

ISSN: 2595-6329

RIEJA

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

V.04 / N.08
JUL./DEZ.

2021

Leitura, Literatura e Educação de Jovens e Adultos



RIEJA

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

RIEJA, Salvador, v. 04, n. 08, p. 1-179, jul./dez. 2021

ISSN 2595-6329





Reitora: Adriana Marmori Lima

Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

Diretora: Carla Liane Nascimento Santos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

Coordenadora: Patrícia Lessa Santos Costa

Editor Executivo

Gildecio de Oliveira Leite (UNEB)

Editor Científico

Antonio Pereira (UNEB)

Editores Associados:

Maria de Lourdes Dionísio (U.Minho); Maria Hermínia F. Lage Laffin (UFSC); Joaquim Luís Medeiros Alcoforado (Universidade de Coimbra, Portugal)

Grupo Gestor:

Antônio Amorim, Maria Hermínia Lage F. Laffin, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, Maria de Lourdes Dionísio, Patrícia Santos Lessa, Elizeu Clementino de Souza, Alfredo R. Matta.

CONSELHO EDITORIAL

CONSELHEIROS NACIONAIS

Adriana Regina Sanceverino

(Universidade Federal da Fronteira do Sul–UFFS)

Aída Monteiro

(Universidade Federal de Pernambuco–UFPE)

Alfredo R. Matta

(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Antônio Amorim

(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Elizeu Clementino de Souza

(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Graça dos Santos Costa

(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

(Universidade Estadual do Pará–UEPA)

Jacqueline Ventura

(Universidade Federal Fluminense–UFF)

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

José Jackson Reis dos Santos

(Universidade Estadual do Sudoeste Baiano–UESB)

Katia Siqueira de Freitas *(Universidade Federal da Bahia - UFBA)*

Leôncio Soares

(Universidade Federal de Minas Gerais–UFMG)

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin *(Universidade Federal de Santa Catarina–UFSC)*

Marinaide de Freitas

(Universidade Federal de Alagoas–UFAL)

Patrícia Lessa Santos Costa

(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Rones de Deus Paranhos

(Universidade Federal de Goiás–UFG)

Rosemary Lapa de Oliveira

(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Sandra Aparecida Antonini Agne

(Instituto Federal de Santa Catarina–IFSC)

Simone Valdete dos Santos *(Universidade Federal do Rio Grande do Sul–UFRS)*

Sônia Maria C. Haraceni

(Universidade Federal do Paraná–UFPR)

Tânia Regina Dantas

(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Valdo Barcelos

(Universidade Federal de Santa Maria–UFSM)

CONSELHEIROS INTERNACIONAIS

Antônio Castañede

(Universidade Pedagógica do México–UPM)

Joan Rué Domingo

(Universidade Autônoma de Barcelona–UAB)

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

(Universidade de Coimbra–UC)

Maria de Lourdes Trindade Dionísio

(Universidade do Minho-Portugal–UMINHO)

Maria Manoela Franco Esteves

(Universidade de Lisboa–UL)

Núria Rajadell Pruggròs

(Universidade de Barcelona – Espanha–UB)

Stéphanie Gasse

(Université de Rouen-Normandie–França)

Organizadoras do n.8: Luciene Souza Santos - UEFS/BA; Margarida da Silveira Corsi - UEM/PR; Vanessa Cristina Giroto Nery - UNIFAL/MG – **Capa e Diagramação:** Lino Greenhalgh – **Bibliotecária:** Maura Icléa C. Castro (UNEB).

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – RIEJA

Revista do Departamento de Educação – Campus I
Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação semestral temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

ADMINISTRAÇÃO:

A correspondência relativa a informações, pedido de permuta, etc deve ser dirigida à:

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos
Universidade do Estado da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos
Rua Silveira Martins, 255 – Cabula
41150-000 Salvador – Bahia – Brasil

Site da Revista RIEJA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

E-mail: revistarieja@uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos. / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 2018) - Salvador: UNEB, 2018 -

Periodicidade semestral

1. Educação de jovens e adultos I. Universidade do Estado da Bahia. II. Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos III. Título.

CDD: 370.5
CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Rua Silveira Martins, 2555- Cabula – 41150-000 – Salvador – Bahia – Brasil
Fone: +55 71 3117- 2200

SUMÁRIO

- 8 EDITORIAL**
Antonio Pereira; Gildeci de Oliveira Leite
- 10 APRESENTAÇÃO**
Luciene Souza Santos; Margarida da Silveira Corsi; Vanessa Cristina Giroto Nery
- 15 DA LEITURA DA PALAVRA À LEITURA DO MUNDO: DO DIREITO À LEITURA LITERÁRIA DAS MULHERES NA EJA**
Vanessa Cristina Giroto Nery; Renata de Fátima Gonçalves; Thais Aparecida Bento Reis
- 31 REFLEXÕES SOBRE A LITERATURA NO DIZER DOS VELHOS: GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA**
Valdilene Jesus de Souza; Luciene Souza Santos; Cristian Javier Lopez
- 43 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA ORALIDADE: RESGATE DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE JARDILINA DE SANTANA OLIVEIRA POR ESTUDANTES DA EJA**
Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos; Ana Rita Rocha Xavier
- 60 A LEITURA DE LITERATURAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**
Dayse Cabral de Moura
- 77 CADÊ AS CAROLINAS QUE ESTAVAM AQUI? PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EJA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**
Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
- 91 O CORDEL “A TERRA DOS MENINOS PELADOS”: UMA PROPOSTA PARA RESSIGNIFICAR A AUTOESTIMA NA EJA**
Margarida da Silveira Corsi; Josilma Pereira Cardoso; Cláudia Valéria Doná Hila
- 107 AS MICROFICCÕES NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: OFICINA DE ESCRITA LITERÁRIA**
Karina Torres Machado
- 120 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE CHARGES SOBRE A PANDEMIA DA COVID-19 NA V ETAPA DA EJA**
Shirlei Marly Alves; Gardilene Araújo Sousa Costa

