

Pesq.: Você percebeu que sempre tem um poema apresentando, puxando o outro?

Dalva: Isso de um poema vir puxando outro não percebi não. Que interessante!

Ruth (da alfabetização), sobre Cabelos Molhados:

Pesq.: Leu o livro?

Ruth: Eu comecei a ler, mas não estava entendendo, porque eu ainda não consigo ler direito palavras. Pedi pra minha filha ler pra mim.

Pesq.: E depois que ela leu, foi mais fácil entender?

Ruth: Aí eu fui entendendo.

Pesq.: E gostou?

Ruth: É muito bom; fala de coisas da vida, que a gente vê, que acontece perto da gente. Eu gostei muito.

Valdir (da continuidade), sobre Léo, o pardo.

Valdir: Óh professora, eu ainda tô lendo o livro.

Pesq.: E o que tá achando?

Valdir: Eu tô gostando muito.

Pesq.: Por quê?

Valdir: Porque mostra as vitórias, as lutas. Ele saiu igual à gente do interior e veio tentar a vida na cidade, né? Não tenho dificuldade em ler ele não, porque é história que a gente já viveu.

Percebemos, através desses relatos, as dificuldades comuns entre os alunos de ambas as escolas. Percebemos, também, a dificuldade dos alunos de alfabetização em realizar a leitura autônoma das obras. Na continuidade, como os alunos estão em um nível mais avançado da alfabetização, realizam com maior facilidade a leitura. Ainda assim, percebemos o esforço para o entendimento frente a algumas temáticas e formas de escrita (principalmente aquelas que exigem leitura de metáforas).

Na representação dominante, o leitor é um pescador. O leitor lê como um pescador pesca. É solitário, imóvel, silencioso, atento ou meditativo, mais ou menos hábil ou inspirado. Considera-se evidente que o leitor é leitor quando lê como o pescador é pescador quando pesca, nem mais, nem menos. Aprender a pescar como aprender a ler consiste então em dominar certas técnicas básicas e experimentá-las, progressivamente, em correntes de água ou frotas de textos cada vez mais abundantes. (...) Em resumo, pesca e leitura-longe de serem atos de pura técnica e/ou de pura inatividade individualista- estão cheias de sociabilidade. (Privat, in COLOMER, 2007, p. 51)

Buscamos, a seguir, apresentar a opinião dos alunos sobre cada uma das obras (com exceção de *Madalena* e *Família composta*, que foram lidas coletivamente). Julgamos pertinente apontar a turma na qual o aluno está inserido (alfabetização ou continuidade), pois, a partir das falas, torna-se clara a maior adequação da *Coleção* ao segundo grupo, e não ao primeiro

(como era a intenção). Muitos alunos da alfabetização sequer realizam a leitura, por dificuldade de decodificar a escrita.

Após a apresentação dos relatos de leitura individual, apresentamos os encaminhamentos para o próximo passo da pesquisa.

3.3 Roda de leitura-constatando dados

A etapa de leitura individual nos fez perceber a dificuldade de leitura autônoma pelos alunos. O fato de na escola *E.M.* a leitura não ter sido realizada, reduziu a quantidade de dados e nos levou a iniciar uma nova etapa.

Essa etapa teve por objetivo investigar as práticas de leitura dos alunos de forma coletiva, dentro do ambiente escolar, no grupo ao qual pertenciam, evento que foi denominado “*Roda de leitura*”.

O primeiro passo foi a apresentação das obras da *Coleção* aos alunos: temática, gênero, estética e pequenos trechos de cada livro. Em seguida, os alunos fizeram votação para elegerem as obras que gostariam de ler em grupo.

Na escola *E.M.*, os alunos optaram por ler *Madalena* (novela) e *Família Composta* (teatro); na escola *E.E.*, os alunos também votaram em *Madalena*. O segundo livro não foi votado.

Pensando em manter a confiabilidade da pesquisa, e como já haviam escolhido um livro, propusemos que o segundo livro fosse *Família Composta*. Dessa forma, seria possível chegar a um resultado mais preciso da adequação e apropriação das obras ao leitor pretendido. Frente à aceitação dos alunos, demos início a essa etapa.

Iniciamos a Roda de leitura com o livro *Família Composta*. Para a leitura foram providenciados vários livros, de forma que alguns acompanharam a leitura individualmente e outros em duplas (um livro para dois). A seguir, apresentamos o desenvolvimento da leitura das obras junto aos alunos.

3.3.1 Família Composta

Para a realização da Roda de Leitura, foram feitos encontros semanais, nos quais se buscava coordenar a leitura e analisar o processo de exploração das obras. Os livros foram lidos em etapas, que duravam, em média, 40 minutos; os encontros eram realizados com as turmas de alfabetização e continuidade, juntas.

Para ilustrar, serão apresentados mapas de evento do início da leitura, a fim de melhor demonstrar o desenvolvimento do trabalho. Como a dinâmica se deu de forma diferenciada em cada escola, serão apresentados dois mapas, um de cada escola:

- *Mapa de evento da leitura de Família Composta na E.E.*

<i>Contexto</i>	<i>Pesquisadora</i>	<i>Alunos</i>
Alunos em roda, cada dupla com um livro, distribuído pelo pesquisador.	Pergunta: “Como vamos desenvolver esse momento? Como vai ser o processo de leitura?”	Resposta: “Eu acho que cada hora um pode ler, né?”.
Alunos iniciam a leitura.	Dá um toque no momento de trocar o leitor.	Demonstram dificuldade. Alguns param a leitura, outros ficam procurando o trecho que está sendo lido, passando os dedos nas linhas.
Percebe a dificuldade dos alunos, que ficam procurando o trecho que está sendo lido ou desistem e apenas escutam a leitura.	“Gente, sobre o que o texto está falando?”	“Sobre a filha e o pai. É igual à gente mesmo. Os filhos arrumam menino e a gente tem que ficar em casa, cuidando.” (responde uma aluna).
Na continuidade da leitura, chega ao trecho que descreve a ambientação da história e as ações dos personagens.	Vocês entenderam o que quer dizer essa parte? (frente às letras maiúsculas e entre parênteses)	É o lugar, né? (responde a única aluna que disse ter entendido)
Alunos dão sinal de desentendimento e cansaço.	Gente, está dando certo assim, ou é melhor mudar a forma de leitura?	Tá difícil de acompanhar... não dá pra entender direito.

Percebeu-se, nesse momento, que os alunos estavam apresentando muita dificuldade em ler e compreender o texto, por vários motivos: dificuldade em acompanhar a leitura, dificuldade em entender que alguns trechos descreviam ambiente e ações dos personagens, leitura pausada por alguns alunos.

Frente à dificuldade, foi sugerido pelos alunos que apenas alguns deles realizassem a leitura, cada um representando um personagem (pai, filha, mãe e poeta). Os alunos que leem com mais desenvoltura realizaram a leitura, que passa a fluir melhor.

Entretanto, o fato de, a todo momento, lerem o nome do personagem antes do texto, característica do gênero teatro, dificulta o entendimento. Além disso, sempre que apareciam os trechos descrevendo ações e ambientações, os alunos ficavam confusos, sendo necessária a explicação por parte da pesquisadora.