ESTUDOS

- 137 AS INFLUÊNCIAS DAS LÍNGUAS BANTU NO PORTUGUÊS DE BRASIL: ORIGENS E TRAJETÓRIAS RUMO AO PRETOGUÊS**
Makosa Tomás David; Gabriel Nascimento dos Santos
- 149 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –EJA: ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS ENTRE 2016 A 2021**
José Luis Monteiro da Conceição
- 160 SABERES DE SI COMO DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS SALAS DA EJA**
Fabricia Sales Araujo Vieira
- 176 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

CONTENTS

- 8 EDITORIAL**
Antonio Pereira; Gildeci de Oliveira Leite
- 10 PRESENTATION**
Luciene Souza Santos; Margarida da Silveira Corsi; Vanessa Cristina Giroto Nery
- 15 FROM READING THE WORD TO READING THE WORLD: ON THE RIGHT OF WOMEN TO LITERARY READING IN YAE**
Vanessa Cristina Giroto Nery; Renata de Fátima Gonçalves; Thais Aparecida Bento Reis
- 31 REFLECTIONS ON LITERATURE IN THE SAYING OF THE ELDERLY: TEXTUAL GENRES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AT SCHOOL**
Valdilene Jesus de Souza; Luciene Souza Santos; Cristian Javier Lopez
- 43 ENHANCE THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE FROM ORALITY: RESCUE OF THE LITERARY MEMORIES OF JARDILINA DE SANTANA OLIVEIRA BY EJA STUDENTS**
Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos; Ana Rita Rocha Xavier
- 60 READING BLACK LITERATURE IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES**
Dayse Cabral de Moura
- 77 WHERE ARE THE CAROLINAS THAT WERE HERE? PEDAGOGICAL PRACTICES AND EJA IN TEACHER TRAINING**
Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
- 91 THE CORDEL “THE LAND OF THE NAKED BOYS”: A PROPOSAL TO RESIGNIFY SELF-ESTEEM IN EJA**
Margarida da Silveira Corsi; Josilma Pereira Cardoso; Cláudia Valéria Doná Hila
- 107 THE MICROFICTIONS: LITERARY WRITING WORKSHOP IN THE TEACHING OF YOUTH AND ADULTS**
Karina Torres Machado
- 120 THE CONSTRUCTION OF MEANING OF CARTOONS ABOUT THE COVID-19 PANDEMIC IN THE V STAGE OF EJA**
Shirlei Marly Alves; Gardilene Araújo Sousa Costa

ESTUDIES

- 137 ON THE INFLUENCES OF BANTU LANGUAGES IN BRAZILIAN PORTUGUESE: ORIGINS AND WAYS TOWARDS PORTUGUESE**
Makosa Tomás David; Gabriel Nascimento dos Santos
- 149 ASSESSMENT OF LEARNING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION – EJA: QUALI-QUANTITATIVE ANALYSIS OF BRAZILIAN SCIENTIFIC PRODUCTION BETWEEN 2016 AND 2021**
José Luis Monteiro da Conceição
- 160 SELF-KNOWLEDGE AS CONTINUING TRAINING DEVICES IN THE EJA’S ROOMS**
Fabricia Sales Araujo Vieira

SUMARIO

8 EDITORIAL

Antonio Pereira; Gildeci de Oliveira Leite

10 PRESENTACIÓN

Luciene Souza Santos; Margarida da Silveira Corsi; Vanessa Cristina Giroto Nery

15 DE LA LECTURA DE LA PALABRA A LA LECTURA DEL MUNDO: DEL DERECHO DE LAS MUJERES A LA LECTURA LITERARIA EN LA EJA

Vanessa Cristina Giroto Nery; Renata de Fátima Gonçalves; Thais Aparecida Bento Reis

31 REFLEXIONES SOBRE LA LITERATURA EN EL DECIR DE LOS MÁS VIEJOS: GÉNEROS TEXTUALES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA EN LA ESCUELA

Valdilene Jesus de Souza; Luciene Souza Santos; Cristian Javier Lopez

43 LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA DESDE LA ORALIDAD: RESCATE DE LAS MEMORIAS LITERARIAS DE JARDILINA DE SANTANA OLIVEIRA POR ESTUDIANTES DE LA EJA

Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos; Ana Rita Rocha Xavier

60 LA LECTURA DE LITERATURA NEGRA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: RETOS Y POSIBILIDADES

Dayse Cabral de Moura

77 ¿DÓNDE ESTÁN LAS CAROLINAS QUE ESTUVIERON AQUÍ? PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EJA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

91 CORDEL “TIERRA DE NIÑOS DESNUDOS”: UNA PROPUESTA PARA RESIGNIFICAR LA AUTOESTIMA EN LA EJA

Margarida da Silveira Corsi; Josilma Pereira Cardoso; Cláudia Valéria Doná Hila

107 MICROFICCIONES EN LA DOCENCIA DE JÓVENES Y ADULTOS: TALLER DE ESCRITURA LITERARIA

Karina Torres Machado

120 LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DE LOS DIBUJOS ANIMADOS SOBRE LA PANDEMIA DEL COVID-19 EN LA V ETAPA DEL EJA

Shirlei Marly Alves; Gardilene Araújo Sousa Costa

ESTUDIOS

137 LAS INFLUENCIAS DE LAS LENGUAS BANTÚ EN EL PORTUGUÉS BRASILEÑO: ORÍGENES Y TRAYECTORIAS HACIA EL PORTUGUÉS NEGRO

Makosa Tomás David; Gabriel Nascimento dos Santos

149 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS – EJA: ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA BRASILEÑA ENTRE 2016 Y 2021

José Luis Monteiro da Conceição

160 EL AUTOCONOCIMIENTO COMO DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN CONTINUA EN LAS SALAS DE LA EJA

Fabricia Sales Araujo Vieira

EDITORIAL

AS INTERCONEXÕES PRAZEROSAS DE UMA NOVA EDIÇÃO DA RIEJA: O DOSSIÊ LEITURA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ANTONIO PEREIRA*

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0001-6428-9454>

GILDECI DE OLIVEIRA LEITE**

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0001-8571-6064>

É com muita alegria que apresentamos a nona edição desse periódico, que tem como tema de dossiê a “Leitura, Literatura e Educação de Jovens e Adultos”, organizado pelas professoras Luciene Souza Santos – UEFS/BA, Margarida da Silveira Corsi – UEM/PR e Vanessa Cristina Giroto Nery – UNIFAL/MG. As docentes organizaram com maestria esse dossiê em oito textos, que se enlaçam na temática e mais três textos de fluxo contínuo, implicados com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os editores da RIEJA são gratos às organizadoras e aos autores dessa edição, vocês são brilhos.

Nesse sentido, essa edição apresenta o tema com primorosa qualidade intelectual e em novas interconexões pedagógicas, portanto é central para se pensar a educação básica como um dos lugares de formação humana do sujeito leitor. A leitura cumpre nos humanos a expansão de sua humanidade, de sua existencialidade material e imaterial. Tem razão Paulo Freire (2005, p. 11) quando diz que o ato

de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, porque a leitura e realidade são pares dialéticos da compreensão crítica do mundo.

Essa leitura crítica do mundo ainda é negada para uma boa parte dos filhos dos trabalhadores, que foram e são expulsos da escola como advoga Freire (2000, p. 50-51), eles são até mesmo “proibidos de entrar, como mais adiante muitas das que conseguem entrar são expulsas e delas se fala como se tivessem se evadido da escola. Não há evasão escolar, há expulsão”. Portanto, pensar na leitura, literatura e escrita numa perspectiva política para e com os sujeitos da EJA é uma necessidade imperiosa da sociedade brasileira, que ainda convive com altos índices de sujeitos apresentando fragilidades na aquisição da leitura e da escrita formal.

Acreditamos que a leitura e a literatura na EJA têm a capacidade de interconectar os sujeitos dessa educação aos seus sonhos do passado,

* Doutor em Educação – Universidade Federal da Bahia. Professor e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Editor Científico da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA), UNEB. E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br

** Doutor em Difusão do Conhecimento – Universidade Federal da Bahia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Universidade do Estado da Bahia. Editor Executivo da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA), UNEB. E-mail: gleite@uneb.br, gildecileite@gmail.com

do presente e do futuro numa perspectiva do verbo esperar, pois segundo Freire (1992, p. 11), esperar é ação movente de se “levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo” o sonho possível.

Nessa perspectiva, apresentamos ao leitor a nona edição da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA) como um esperar na vida dos educandos e educadores de toda a educação básica brasileira e em particular da modalidade EJA.

Uma boa leitura!
Os Editores da RIEJA

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

APRESENTAÇÃO

LEITURA, LITERATURA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LUCIENE SOUZA SANTOS*

Universidade Estadual de Feira de Santana
<https://orcid.org/0000-0002-6751-1070>

MARGARIDA DA SILVEIRA CORSI**

Universidade Estadual de Maringá
<https://orcid.org/0000-0002-5216-8660>

VANESSA CRISTINA GIROTTO NERY***

Universidade Federal de Alfenas-MG
<https://orcid.org/0000-0003-2802-7240>

PREZADO(A) LEITOR(A),

O dossiê que ora apresentamos é resultado de diversas pesquisas cujo objeto de estudo dialoga com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seus autores são oriundos de Instituições de Ensino Superior de pontos diversos do país e apresentam um panorama da relação da EJA com os estudos da Leitura e da Literatura.

Alfabetizar Jovens e Adultos é um contínuo processo que integra a aquisição de códigos e símbolos com a cultura historicamente acumulada não se constituindo, portanto, na ideia de

decodificação de letras, palavras, enunciados. Assim, favorece o desenvolvimento do potencial do ser humano capacitando-o ao exercício da cidadania e conseqüentemente a melhoria da qualidade de vida, uma vez que incide sobre o mundo do trabalho, da cultura, da política, bem como nos aspectos da linguagem relacionados a formação do leitor literário.