Ao fim da leitura, os alunos fizeram uma avaliação do processo. Ao retomar e perguntar o que significava o nome à frente do texto, uma aluna se posicionou:

“Aparece para mostrar quem é que vai falar agora, porque cada hora é um personagem”. É uma peça de teatro, né?. E pra gente entender e imaginar tem que vir assim”.

A resposta dessa aluna chamou-nos a atenção, uma vez que foi a única a estabelecer o sentido da estrutura do texto. A aluna afirmou assistir a peças teatrais frequentemente, o que justifica seu conhecimento.

Em seguida, perguntamos se tinha ficado claro o porquê das letras maiúsculas entre parênteses, e a grande maioria demonstrou continuar com dificuldade em entender. Foi preciso que explicássemos e fizéssemos a encenação de um trecho para que eles entendessem que eram trechos que descreviam o ambiente.

Os alunos, de alguma forma, se identificaram com a obra:

*“Faz parte da vida real. Eu vivo isso” (Edson)
“O livro fala do que a gente conhece. O avô finge que não gosta da criança, mas gosta. Muito bom!” (Dalva)*

- *Mapa de evento da leitura de Família Composta na E.M.*

<i>Contexto</i>	<i>Pesquisadora</i>	<i>Alunos</i>
Alunos estão sentados em roda, cada um com um livro.	Como vocês sugerem que façamos a leitura? Alguém tem alguma sugestão?	(Escutam, mas permanecem calados.)
Alunos permanecem calados.	Vamos, gente, quero ouvir vocês. Quando vocês vão ler um texto juntos, como gostam que aconteça?	A professora lê pra gente ou cada hora um lê.
	Então vamos fazer assim: cada hora um lê um trecho.	(Alguns dizem sim, outros balançam a cabeça, concordando com a ideia.)
	Quem pode começar?	(Demora para se manifestarem. Após algum tempo, um aluno inicia.) <i>Pe-pee-per sso na g e gen- personagem</i> (leitura bem pausada)
Em função da leitura pausada, os alunos param de ler, muitos se distraem.	(Acompanha a leitura.)	Professora (referindo-se à pesquisadora), não é melhor a senhora ler porque aí a gente entende melhor...
	Vocês preferem assim? (referindo-se à turma)	(A grande maioria concorda.)
Pesquisadora inicia a leitura.	Lê o texto, observando o comportamento dos alunos.	Continuam demonstrando dificuldade.
Pesquisadora para a leitura, após uma finalização de uma ação da história.	O que vocês entenderam até aqui onde li?	Que tá falando da filha que teve neném e o avô finge que não gosta dele.
A leitura prossegue.	Continua fazendo perguntas.	Demonstram entender o que se refere à temática, mas sem entender por que a todo momento repete-se o nome do personagem.

Os alunos mostram-se resistentes à leitura em voz alta, demonstrando vergonha. Grande parte dos alunos da alfabetização que se prontificaram a ler apresentaram a leitura muito pausada; detinham-se na junção das sílabas a fim de formarem as palavras. Os alunos da continuidade apresentaram leitura mais fluente. Mas, como em alguns momentos a leitura era lenta, não conseguiam apreender o conteúdo do fragmento lido.

Essa percepção foi possível, pois, após a leitura pelo aluno, eles eram questionados sobre o que o texto falava. Quando iniciamos a leitura, eles demonstraram entender melhor.

Os alunos não apresentaram dificuldade com relação à linguagem e demonstraram familiaridade com o tema. Mas, ao serem questionados sobre o motivo de aparecer o nome dos personagens antes do texto, não souberam. Também não tiveram resposta para o fato de, em alguns momentos, aparecerem entre parênteses algumas escritas com letra maiúscula.

EMBALANDO O NENÊ E SORRINDO): Mas nem precisa embalar, que você dorme tão fácil, né, meninão lindo, minha mãe dizia que eu também era um nenê tão dorminhoco que um dia ela me levou na roça, pra ajudar meu pai a colher café, e eu fiquei tão quietinho no cesto que esqueceram de mim, voltaram pra casa e me deixaram lá! (GRITANDO PARA A FILHA): E o jogo vai começar, o jogo vai começar, faça-me o favor!!

FILHA: Ai, pai, pára de fazer drama, de tudo você faz drama!

PAI: Ah, é? Que nem quando você saía pra festinha e eu te avisava, “olha, cuidado com

15

Foi explicado a eles que, naquele momento, era aquele personagem que falava. E que as letras maiúsculas entre parênteses significavam a ação do personagem no momento em que falava. Ainda assim, eles apresentaram dificuldade em entender. Atribuímos esse não entendimento ao fato de não terem contato com peças teatrais, ou seja, a dificuldade se justifica pela pouca familiaridade com o gênero.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1988, p.11)

A leitura transcorreu e, em vários momentos, era preciso interrompê-la para dar explicações, principalmente quando os trechos eram referentes à ambientalização da peça. Os alunos demonstraram se divertir com a peça. Ao fim, deram a opinião sobre o livro:

“Eu gostei muito. Parece lá em casa, as meninas têm os filhos e sobra pra mim cuidar.” (aluna da continuidade)

“É divertido! O namorado da filha fala tudo em forma de poesia”. (aluna da continuidade)

“Pra falar verdade, eu não gostei não. Fica repetindo muito, toda hora a mesma história.” (aluno da alfabetização)

Frente às palavras desse educando, investigamos o porquê da sua opinião e percebemos que ela se justifica por ele não ter entendido o sentido da repetição dos nomes antes das falas, daí julgar repetitivo; ou seja, sua insatisfação foi causada por ele não saber que as peças de teatro devem sinalizar quem fala, pois não possuem um narrador responsável por contar a história e, dessa forma, devem anunciar as vozes dos personagens.

3.3.2 Madalena

Após a leitura de *Família Composta*, iniciamos *Madalena*. A leitura desse livro foi muito esperada, uma vez que a grande maioria votou nele. O motivo da escolha pode estar relacionado ao gênero novela e da relação que estabelecem com um gênero conhecido. A maioria associou-o à novela de televisão e esperou encontrar no livro muitas surpresas, muito suspense.

Pesq.: O que vocês esperam encontrar no livro?
Aluna: Ué professora, se é novela, deve ter história de amor, deve deixar a gente curiosa pra saber o que vai acontecer.

O modo como a leitura transcorreu foi muito parecido nas duas escolas. Inicialmente, cada aluno ficou responsável por ler um trecho. Como em alguns momentos a leitura era muito pausada (devido às habilidades do aluno leitor), foi sugerido pelo grupo que apenas alguns alunos lessem (alunos com leitura fluente), para que entendessem melhor.

- ***E.E.***

Mesmo com a leitura conduzida por apenas alguns alunos, houve dificuldades. Durante o processo, vimos que muitos alunos não estavam acompanhando o texto. Questionamos essa atitude, a fim de constatar o motivo e obtivemos duas respostas:

“Tá difícil de acompanhar porque a leitura tá muito rápido. Não sei que parte ela tá lendo.” (aluna da continuidade)

“Eu entendo melhor quando eu só escuto. Se for tentar acompanhar no texto, vou fazer confusão.” (aluna da alfabetização)

Sugerimos que os alunos apenas ouvissem, sem acompanhar no texto, para verificarmos a melhor forma de apreender o sentido do texto. A maior parte concordou, alguns permaneceram acompanhando e lendo em voz alta, junto ao leitor selecionado para dar continuidade. Ao fim do tempo estabelecido, foram interrogados sobre o melhor caminho para os próximos encontros com a pesquisadora. A maior parte respondeu como Graça:

“É bem melhor quando a gente só escuta, porque quando tem que acompanhar no texto, a gente fica preso na palavra, fica mais difícil entender. Assim, a gente só imagina, enquanto o colega lê. Deu pra entender bem melhor.” (aluna da continuidade)

Durante a leitura, os alunos foram se identificando com muitas passagens da história. Atribuímos essa identificação ao fato de os alunos da EJA terem sua trajetória marcada por lutas; muitos saíram do campo para a cidade em busca de condições melhores, sofreram violência familiar, “deram a volta por cima” ou lutaram para mudar o percurso de suas vidas.

Ao fim, afirmaram gostar muito da história, com destaque para um depoimento muito marcante:

“É interessante o livro, porque mostra que a gente não pode desistir. Às vezes dá cansaço, vontade de desistir, mas não pode, a gente tem que lutar, pra melhorar, pra crescer, pra gente vencer. Eu não vou desistir.” (aluna da continuidade)

A maior parte dos alunos disse que foi fácil entender a história porque as palavras eram simples e as coisas que acontecem no livro são situações que muitos já viveram ou conhecem pessoas que viveram.

Quando questionados sobre o início da nossa leitura e o momento em que a leitura foi feita sem acompanhamento no texto impresso, a maioria disse que conseguiu prestar mais atenção e entender melhor quando parou de acompanhar no livro e apenas escutou o outro lendo.

- ***E.M.***

Nessa escola, o processo de leitura deu-se de forma diferenciada. Após a sugestão de apenas alguns alunos lerem, persistiu a dificuldade em acompanhar a história. Isso porque esses alunos, embora apresentassem o nível de leitura mais avançado que os demais, liam fazendo pausas, demonstrando dificuldade em ler palavras maiores ou mais complexas (palavra como “interrompeu”, por exemplo).

Frente a isso, foi necessário novo direcionamento. Os alunos sugeriram que a professora lesse e eles acompanhassem. A professora, então, deu segmento à leitura, mas ainda assim, como na outra escola, percebeu que alguns alunos estavam confusos e, segundo pôde constatar, o motivo também foi o mesmo.

“É difícil acompanhar tentando ler o texto. É melhor só escutar”. (aluna da alfabetização)”.

A maior parte dos alunos concordou e, por isso, começaram apenas a ouvir a leitura da professora, sem acompanhar o texto no livro. Ao fim do encontro, perguntamos qual foi o melhor encaminhamento e a maioria concordou que foi ouvir a leitura pela professora.

“Com ela lendo (a professora), a gente entende muito melhor. Acompanhar no texto é difícil” (aluna da continuidade)

Questionamos, ainda, se eles conseguiriam ler sozinhos. Alguns alunos disseram achar que sim, mas a maioria afirmou que não, que lendo eles mesmos, teriam muita dificuldade em entender.

Os alunos gostaram do livro, acharam a história interessante, apesar de triste:

“Só não gostei do final... queria que fosse um final feliz.” (aluna da alfabetização)

Como ocorreu com os alunos da outra escola, os alunos da E.M. afirmaram já ter vivido algumas das situações relatadas ou conhecerem pessoas que vivem ou viveram fatos similares ao da história.

Durante o processo de leitura do texto, uma aluna afirmou já conhecer a história. Segunda ela, *Madalena* era uma rádio-novela. Os personagens e os acontecimentos eram os mesmos.

Tentamos buscar algum dado sobre isso, mas não encontramos. Dessa forma, essa afirmação não pôde ser confirmada. Mas, de acordo com o edital do Concurso para eleger as obras, era necessário que fossem inéditas:

A *Coleção Literatura para Todos* inscreve-se como uma ação inovadora/fundadora que procura avançar no enfrentamento dessas questões, inaugurando uma produção de textos específicos de literatura para neoleitores jovens e adultos. Sua gênese está no Projeto de Leituração, criado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a promoção do Concurso Literatura para Todos, que premiou, em 2006, dez obras *inéditas* para neoleitores jovens e adultos procedentes do Programa Brasil Alfabetizado. (MACIEL, 2007) (grifo meu)

A aluna deve ter associado alguma novela de rádio ouvida anteriormente à trama da narrativa lida. A partir da leitura de *Madalena*, percebeu-se que não apenas a temática, mas também o gênero influenciam positivamente na leitura e no entendimento do texto. Essa obra foi melhor compreendida pelos alunos, uma vez que apresenta uma organização textual de narrativas mais presentes no cotidiano dos leitores. Ainda assim, devido à leitura (decodificação), houve dificuldade de compreensão nos momentos em que alunos menos experientes realizavam a leitura, de forma pausada.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS

Este trabalho de pesquisa representa uma referência, um possível caminho que possa elucidar alguns impasses e avanços proporcionados por um programa de incentivo à leitura do MEC, voltado para alunos de EJA, por meio da publicação da *Coleção Literatura para Todos*.

Ressaltamos que a implementação de uma política de incentivo à leitura para jovens e adultos constitui, considerando o conjunto de programas destinados a outros segmentos da educação, um passo importante, uma vez que poucos foram os momentos em que se pensou nas necessidades peculiares que os alunos de EJA apresentam. Além disso, essa política objetivou a oportunidade de inserção na cultura escrita, de ampliação do conhecimento e do acesso à literatura.

O acesso ao texto literário pode capturar os neoleitores jovens e adultos para a prática social da leitura e torná-los leitores ativos por excelência. O texto literário possibilita a produção de significados e sentidos e contribui para que os sujeitos façam leituras críticas do mundo e para que possam criar novas possibilidades para a vida. (...) Calvino, em seu livro *Seis propostas para o próximo milênio*, diz-nos que do universo infinito da literatura sempre se abrem outros caminhos a explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar a nossa imagem de mundo. (MACIEL, 2007)

O que apresentamos neste capítulo, com base nos dados coletados, são constatações que têm por objetivo levar os leitores e as pessoas envolvidas com a educação de jovens e adultos a refletirem e a pensarem em práticas e atitudes que contribuam para a melhor qualidade no ensino da EJA.

4.1 A relação entre os professores e a *Coleção*

Os dados obtidos, através da conversa com responsáveis pelas bibliotecas das escolas que atendem à EJA, de conversas informais com professores e da experiência vivida no processo de coleta de dados nas escolas *E.E.* e *E.M.* permitiram constatar o desconhecimento da

Coleção Literatura para Todos pelos professores e profissionais envolvidos com a EJA nas instituições de ensino (bibliotecários, coordenadores, diretores).

Segundo o MEC (como foi citado), a *Coleção* já deveria ter chegado aos professores das turmas iniciais de EJA. Entretanto, constatamos que grande parte deles a desconhece, alegando que a escola não recebeu as obras. Frente a esse dado, cabem algumas reflexões. Por que os livros não chegaram às escolas? Por que grande parte dos professores não tem conhecimento da *Coleção*? Se a *Coleção* faz parte de uma proposta de incentivo à leitura implementada pelo governo, por que não foi divulgada? Será que os livros realmente não chegaram ou a programação visual diferenciada da coleção não permitiu identificá-los como literários? Enfim, muitas são as perguntas que ainda precisam de respostas.