As histórias de formação leitora dos estudantes da EJA são compostas pelos muitos outros sujeitos que compartilham com eles,

* Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1999), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005) e Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2013). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana e Contadora de Histórias. Está credenciada no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras /PROFLETRAS/UEFS e no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/UEFS. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais/UEFS. E-mail: lssantos@uefs.br

** Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (1996), mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001) e doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007). É professora associada C e faz parte do quadro permanente da Universidade Estadual de Maringá. Tem Pós-doutorado intitulado *La dame aux Camélias: romance, drama, ópera, filme, cordel: releituras comparadas do perfil de uma cortesã*, na UNIOESTE/Cascavel em parceria com a Université Lyon 2. Professora do Programa de Pós-graduação do Profletras, Mestrado profissional em Letras. E-mail: margaridacorsi33@hotmail.com

*** Professora da Universidade Federal de Alfenas-MG, desde 2011. Coordena o Grupo de Pesquisa EducateLiê (CNPQ, 2019). A ênfase de seu trabalho acadêmico (pesquisa e de extensão) está na linha de Formação de Professores(as) Alfabetizadores(as) na perspectiva Freiriana; Ensino e Aprendizagem; Tertúlia Literária Dialógica. Sua formação em Pedagogia (2004), Mestrado (2007) e Doutorado em Educação (2011), foi realizada na Universidade Federal de São Carlos. Foi membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa- NIASE/UFSCar de 2002 a 2012. Desenvolveu doutorado sanduíche em Educação junto ao Community of Researchers on Excellence for all (CREA), da Universidade de Barcelona (2008). É membro da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). É ativista pela justiça social. E-mail: vanessagirotto@unifal-mg.edu.br

momentos vivenciados diante dos livros, das histórias, dos textos: seus pais, parentes, amigos, professores, colegas. Para Geraldi (1993), pensar na constituição do sujeito leitor é pensar nessa totalidade do fenômeno humano. Esse tipo de pensamento revela uma concepção de língua vista por Bakhtin apud KOCH (1993) como o lugar da interação, portanto: “Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade.” (p. 15 – 16).

O texto encena, dramatiza essa relação. Nele, o sujeito divide seu espaço com o outro porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte única do seu dizer. Segundo essa perspectiva, o conceito de subjetividade se desloca para um sujeito que se cinde porque é átomo, partícula de um corpo histórico-social no qual interage com outros discursos, de que se apossa ou diante dos quais se posiciona (ou é posicionado) para construir sua fala.

É com esse pensamento que o desenvolvimento do trabalho com a formação do leitor literário na EJA é percebido aqui: “é essa vivência do grupo que pode habilitá-lo para a descoberta do significado do texto e das relações sociais dentro e fora da escola” (CHIAPPINI e MARQUES, 1988, p.48). Esse é o compromisso de todo (a) e qualquer educador (a) preocupado (a) com a formação do sujeito leitor e com as capacidades envolvidas nas práticas sociais de leitura e de escrita de seus alunos, pois “leitores não nascem feitos, [...] mas se formam com trabalho e determinação” (LACERDA, 2001, p.228).

Por isso, é de suma importância para escola conceber a EJA através do princípio de que todos têm direito de aprender a ler, de ampliar seus horizontes por meio da construção do conhecimento ao longo da vida, por meio do reconhecimento e da valorização da literatura; a EJA precisa ser concebida como espaço de diálogo entre saberes, experiências e sabe-

doria que diferenciam gerações e reafirmar a necessidade de garantir a aprendizagem como direito do cidadão e isto está além da simples escolarização ou de uma educação compensatória.

É preciso também que a escola que atende esses sujeitos através da oferta da EJA entenda que esses indivíduos aprendem de forma diferenciada e que o professor será o mediador entre o conhecimento que o estudante traz e o conhecimento que será construído. Os capítulos que compõem este dossiê são resultados de pesquisas ou relatos de experiências realizadas por professores do ensino superior ou da educação básica. Muitos desses textos também poderão servir de referência a outras pesquisas que estão em construção nesse momento. É importante, no entanto, que eles circulem, não apenas entre professores, mas também entre os estudantes em formação inicial que em breve tomarão contato com as salas de aula da EJA.

O primeiro capítulo desse dossiê é o **Da leitura da palavra: do direito à leitura literária na EJA** de autoria dos professores Vanessa Cristina Giroto Nery, Renata de Fátima Gonçalves e Thais Aparecida Bento Reis apresenta uma proposta de problematização da temática da leitura literária na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), assim como apresenta possibilidades para a discussão dos processos de leitura literária para esse público. As autoras partem de um referencial crítico e dialógico de leitura ancorado, em especial, nos estudos de Paulo Freire (1979,1987,1992), o qual afirma que a leitura da palavra deve vir precedida pela leitura de mundo. Realizam ainda, pelo viés da pesquisa qualitativa, um mapeamento de pesquisas circunscritas no SciELO no período de 2008 a 2017, que abordam a problemática vivenciada por mulheres da EJA, os obstáculos históricos e sociais que dificultaram o acesso desse público à escolarização e as formas cotidianas de superar esses obstáculos, a partir da leitura dos clássicos universais.