Levar os livros às escolas e apresentá-los aos professores e alunos possibilitou tornar público algo que foi feito para a EJA, mas que não chegou até ela, embora devesse chegar. Observar o contato dos professores com a *Coleção* nos possibilitou a análise dos livros por quem está diretamente ligado à educação de jovens e adultos, ou seja, por quem realmente conhece o perfil do público pretendido das obras.

Os professores foram atenciosos e exploraram com atenção e curiosidade os livros. Foram unânimes com relação à qualidade literária das obras: julgaram os temas pertinentes, os textos interessantes, bem escritos, propícios ao desenvolvimento da imaginação. Entretanto, ao avaliarem a adequação dos livros a seus alunos (que ainda estão em formação inicial como leitores), julgaram as obras difíceis. Algumas trazem histórias que os alunos conhecem bem (pobreza, migração, família, luta, etc.), entretanto os professores afirmaram que aqueles ainda não estavam preparados para lerem textos grandes com autonomia e entendimento, sendo necessário que outro leitor mais experiente realizasse a leitura para eles. Isso, porque, segundo os professores, os alunos ainda se encontram em processo de aquisição do código escrito, prendendo-se à leitura pausada de palavras e nem tanto ao sentido geral do texto.

Os professores afirmaram, ainda, que outras obras, principalmente as de poesia, exigem a capacidade de abstração que os alunos ainda não possuem e que, provavelmente, só vão desenvolver após adquirirem habilidade suficiente para lerem de forma fluente.

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.

Estranho, porque a gente vê tanta propaganda do governo sobre as ações na área da educação. E sobre essa Coleção não foi falado nada, não foi divulgada na televisão. Muito estranho...(professora Raquel)

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.

4.2 A relação entre o alfabetizando e a *Coleção*

Buscaremos, neste tópico, abordar as relações que se estabelecem na leitura pelos alunos da EJA, dos livros da *Coleção Literatura para Todos*. Como os resultados obtidos mostraram-se diferentes em turmas de alfabetização e de continuidade, julgamos pertinente tratá-los, aqui, separadamente.

Além das diferenças constatadas nos níveis de formação de EJA – alfabetização ou continuidade –, também os dados obtidos nas duas escolas mostraram aspectos que devem ser considerados na análise. O acompanhamento das turmas de continuidade e de alfabetização possibilitou-nos perceber que turmas na mesma etapa do processo podem – e apresentam – desenvolvimento e resultados diferentes.

Destacamos, a seguir, os dados revelados nos grupos acompanhados.

4.2.1 A leitura pelos alunos da alfabetização

Começamos por lembrar que a *Coleção* foi produzida tendo como foco alunos da EJA, em processo de alfabetização. No período em que a pesquisa foi realizada, os alunos com menor tempo na EJA tinham entre quatro e seis meses de alfabetização (sete alunos) e a grande maioria tinha, em média, dois anos (mais de vinte alunos). Do total, a maioria já havia frequentado a escola em algum momento da vida, mas por pouco tempo, ou há muito tempo, o que justifica a matrícula em turmas de alfabetização, em processo inicial de construção das habilidades de leitura e escrita.

O convite à leitura dos livros da *Coleção* foi encarado como um grande desafio. Dos vinte alunos de alfabetização da escola *E.M.*, apenas três se dispuseram a levar os livros para casa e, desses, nenhum leu.

Na escola *E.E.*, a maior parte dos alunos se interessou em levar os livros, entretanto, não conseguiram ler sozinhos. Alguns, ao se depararem com os textos dos livros, desistiram da leitura; outros tentaram, mas ficaram presos na leitura das palavras, não apreendendo sentido no texto; e outros pediram para que alguém lesse para eles.

No momento coletivo, de “Roda de leitura”, as dificuldades foram evidenciadas. A leitura pelos alunos apresentou-se pausada, fixa na formação das palavras (leitura das sílabas) e não no sentido delas e de sua relação com o conjunto nas frases. Grande parte dos alunos não entendiam o que liam, apenas decodificavam.

Quando a leitura foi retomada por um leitor fluente (professor ou pesquisadora), foi notória a mudança na interação com o texto. Parar de ler e também de acompanhar a leitura do texto com apoio no impresso influenciou consideravelmente na apreensão de sentido. A leitura em voz alta por alguém que a domina, levando os alunos a compreenderem a história sem o compromisso de ler, mas apenas ouvindo-a, possibilitou que eles entendessem e se deliciassem com os textos.

Uma das formas mais comuns de contato com os textos é a leitura feita em voz alta, cantada, diante de um auditório, o que possibilita aos analfabetos participar de forma significativa desse universo. (ABREU, 2003, p. 123)

Pedir aos alunos que realizassem a leitura em voz alta não gerou prazer, uma vez que ler ainda é tarefa difícil para eles, pois o nível mais alto apontado nessas turmas de alfabetização é o de ler textos curtos (nível 4¹⁴), ou seja, ainda não realizam com autonomia (devido a suas habilidades) a leitura de textos longos.

Quando dissemos aos alunos que aqueles livros eram especificamente para eles, ouvimos frases como:

Pra mim não é mesmo. Eu ainda não consigo ler palavras grandes e difíceis, muito menos um livro. (aluna da E.M.)

4.2.2 A leitura pelos alunos da continuidade

Os alunos aceitaram com tranquilidade o convite para levar os livros para casa, apesar de na escola *E.M.* os alunos não terem lido a obra toda. Na escola *E.E.*, eles fizeram, inclusive, trocas, quando um terminava, passava para o outro. Sentiram-se lisonjeados com a criação de uma *Coleção* elaborada especialmente para alunos da EJA.

As turmas de continuidade apresentaram resultados melhores. Apesar de na escola *E.M.* os alunos não terem realizado a leitura completa do livro que cada um pegou para ler em casa, na escola *E.E.* os alunos demonstraram motivação e desejo. Entretanto, alguns apresentaram muita dificuldade na leitura, chegando mesmo a interrompê-la. Isso ocorreu não tanto pela dificuldade de decodificação das palavras, mas principalmente por não conseguirem abstrair sentido do texto.

A “Roda de leitura” foi o momento dessa constatação. Os alunos poucas vezes apresentavam dificuldade na leitura das palavras, e grande parte apresentou leitura fluente, embora alguns ainda a apresentassem mais pausada.

¹⁴ Ver página 39.

No entanto, apesar da fluência na leitura, o fato de ter de prender-se à decodificação das palavras e ao sentido do texto, ao mesmo tempo, apresenta-se como desafio, que foi possível ser identificado quando, ao fim da leitura, questionava-os sobre o entendimento do trecho.

Facilitou o entendimento quando focamos a leitura em um grupo menor e, como na alfabetização, auxiliou ainda mais quando os alunos se desprenderam do texto e apenas escutaram a leitura.

A leitura realizada individualmente permitiu-nos perceber que a *Coleção* apresenta-se mais apropriada a esse público, que tem em média três/quatro anos de escolarização (no mínimo).

Ainda assim, constatamos que a leitura do gênero poesia é um desafio; a maior parte dos alunos não entende e interrompe a leitura. Fica claro que esse gênero ainda apresenta-se como obstáculo e que os textos poéticos da *Coleção* oferecem uma maior dificuldade que os textos narrativos, o que é compreensível devido ao fato de eles ainda estarem em processo inicial de formação enquanto leitores literários.

Citando Drummond, Versiani (2003) traz reflexões sobre a leitura de poesia e o que a torna tão *vulnerável a usos que anulam sua dimensão estética*. O poema é poesia na leitura, na qual se estabelece o pacto que conduz o leitor na sua “luta vã” com as palavras, “inútil duelo que jamais se resolve”. (VERSIANI, 2003, p. 50).

Tomados pelo objetivo de compreender aquilo que liam/ouviam, talvez os alunos em processo de alfabetização não tenham encontrado nos textos poéticos da *Coleção* respostas imediatas, como na leitura/escuta de narrativas menos complexas, com início, meio e fim.

PERSPECTIVA - Contribuições para a EJA

No percurso desta pesquisa, muitos foram os desafios, com mudanças em função dos resultados inesperados, em função das novas descobertas. As surpresas não foram menos presentes durante a pesquisa de campo. Ao nos deparar com a ausência dos livros nas escolas, apontamos um primeiro resultado: a *Coleção Literatura para Todos* não chegou, como deveria, às escolas. Esse fato nos permite constatar que a política pública de incentivo à leitura aos alunos da EJA foi pouco divulgada, demonstrando que a não utilização das obras não foi em função da sua inadequação ou má qualidade, mas por não ter sido conhecida ou distribuída como deveria, como anunciado pelo MEC:

O Ministério da Educação vai distribuir a coleção de duas formas. Cada alfabetizador receberá uma ou duas coleções, dependendo do número de alunos que tenha na sala de aula. Se tiver, por exemplo, 20 a 25 alunos, receberá duas coleções. Será função do educador fazer circular os livros entre os alunos, de forma que todos possam ler todas as obras. (<http://www.abrelivros.org.br>)

Para a iniciativa atingir seu objetivo de maneira plena, levando a literatura aos alunos da EJA, seria adequado investir em uma avaliação dos problemas que resultaram da divulgação entre os maiores interessados, ou seja, professores e alunos da EJA, na primeira edição do programa de incentivo à leitura. Assim, nas próximas edições do *Literatura para Todos*, se asseguraria a sua efetiva utilização pelos leitores aos quais ela se destina, com atenção necessária às habilidades desses alunos.

A pesquisa apontou o grande desconhecimento dos professores em relação à *Coleção Literatura para Todos*. Segundo o MEC, chegaria pelo menos uma *Coleção* para cada professor, variando a quantidade de acordo com o número de alunos. Cabe, aqui, um apontamento: em um dos momentos da pesquisa, entramos em contato com a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), com o objetivo de tentar obter cartas escritas pelos professores sobre a *Coleção*, a fim de verificar a opinião e os usos desta por eles. Isso porque, no manual, intitulado “Conversa com Educadores”, há uma carta resposta com um questionário para os professores preencherem (ANEXO 2). Nele, há perguntas a fim de verificar a opinião sobre a linguagem das obras, a pertinência dos temas, a apresentação gráfica dos livros, a obra que o educador mais gostou, que os alunos mais

gostaram, se houve dificuldade por parte dos alunos em ler e compreender, como os livros são utilizados e a pertinência da *Coleção Literatura para Todos* para o trabalho de alfabetização. Informalmente, houve a notícia de que não chegaram cartas de professores manifestando opinião ou relatando alguma intervenção realizada com a *Coleção*. Foi o contato com bibliotecários que ajudou a formular uma hipótese: a ausência de cartas (tomada como real) pode ser consequência do não conhecimento da *Coleção*.

A hipótese aqui levantada deveria ser investigada, a fim de buscar os motivos reais da não manifestação dos professores por meio do instrumento disponibilizado junto com os livros.

Por último, e mais importante, o trabalho mostrou aspectos relacionados à adequação das obras da *Coleção* para os sujeitos aos quais se destina. Esse olhar sobre obras escolhidas e sua adequação, objetivo principal da pesquisa, revelou que muito ainda deve ser feito para se alcançar, com melhores resultados, o público leitor de EJA, em políticas que considerem habilidades, temáticas e incluam orientações com iniciativas mediadoras para cada obra, que favoreçam a compreensão dos gêneros literários.

A proposta de uma coleção específica para “neoleitores” da EJA representou um passo importante do governo, no sentido de entender a educação de jovens e adultos como um “campo” diferenciado, que exige políticas e ações diferenciadas.

Reconhecer as especificidades desses alunos e investir na sua formação enquanto leitores significa dar a eles a oportunidade de inserção não apenas no mundo real, ampliando seus conhecimentos e permitindo uma capacidade maior de crítica e atuação na sociedade. Significa ainda e, fundamentalmente, a possibilidade de sair do real, de abrir-se para um mundo desconhecido, de descoberta, de ampliação do imaginário, de transcender a realidade e entrar no mundo da fantasia, no mundo dos sonhos.

O texto literário possibilita a produção de significados e sentidos e contribui para que os sujeitos façam leituras críticas do mundo e para que possam criar novas possibilidades para a vida. (MACIEL, 2007)

A pesquisa mostrou que as obras apresentam qualidade literária, uma vez que os textos exploram o imaginário e ampliam o conhecimento de mundo. Os jovens e adultos em processo inicial de alfabetização são considerados na *Coleção Literatura para Todos*”

neoleitores” aptos a ler, com autonomia, os livros da *Coleção*. Entretanto, como observado durante a pesquisa e através da vivência com turmas de EJA, evidenciou-se que esse público se encontra ainda em processo inicial de alfabetização, de reconhecimento das letras, de decodificação das palavras e que a compreensão liga-se à fluência. Poucos conseguem ler pequenas frases ou pequenos textos e dar sentido ao que leu, visto que, como dito, ainda estão presos à decodificação. Por isso é necessário que o professor seja orientado quanto às reais possibilidades de leitura dos livros pelos alunos que iniciam seu processo de alfabetização.

Em resumo, a *Coleção Literatura para Todos* mostrou-se inadequada, principalmente porque os livros apresentam textos longos, que exigem que os alunos já tenham domínio do código escrito, que leiam sem pausa, com fluência, reconhecendo as palavras e dando sentido a elas no conjunto do texto. Por estarem em processo de apropriação do código escrito e por terem pouco contato com textos literários, esses alunos ainda não desenvolveram a capacidade de ler com a necessária fluência, o que dificulta e até impede a compreensão de alguns textos.

Entretanto, realizar a pesquisa em turmas de alfabetização e em turmas de continuidade permitiu identificar aspectos importantes. As turmas, como era de se esperar, apresentaram resultados diferentes, tornando clara a maior facilidade dos alunos que já passaram pelo processo inicial de alfabetização. Ainda assim, não se pode constatar que a *Coleção* seja apropriada a esse público, sem uma mediação de um leitor proficiente.