O segundo capítulo se intitula **Reflexões sobre a Literatura no dizer dos Velhos: Gênese**

ros Textuais no ensino de Língua Portuguesa na escola de autoria dos professores Valdilene Jesus de Souza, Luciene Souza Santos e Cristian Javier Lopez. No presente texto, é apresentado um breve estudo bibliográfico que objetiva promover uma reflexão em torno da importância do uso dos gêneros orais, especificamente, no contexto das aulas de Língua Portuguesa, dos Anos Finais do Ensino Fundamental - EJA. Para discutir as questões relacionadas às práticas de oralidade em sala de aula os autores utilizaram, como fundamentos para a reflexão, os documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O texto levanta questões ligadas à figura dos velhos como contadores de histórias e do conto de tradição oral que povoa a memória desses narradores tradicionais, a partir da perspectiva teórica oferecida nos estudos de Cascudo (2014) e Santos; Apoema; Arapiraca (2018), entre outros.

O dossiê prossegue com o terceiro capítulo nomeado **O Ensino de Língua Portuguesa a partir da Oralidade: resgate das Memórias Literárias de Jardimina de Santana Oliveira por estudantes da EJA** de autoria dos pesquisadores Ana Rita Rocha Xavier e Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos. Nesse artigo, os autores discutem o letramento literário em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, Aceleração II, Estágio 2, na escola Graciliano Ramos, município de São Sebastião do Passé -BA. O foco da discussão centra-se na oralidade como objeto de estudo visando ampliar a habilidade dos estudantes a falarem em público, a partir da familiarização de sua fala também nas formas socialmente prestigiadas do Português Brasileiro. A obra escolhida para a discussão foi São Sebastião do Passé – 278 anos de História (1987), de Jardimina de Santana Oliveira, escritora afrodescendente dessa mesma cidade.

O quarto capítulo do dossiê: **A leitura de literaturas negras na educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades** é de autoria da pesquisadora Dayse Cabral de Moura e traz um relato de experiência com base nas

contribuições de uma pesquisa de pós-doutorado que buscou compreender o uso das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras nas salas de aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo do relato foi o de aprofundar conhecimentos sobre o ensino (concepções e práticas) da linguagem na Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência o trabalho com as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa onde foram utilizados procedimentos do campo da pesquisa-ação em três escolas, em turmas da EJA, com a participação de duas docentes. Os resultados revelaram que as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras ainda estão ausentes nas bibliotecas das escolas, nas salas de aulas e nos processos formativos das docentes da EJA.

O quinto capítulo aqui apresentado foi **Cadê as Carolinas que estavam por aqui? EJA, literatura, currículo e práticas pedagógicas na formação de professores**, de autoria da pesquisadora Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante, e traz também a sistematização de uma experiência docente vivenciada durante a pandemia, nos componentes curriculares da Didática, ministrados via ensino remoto em uma universidade pública do interior da Bahia, Brasil, com o objetivo de humanizar o debate da formação docente em tempos de desumanização da vida em sociedade. A proposta didática apresentou o tema da Educação de Jovens e Adultos pela lente de Carolina de Jesus, em Quarto de Despejo, com sua narrativa cotidiana da época que, como mulher, mãe solo, moradora da periferia que buscava dar de comer aos seus filhos, tinha na literatura seu principal alimento.

O dossiê avança e chegamos ao sexto capítulo - **O cordel a terra dos meninos pelados: uma proposta para ressignificar a autoestima na EJA** – das autoras Margarida da Silveira Corsi, Josilma Pereira Cardoso e Cláudia Valéria Doná Hila. O artigo apresenta e discute resultados parciais do planejamento de uma proposta de leitura, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), idealizada para alunos do Ensino

Fundamental II, de uma cidade interiorana do sul do Estado da Bahia. O produto teve como tema gerador a autoestima e como mote o cordel “A Terra dos Meninos Pelados” (2017), de Evaristo Geraldo. Os resultados evidenciaram que o gênero discursivo Cordel, ao contemplar o tema gerador da autoestima estabelece uma relação de sentidos com as vivências dos alunos, o que permite ressignificar a construção da autoimagem pelos educandos da EJA.

O próximo capítulo a constituir esse dossiê: **As microficcões no ensino de jovens e adultos: oficina de escrita literária** é de autoria de Karina Torres Machado. Por meio de uma pesquisa bibliográfica o artigo apresentou uma discussão sobre as microficcões apresentadas como alternativas metodológicas de ensino de literatura para alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, a fim de promover práticas de ensino mais coerentes e condizentes com as necessidades pulsantes dos estudantes e das demandas do século XXI, práticas essas que pudessem propiciar a formação de leitores literários competentes. O artigo, então, apresenta um relato de experiência sobre a oficina de criação literária como um espaço oportuno de leitura e escrita literária que permitem aos estudantes tecer relações plurais com a vida, ampliar o repertório cultural, literário e estético, além de possibilitar o surgimento de maior criticidade com a produção escrita e o fazer artístico.