Pode-se dizer que, em função da pouca familiaridade com a literatura e do acesso restrito a meios de cultura (devido à falta de tempo, desconhecimento e inibição em estar presente nesses espaços), nem todos os livros foram explorados autonomamente por esses alunos. Percebeu-se que os livros dos gêneros conto, novela, tradição oral e algumas crônicas foram lidas com entendimento por esses alunos da continuidade. Entretanto, outras crônicas e, principalmente, teatro e poesia não fizeram sentido, sendo necessário um mediador, um leitor experiente, para promover uma leitura adequada, em função da exigência do gênero da obra.

A leitura literária exige habilidades específicas, que se diversificam de acordo com cada gênero textual. Essa dificuldade evidenciou-se não apenas na leitura individual, mas principalmente, na leitura coletiva, processo que foi acompanhado pela pesquisadora. Isso mostra como o reconhecimento de gêneros é importante para o processo de compreensão dos textos.

Como vimos, a leitura do livro *Madalena* se deu de forma mais fluente. À medida que a leitura acontecia, evidenciava-se o entendimento dos alunos no acompanhamento da narrativa. Constatou-se, através de perguntas e de falas dos alunos, durante e após a leitura, o diálogo estabelecido entre livro e leitor.

O mesmo não pôde ser constatado no livro *Família Composta*. Apesar da leitura mais fluente, realizada pelos alunos de uma das turmas, e também, em outros momentos, pela escuta, ficou explícito o não entendimento do texto, sendo necessárias explicações sobre a sua forma de construção. Apesar da temática se aproximar do leitor, fato percebido através das opiniões e aproximações estabelecidas entre eles e o assunto do texto, a interação não se deu de forma adequada, devido à pouca ou nenhuma familiaridade com o teatro. O texto apresentava-se confuso, pois os alunos não estavam acostumados com as rubricas que orientam a leitura desse gênero textual. Entender o porquê dessas marcações exige conhecimento de habilidades de leitura do gênero teatro.

A exploração de dois livros, de gêneros textuais diferentes, possibilitou mais uma constatação. A temática ser apropriada ao público alvo da *Coleção* não determina o livro como adequado. O conjunto, temática e gênero textual, precisa ser trabalhado para passar a fazer parte da vivência dos alunos.

A pesquisa fez perceber a importância da influência do professor no processo de formação do leitor literário. Os alunos da escola E.E. mostraram-se mais interessados em explorar os livros da *Coleção Literatura para Todos*, porque naquela escola havia um interesse instalado por esse tipo de leitura. Durante os momentos de leitura coletiva das obras, e através da conversa com as professoras, percebeu-se que as educadoras da E.E. investiam maior tempo nos momentos de leitura literária. Nessa escola, privilegiavam-se encontros na biblioteca, roda de leitura, exploração sistematizada de livros literários:

se, de um lado, as políticas de leitura são necessárias, por outro, é preciso reconsiderar nesse processo o papel do professor enquanto aquele que ensina a ler. Não é desconhecido por ninguém que o formador de leitor, dadas as diferentes circunstâncias, dentre elas as históricas, sociais, econômicas e culturais, se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. E mais: muitas vezes domina muito pouco, ele próprio, as competências de leitura que pretende ensinar. (LEAL, 1999, p. 263)

Finalizamos este trabalho, ressaltando que a *Coleção* apresenta qualidade e é apropriada a alunos da EJA, desde que acompanhada por iniciativas mediadoras que deem conta de ser uma ponte entre o texto e o leitor que ainda não adquiriu autonomia. O ideal, a partir do percebido, é que o professor seja o mediador, familiarizando o aluno com o texto literário e os gêneros presentes na *Coleção*, formando-o enquanto leitor da literatura.

Ler enriquece a todos até certo ponto, mas como diz o escritor catalão Emili Teixidor, para certas obras o leitor não apenas precisa de ajuda, mas um certo “valor moral”, uma disposição de ânimo de “querer saber”. Nem todo mundo, nem sempre, o deseja. É útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo. (COLOMER, 2007, p.68)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.
- _____. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1999.
- _____. As variadas formas de ler. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org) *No fim do século: a diversidade - o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.121-134.
- ALAMBERT, Francisco. Arte como mercadoria. In: WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 409.
- ALBUQUERQUE, Eliane, LEAL, Telma. *A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania: revista de educação de jovens e adultos*. São Paulo, 2001. n. 11, p. 9-20.
- _____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de Castro; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. *REVEJA - revista de educação de jovens e adultos*, Belo Horizonte, 2007, v. 1, n. 0, ago..
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- _____. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BATISTA, Antonio; GALVÃO, Ana (Org). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 1998.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Ed. Rev. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002.

CADEMARTORI, L.(Org) *Literatura para todos: conversa com educadores*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

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

CARDOSO-SILVA, Emanuel. *Leitura: sentido e intertextualidade*. São Paulo: Unimarco Editora, 1997.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COELHO, Nelly. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Tereza. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

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

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

CUNHA, Maria A. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1989.

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.

FERREIRA, Aurélio B.H. *Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra; 1996.

_____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GIUBILEI, Sonia. *Trabalhando com adultos, formando professores*. 1993. 200 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

GUIDELLI, Rosângela Cristina. *A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos...* 1996. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HADDAD, Sergio. DI PIERRO, Maria. Escolarização de jovens e adultos. *Revista brasileira de educação*, n.14, mai-ago, 2001.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JARA, Carlos Júlio. J. Capital social: Construindo redes de confiança e solidariedade. *Capital social e desenvolvimento social sustentável*. IICA, Quito: SEPLAN, nov., 1999.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3. reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2001. 294 p., p.15-61.

KOCH Ingedore, ELIAS, Vanda. *Ler e compreender os sentidos do texto*, 2ª ed. São Paulo: Contexto: 2007

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa, & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

LEAL, Leiva. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Orgs.). *A escolarização da literatura: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MACIEL, Ira. *Coleção literatura para todos*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Coleção literatura para todos. *Revista brasileira de educação*. [online]. vol.12, n.36, p. 537-540, set-dez 2007.

MARCUSCHI, Luiz. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NOGUEIRA, Maria, NOGUEIRA, Claudio *Bourdieu & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Marta. Jovens e adultos com sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo n.12 p.59-73, set-dez 1999.

PAIVA, Jane. Literatura e neoleitores jovens e adultos - encontros possíveis no currículo? In: PAIVA, Aparecida et al (org). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autentica: 2005, p.111-126.

RIBEIRO, Vera (Coord.). *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo/Brasília: MEC, 1997.

RIBEIRO, Vera M. (org). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004.

RIVERO, José. Educación y Pobreza – Políticas, estrategias y desafíos. In: *Seminario Regional de Educação Compensatoria en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: 1998. (mimeo.) pp. 1 – 31.

ROCHA, Carlos. Para um conceito de política. In: *Caderno de Ciências Sociais*. Belo Horizonte: v.6, n.9, p. 11-20, ago 1999.

RUA, Maria. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria; CARVALHO, Maria. *O estudo da política, tópicos selecionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SARAIVA, Juracy. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muskat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SOARES, Leôncio (org). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, Magda. Um olhar sobre o livro didático. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2. n.12, p. 52-63, nov/dez. 1996.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Orgs.). *A escolarização da literatura: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004a.