O último capítulo do dossiê - **A construção de sentidos de charges sobre a pandemia da COVID-19 na V etapa da EJA** – das autoras Shirlei Marly Alves e Gardilene Araújo Sousa Costa, objetiva descrever uma sequência de atividades de leitura desenvolvida em uma turma da V Etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de verificar como os alunos constroem sentidos na leitura de charges que circularam na internet, tematizando a pandemia da COVID-19. Trata-se de uma pesquisa de natureza interventiva, mais especificamente pesquisa de aplicação (TEIXEIRA, MEGID NETO, 2017), com abordagem quanti-qualitativa, partindo

da hipótese de que a competência leitora pode ser pedagogicamente aprimorada se a leitura é considerada como atividade interativa situada e quando se trabalha com gêneros textuais que fazem parte do cotidiano e despertam o interesse dos alunos.

ARTIGOS DE FLUXO CONTÍNUO

O primeiro artigo da seção de fluxo contínuo é de autoria Makosa Tomás David e de Gabriel Nascimento e se intitula de **As influências das línguas Bantu no Português de Brasil**. O referido trabalho traz uma abordagem da formação histórica da Língua Portuguesa no Brasil, tendo em vista os traços africanos que fazem o Português Brasileiro (PB) ser uma língua africanizada rumo àquilo que atualmente está a ser chamado de Pretuguês.

José Luis Monteiro da Conceição assina o segundo texto, **Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos -EJA**, e se propõem a refletir sobre a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos- EJA. É realizado um levantamento no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e SCIELO nos períodos de 2016 a 2021, que objetivou analisar qualitativamente e quantitativamente pesquisas empíricas em relação ao processo avaliativo na modalidade de ensino EJA. Cinco publicações foram analisadas e a maior concentração de pesquisas foi encontrada nas Regiões Centro Oeste e Sudeste do Brasil.

O terceiro artigo é de autoria de Fabrícia Sales Araújo Vieira, cujo título é **Saberes de si como dispositivos de Formação Continuada nas salas da EJA**. O estudo é fruto da pesquisa de mestrado realizado no programa de pós-graduação em Crítica Cultural e teve como objetivo principal investigar a trajetória de vida de uma professora da EJA (Educação de Jovens e Adultos), observando as relações que se estabelecem entre a sua experiência, o seu processo de formação continuada e sua atuação docente no fazer pedagógico. Trata-se de uma

pesquisa de caráter qualitativo tendo como foco principal a pesquisa (auto)biográfica por sua característica autoformativa e promotora de reflexões, constituindo-se como uma aliança harmônica no processo de formação continuada de professores da EJA.

Este é um dossiê fruto de pesquisas e discussões realizadas nos diferentes espaços formativos do país, por isso esperamos que ele gere

reflexões no âmbito escolar e universitário. Que ele chegue às mãos dos educadores que promovem debates e redimensionam a ação docente na Educação de Jovens e Adultos e que cheguem ainda, às mãos dos pesquisadores, dos curiosos em relação às áreas da Leitura e da Literatura.

Boa leitura!

DA LEITURA DA PALAVRA À LEITURA DO MUNDO: DO DIREITO À LEITURA LITERÁRIA DAS MULHERES NA EJA

VANESSA CRISTINA GIROTTO NERY*
Universidade Federal de Alfenas – MG
<https://orcid.org/0000-0003-2802-7240>

RENATA DE FÁTIMA GONÇALVES**
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
<https://orcid.org/0000-0001-5619-018X>

THAIS APARECIDA BENTO REIS***
Prefeitura Municipal de Alfenas – MG
<https://orcid.org/0000-0001-6422-4263>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar a temática da leitura literária na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), assim como apresentar possibilidades para a discussão dos processos de leitura literária para esse público. Partimos de um referencial crítico e dialógico de leitura ancorado, em especial, nos estudos de Paulo Freire (1979,1987,1992), o qual afirma que a leitura da palavra deve vir precedida pela leitura de mundo. Realizamos, pelo viés da pesquisa qualitativa, um mapeamento de pesquisas circunscritas no SciELO no período de 2008 a 2017, que abordam a problemática vivenciada por mulheres da EJA, os obstáculos históricos e sociais que dificultaram o acesso desse público à escolarização e as formas cotidianas de superar esses obstáculos, a partir da leitura dos clássicos universais. Essas discussões iniciais são amparadas pelas ideias de Ana Maria Machado (2009), Ezra Pound (2006), Harold Bloom (1995), Ítalo Calvino (2007) e T. S. Eliot (1991). Como resultado, buscamos evidenciar as características presentes nos clássicos literários que justificam seu uso para o público de pessoas jovens e adultas de forma que possam dizer sua palavra em espaços de escuta e de fala de mulheres que foram historicamente silenciadas. Pode-se concluir que essa leitura proporciona espaços de criação humana de uma escuta empática a partir do acesso às obras da alta literatura e oferece

* Professora Adjunta do quadro efetivo de docentes do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal de Alfenas, MG. Coordenadora do Grupo de pesquisa Educateliê (CNPQ 2019). E-mail: vanessa.girotto@unifal-mg.edu.br

** Doutoranda no Programa de Pós- Graduação em Educação da Unicamp. Membro do Grupo de pesquisa Educateliê (CNPQ 2019). E-mail: renatagoncalves25@gmail.com

*** Professora da rede municipal de Alfenas/MG. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas, MG. Membro do Grupo de pesquisa Educateliê (CNPQ 2019). E-mail: thaisreis250415@gmail.com

elementos que indicam a potencialidade dessa atividade nos processos de formação leitora do público da EJA.

Palavras-chave: EJA; Leitura Literária; Diálogo; Paulo Freire; Clássicos Universais.

ABSTRACT

FROM READING THE WORD TO READING THE WORLD: ON THE RIGHT OF WOMEN TO LITERARY READING IN YAE

The article herein aims to problematize the theme of literary reading in the Youth and Adult Education (YAE), as well as to present possibilities for the discussion of literary reading processes for that audience. We start from a critical and dialogical reference of reading particularly based upon Paulo Freire's studies (1979,1987,1992) who states that the reading of the word must be preceded by the reading of the world. Moreover, the mapping of all the research carried out from 2008 to 2017 limited to SciELO, which addresses the problems experienced by women in YAE, the historical and social obstacles that made it difficult for this public to access schooling and the day-to-day ways of overcoming such obstacles through reading the universal classics, was conducted by the perspective of qualitative research. Such discussions are supported by the ideas of Ana Maria Machado (2009), Ezra Pound (2006), Harold Bloom (1995), Italo Calvino (2007) and T. S. Eliot (1991). As a result, we seek to highlight the characteristics intrinsic to the literary classics that justify their use for the Youth and Adult in order to enable them to speak up in listening and speaking spaces for women who have been historically silenced. It can be concluded that such an activity gives room for human creation of an empathic listening based on the access to high literature works and offers elements that indicate the potential of this activity in the learning-to-read processes of the YAE public.

Keywords: YAE; Literary Reading; Dialogue; Paulo Freire; Universal Classic.

RESUMEN

DE LA LECTURA DE LA PALABRA A LA LECTURA DEL MUNDO: DEL DERECHO DE LAS MUJERES A LA LECTURA LITERARIA EN LA EJA

Este artículo tiene como objetivo problematizar el tema de la lectura literaria en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), así como presentar posibilidades para la discusión de procesos de lectura literaria para estas personas. Partimos de un marco de referencia crítica y dialógica de la lectura establecido en los estudios de Paulo Freire (1979,1987,1992) quien afirma que la lectura de la palabra debe ser precedida por la lectura del mundo. Realizamos, desde la perspectiva de la investigación cualitativa, el mapeo de investigaciones circunscritas en la base de datos SciELO, realizadas de 2008 a 2017, que abordan las problemáticas vividas por las mujeres en EJA, los obstáculos históricos y sociales que dificultó el acceso a la educación de este público y las formas cotidianas de superar dichos obstáculos, a partir de la lectura de clásicos universales. Tales discusiones

iniciales se sustentan en las ideas de Ana María Machado (2009), Ezra Pound (2006), Harold Bloom (1995), Ítalo Calvino (2007) y T. S. Eliot (1991). Como resultado, buscamos resaltar las características presentes en los clásicos literarios que justifican su uso para el público de jóvenes y adultos para que puedan decir su palabra en espacios de escucha y habla de mujeres que han sido históricamente silenciadas. Se puede concluir que tal actividad permite espacios para la creación humana de una escucha empática a partir del acceso a obras de alta literatura y ofrece elementos que indican el potencial de esta actividad en los procesos de formación lectora del público de la EJA.

Palabras clave: EJA; Lectura literária; Diálogo; Paulo Freire; Clásicos Universales.

INTRODUÇÃO

Iniciamos essa discussão problematizando que o direito à palavra deve ser de todas as pessoas. Além disso, defendemos que não basta dizer a palavra solta, como puro verbalismo; ela tem que ser crítica, ancorada na prática e em problematizações cotidianas a ponto de suscitar reflexões que possam fazer o sujeito dizer e redizer o dito, revelar sentimentos, compartilhar ideias, fazer-se e refazer-se na interação. Esse pressuposto está ancorado nas ideias de Paulo Freire quando ele afirma que “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 1987, p. 108) já que os homens e as mulheres se fazem na palavra, na ação e na reflexão.

Defender esse ponto de vista é perceber que muitos indivíduos estão impossibilitados de dizerem suas próprias palavras, de falarem de seus sentimentos, de seus anseios e de suas vontades. Além disso, temos presenciado tempos sombrios em que a palavra verdadeira, em muitos momentos, não é ancorada na ética e nem na rigorosidade humana e científica. Silenciam-se as verdades em prol da legitimação de um ponto de vista de homens e de mulheres que assumem, em especial, posições de poder. Silenciam-se grupos. Silenciam-se homens, mulheres e crianças.

Nesse clima de silenciamento, o lado emocional é aflorado em detrimento do racionalismo

e as pessoas passam a consumir determinado material sem confirmar se seu conteúdo é verdadeiro. Paulo Freire (1979) já alertava para os perigos de uma consciência-ingênua e massificadora no lugar de uma consciência-crítica e problematizadora. Esse perigo está no fato de que a “consciência ingênua ao ser facilmente manipulada, instrumentalizada por atores políticos, pois não coloca sobre suspensão e reflexão o que é afirmado. Ela por esta razão pode evoluir para uma consciência fanatizada, mítica” (FREIRE, 1979, p. 31).