_____. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida. et al. (org.) *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. (Coleção Linguagem e Educação), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, p.108-130, 2000.

SOUZA, Ana. *Escrita e ação educativa: a visão de um grupo de alfabetizadores do Mova/SP*. 1995. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

TEIXEIRA, Vera. Leituras e leituras na educação de jovens e adultos. In PAIVA, Aparecida (Org). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

VERSIANI, Zélia. A diversidade da produção poética para crianças e jovens. In PAIVA, Aparecida et al. (org). *No fim do século: a diversidade - o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.49-60.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXOS

Qualidade do texto

Qualidade literária do texto	S	N	NA
14. Explora recursos expressivos e/ou outros ligados à enunciação literária no tratamento dado ao tema			
15. Foge a estereótipos saturados			
16. Apresenta falas diretas das personagens adequadas às suas variáveis sociais/dialetais			
17. Explora aspectos melódicos, imagéticos e/ou visuais na produção poética			
18. Há coerência entre as partes do texto			
19. O tema é adequado às expectativas do público infantil e amplia as referências do universo da criança			
20. Nas adaptações e traduções, são mantidas as qualidades literárias da obra original			
Qualidade da interação com o leitor			
21. Propicia uma experiência significativa de leitura autónoma ou mediada pelo professor			
22. Oferece um grau de abertura que convide à participação criativa na leitura			
23. Apresenta uma proposta que propicie a interação lúdica na linguagem poética			
24. Evita conduzir explicitamente opinião/comportamento do leitor			
25. Mobiliza o leitor, instigando-o a estabelecer relações com outros textos na leitura			
26. Apresenta linguagem/temática adequadas ao público-alvo			
27. Contribui para o desenvolvimento da percepção de mundo e de textos			
28. Amplia as referências estéticas, culturais e éticas da criança			
29. Contribui para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro			
Qualidade em livros de imagem e histórias em quadrinhos			
30. Nos livros de imagem, predomina a intenção estética *			
31. Nas histórias em quadrinhos, a composição dialoga com os contextos culturais dos jovens leitores			

* quase sempre sempre...
 intenção para o tratamento e a leitura

Síntese da avaliação e alguns exemplos comprobatórios, citando a página.

Critérios eliminatórios:

	S	N
31. A obra apresenta erros crassos de revisão e/ou impressão		
32. A obra apresenta preconceitos, moralismos e/ou estereótipos		
33. A obra é de natureza predominantemente didática, doutrinária, panfletária, religiosa		

Síntese da avaliação e alguns exemplos comprobatórios, citando a página.

4. Indicação

Indico para o acervo () Não indico para o acervo ()

Justificativa (Síntese os principais argumentos que justificam a indicação ou a não indicação)

Aparecida Paiva
 Pela equipe de coordenação

1. O que você achou da linguagem das obras literárias da Coleção Literatura para Todos?

A - muito complicada **B** - entendi a maior parte **C** - entendi, mas com dificuldade
D - poucos problemas de compreensão **E** - sem problemas de compreensão

Abraão e as frutas	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Batata cozida, mingau cará	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Cobras em compota	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Cabelos molhados	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Caravela	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Entre as juntas dos ossos	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Família composta	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Léo, o pardo	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Madalena	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Tubarão com a faca nas costas	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()

Comentários:

.....

.....

2. O que você achou dos temas ou temáticas das obras literárias da Coleção Literatura para Todos?

A - abrem horizontes **B** - assuntos importantes **C** - atendem em parte os interesses dos alunos
D - pouco interessantes **E** - sem relação com a realidade dos alunos

Abraão e as frutas	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Batata cozida, mingau cará	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Cobras em compota	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Cabelos molhados	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Caravela	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Entre as juntas dos ossos	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Família composta	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Léo, o pardo	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Madalena	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Tubarão com a faca nas costas	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()

Comentários:

.....

.....

3. O que você achou da apresentação gráfica dos livros da Coleção Literatura para Todos?

A - muito atraente **B** - agradável **C** - muito texto e pouca ilustração **D** - ilustração desnecessária **E** - ilustração e texto suficientes

Abraão e as frutas	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Batata cozida, mingau cará	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Cobras em compota	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Cabelos molhados	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Caravela	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Entre as juntas dos ossos	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Família composta	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Léo, o pardo	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Madalena	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()
Tubarão com a faca nas costas	A ()	B ()	C ()	D ()	E ()

Comentários:

.....

.....

4. De que livros você mais gostou? Por quê?

.....

.....

.....

5. E seus alunos? De que livros eles mais gostaram? Por quê?

.....

.....

.....

6. Seus alunos tiveram dificuldades para ler e compreender os livros? O que você acha que atrapalhou?

() Sim () Não () Em parte

Comentário:

.....

.....

.....

7. Que significado teve para o seu trabalho de alfabetização a Coleção Literatura para Todos?

.....

.....

.....



CARTA-RESPOSTA

NÃO É NECESSÁRIO SELAR

O SELO SERÁ PAGO POR
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

AC AGÊNCIA CENTRAL
70040-976 - BRASÍLIA-DF

Ministério
da Educação



Entidade a que está vinculada:

E-mail:

Município:

Endereço:

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: () 18 - 29 () 30-45 () +45

Nome:

É importante que você responda a este questionário, mas só o faça depois de seus alunos lerem os livros da Coleção Literatura para Todos.

Prezado alfabetizador, prezada alfabetizadora,



Questionário

COLEÇÃO LITERATURA PARA TODOS

.....

.....

.....

9. Outros comentários e sugestões

.....

.....

.....

8. Como você utiliza a Coleção? Conte algumas atividades organiza com os livros? Quais dificuldades surgiram na utilização dos livros? Conte algumas atividades que realizou e de que os alunos gostaram.

Código do livro:

Título do livro:

Autor:

Ilustrador:

Adaptador/tradutor/organizador:

Editora

Ano de publicação:

ISBN:

Agrupamentos:

1. () **Textos em verso** - () poemas () quadras () paridasas () canções
() trava-línguas () adivinhas

2. () **Textos em prosa** - () pequenas histórias () novelas () crônicas
() textos de dramaturgia () memórias () biografias

3. () **Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos** (neste
agrupamento estão incluídas obras clássicas da literatura universal artisticamente
adaptadas ao público da educação infantil e das séries iniciais/anos iniciais do
ensino fundamental) () imagens () quadrinhos

Código do avaliador:

Número do Lote:

Grupo: ()

RESULTADO DA AVALIAÇÃO

() **Obra Indicada para o acervo, com a nota:**

() 10 () 9 () 8 () 7

() **Obra Não indicada para o acervo**

Caracterização resumida da obra (aspectos referentes ao gênero, ao modo de organização da obra, ao projeto editorial em função do público jovem), com justificativa da nota:

ATENÇÃO:

Para cada questão, marque Sim (S), Não (N), ou Não se Aplica (NA).

Qualidade do projeto gráfico-editorial

Condições de leitura	S	N	NA
1. Impressão favorece a leitura (texto e imagens)			
2. Espaçamento entre linhas favorece a leitura			
3. Escolha da fonte favorece a leitura			
4. Tamanho do corpo favorece a leitura			
5. Distribuição de texto e imagens favorece a leitura			
6. A edição/organização apresenta coerência (gráfica)			
Paratexto <i>Biografia do autor contextualização da obra</i>			
7. Existe prefácio/apresentação <i>NA (nub)</i>			
7.1. O prefácio/apresentação estimula e enriquece a leitura <i>N.A. no</i>			
8. Existem informações sobre o autor			
8.1. A biografia do autor promove a contextualização do autor e da obra no universo literário <i>(A biografia = NA)</i>			
9. Outros paratextos (orelha, quarta capa, encartes, etc.) estimulam e enriquecem a leitura			
10. Nas traduções e adaptações, o prefácio (ou outro paratexto) contextualiza a obra para o leitor criança			
Texto escrito e imagem			
11. As imagens e ilustrações compõem um conjunto agradável e adequado à intenção expressiva da obra..			
12. As imagens e ilustrações dialogam com o texto, ampliando suas possibilidades significativas			
Conjunto gráfico-editorial			
13. Projeto gráfico-editorial é bem-sucedido			
14. O livro apresenta capa criativa e atraente, apropriada ao projeto estético-literário da obra			
15. O papel é adequado à leitura e ao manuseio pelas crianças			

Síntese da avaliação e alguns exemplos comprobatórios, citando a página:

Abraçar e acolher item

Escolas Municipais – Barreiro

<i>EJA</i>	<i>Ensino Fundamental Noturno</i>
3277 Padre Flávio Giammetta 5832-33 Aurélio Buarque de Holanda 33853498- 5847 Edith Pimenta da Veiga 5862- 63 Pedro Nava 8242-43 União Comunitária 9124-25 Professor Hilton Rocha 9064- 63 Dinorah Magalhães Fabri 5952- 5845	Ana Alves Teixeira Dinorah Magalhães Fabri Eloy Heraldo Lima Helena Antipoff Jonas Barcelos Corrêa Luiz Gatti Professor Melo Caçado Professora Isaura Santos Vinícius de Moraes Vila Pinho

• **Escolas Municipais – Centro-Sul**

<i>EJA</i>	<i>Ensino Fundamental Noturno</i>
IMACO 7681-83- /4364-61 Caio Líbano Soares 8689-90	Mestre Paranhos Senador Levindo Coelho Ulysses Guimarães

Escolas Municipais – Leste

<i>EJA</i>	<i>Ensino Fundamental Noturno</i>
Padre Guilherme Peters 8251- 32820417 George Ricardo Salum- 5609- 9014 Professora Alcida Torres 5623- 34833960	Fernando Dias Costa Israel Pinheiro Maria das Neves Padre Francisco C. Moreira Paulo Mendes Campos Professor Domiciano Vieira Professor Lourenço de Oliveira Santos Dumont Wladimir de Paula Gomes

- **Escolas Municipais – Nordeste**

<i>EJA</i>	<i>Ensino Fundamental Noturno</i>
Francisco Bressane 6680-34 Honorina Rabello 6682-83 Helena Abdala 6748- 4968 Governador Ozanam Coelho 7431-7858 Anísio Teixeira 5795 Professor Paulo Freire 7481	Governador Carlos Lacerda Henriqueta Lisboa Hugo Pinheiro Soares Osvaldo França Júnior Professor Edgar da Mata Machado Professora Eleonora Pieruccetti Professora Acidália Lott Professora Consuelita Cândida Sobral Pinto

- **Escolas Municipais – Noroeste**

<i>EJA</i>	<i>Ensino Fundamental Noturno</i>
Carlos Góis 6016-17 Nossa Senhora do Amparo 6024-25 Padre Edeimar Massote 7124-25 Professor Mário Werneck 9136-37 Prefeito Osvaldo Pieruccetti 7145-7210	Augusta Medeiros Ignácio de Andrade Melo Professor Mário Werneck

- **Escolas Municipais – Norte**

<i>EJA</i>	<i>Ensino Fundamental Noturno</i>
Josefina Souza Lima 6764-65 Maria Silveira 7406-07 Rui da Costa Val 6782-83 Hélio Pelegrino 6706-07 Academico Vivaldi 5494-03	Francisco Campos Hilda Rabelo Matta José Maria dos Mares Guia Minervina Augusta Secretário Humberto Almeida

• **Escolas Municipais – Oeste**

<i>EJA</i>	<i>Ensino Fundamental Noturno</i>
Deputado Milton Sales 6839-9634 Francisca de Paula 9609- 7052 Efigênia Vidigal 5988- 9146 Tenente M. M. Penido 5986- 9096 Hugo Werneck 7026- 6494	João de Patrocínio Magalhães Drumond Mestre Ataíde Oswaldo Cruz Padre Henrique Brandão Prefeito Amintas de Barros Salgado Filho

Escolas Municipais – Pampulha

<i>EJA</i>	<i>Ensino Fundamental Noturno</i>
Anne Frank 7239- 7189 Aurélio Pires 7915-16 Carmelita Carvalho Garcia 7134-35 Francisca Alves 7879-7878 Professor Amilcar Martins 7851-50	José Madureira Horta Professora Alice Nassif Santa Terezinha

• **Escolas Municipais – Venda Nova**

<i>EJA</i>	<i>Ensino Fundamental Noturno</i>
Aauto Lúcio Cardoso 7302-03 Cônego Raimundo Trindade 5573-72 Gracy Vianna Lage 5566-67 Professora Ondina Nobre 7309- 7931 Carlos Drumond Andrade 5596- 5597 Padre Marzano Matias 5405- 5457	Antônia Ferreira Armando Ziller Cora Coralina Dora Tomich Laender Joaquim dos Santos Milton Campos Moisés Klil Mário Mourão Filho Presidente Tancredo Neves Professor Moacir Andrade Professor Tabajara Pedroso Vicente Guimarães

- **As matrículas da EJA nas escolas são realizadas durante o decorrer do ano.**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação da UFMG**

QUESTIONÁRIO

Esse questionário é um instrumento importante que tem como objetivo a coleta de dados para uma pesquisa de mestrado cujo foco é a investigação da *Coleção Literatura para Todos*, o conhecimento e uso por professores e alunos da EJA. O preenchimento deste é muito importante pois nos dá subsídio para tal investigação.

1- Dados da escola/ da biblioteca

Nome _____ da _____ escola:

Endereço: _____

Telefone: _____

2 - Dados pessoais dos entrevistados.

2.1

Nome _____

E-mail _____ Telefone _____

1º) Você conhece a Coleção Literatura para Todos

- a) Desconheço
- b) Já ouvi falar sobre ela
- c) Conheço
- d) Conheço e já li algumas obras

2º) Já realizou algum trabalho envolvendo os livros da Coleção?

- a) sim
- b) não

3º) Os alunos buscam pelos livros da Coleção?

- a) sim, com freqüência
- b) raramente
- c) não, não buscam

4º) Os professores buscam pela Coleção?

- a) sim, com freqüência
- b) raramente
- c) não, não buscam

5º) Você conhece algum professor da escola que já desenvolveu trabalhos ou projetos utilizando a Coleção?

- a) sim
- b) não

Poderia citar o nome desse professor? _____