Partindo desse pressuposto, podemos questionar quem tem direito à fala em nossa sociedade? Como romper com os mitos? Quais grupos têm o direito de serem ouvidos? É possível colocar o homem em uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas e dos problemas de sua comunidade? É possível rejeitar posturas quietistas em que os homens e as mulheres foram historicamente silenciados?

Alguns autores nos ajudam a problematizar essas questões ao afirmarem que:

Vemos que conseguir falar, hoje, já é uma proeza fantástica para a multidão que não desfruta das riquezas econômicas (que ela mesma produz). Agora, as perguntas se seguem: esses sobreviventes conseguem mesmo falar? Não meramente grunhir uns sons para suprir necessidades básicas; falar mesmo, dizer o mundo, suas vidas, seus desejos, prazeres; dizer coisas para transformar, dizer o seu sofrimento e suas causas, dizer o que fazer para mudar, lutar (ALMEIDA apud GERALDI, 2011, p.16).

Essas problematizações nos ajudam a perceber que a interação dialógica pautada por um viés crítico e ético com as pessoas, a partir de seus contextos, é essencial para a compreensão da palavra dita e escrita. “Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987, p.109).

Sabemos que alguns grupos foram historicamente proibidos ou impedidos de dizer e de ler a palavra e, entre esses grupos, está o público da Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Essas dificuldades perpassam desde os obstáculos historicamente colocados até os obstáculos vivenciados no cotidiano, em especial pelas mulheres analfabetas. Historicamente, sabemos que elas foram direcionadas para os cuidados do lar e ensinadas a ser mães, recatadas e do lar. Nesse sentido, não era necessário nada além de cozinhar, costurar e realizar pequenas tarefas do lar.

Podemos afirmar que esses obstáculos se perpetuam na história e podem ser reconhecidos facilmente como preconceito em relação à mulher. Recentemente, Marcela Temer, esposa de Michel de Temer, foi definida assim: “bela, recatada e do lar”. De acordo com a revista *Carta Capital*, “o texto soava elogioso ao fato de Marcela ser discreta, falar pouco e usar saias na altura do joelho”.¹

A partir dessa e de outras tantas falas, pode-se afirmar, ainda, que o machismo sofrido no cotidiano é fruto de diversos fatores, entre eles destacamos a presença de uma religião que prega, muitas vezes, a opressão e a submissão, o trabalho exaustivo fora e dentro de casa, bem como as questões ligadas à raça, ao gênero e à classe social que são aspectos do cotidiano de milhares de mulheres que lutam cotidianamente para terem seu espaço respeitado na sociedade.

Desde a ascensão do Presidente da Repúbli-

1 Leia mais em <https://www.cartacapital.com.br/politica/bela-recatada-e-do-lar-materia-da-veja-e-tao-1792>.

ca² Jair Messias Bolsonaro, que foi derrotado de forma democrática nas urnas no dia 30 de outubro de 2022, é possível perceber como o direito da mulher foi sendo silenciado, negligenciado de forma explícita, como, por exemplo, na celebração de torturadores, como Ustra³ e inúmeras outras vezes em que o presidente suscitou o ódio contra as mulheres⁴, sendo aplaudido de pé por milhares de pessoas.

Como se não bastasse a luta cotidiana para garantir o respeito à forma humanizada de estarmos no mundo, sabemos que a leitura da palavra foi negligenciada historicamente para um público específico: mulheres pobres, tema que será discutido na sequência.

Metodologicamente as discussões apresentadas nesse artigo são fruto de uma pesquisa de natureza bibliográfica que focalizou a seleção de artigos científicos disponíveis no SciELO nos anos de 2008 a 2017, a partir de palavras-chave Alfabetização; Mulher; EJA e da seleção de páginas em português; trabalho em português e exclusão de citação, o que resultou em um total de 1810 trabalhos.

A partir do material encontrado, foi realizada uma leitura exploratória, posteriormente a leitura seletiva e, por fim, a leitura reflexiva (SALVADOR, 1981). Todas as etapas de leitura, utilizadas na pesquisa bibliográfica, contribuíram para que o material a ser explorado fosse selecionado. As categorias de análise relacionam-se à leitura de mulheres em âmbito nacional, bem como sobre os desafios encon-

2 No dia 30 de outubro de 2022, o presidente da República Jair Messias Bolsonaro perdeu a eleição de forma democrática, se tornando o primeiro presidente que perde a disputa por reeleição. Link:

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/10/30/bolsonaro-e-o-primeiro-presidente-que-nao-consegue-se-reeleger.ghtml>.

3 Bolsonaro afirmou em entrevista ao Roda Viva que seu livro de cabeceira era *Verdade Sufocada*, de autoria de Carlos Alberto Brilhante Ustra. Leia mais em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/quem-e-ustra-o-torturador-celebrado-por-bolsonaro-ate- hoje/>.

4 <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/dez-vezes-em-que-bolsonaro-fez-comentario-sexual/>.

trados por esse público, as políticas públicas geradas e os movimentos que vêm apoiando as discussões em torno dessa temática.

Essa busca foi essencial pois partimos de uma compreensão de que a aprendizagem deva ser algo a ser feito ao longo da vida e, nesse sentido, apoiamos-nos na obra de Vygotsky (2009), especificamente em sua postulação de que a aprendizagem não é desenvolvimento, mas sim um aspecto universal e necessário desse processo culturalmente organizado, e especificamente humano das funções psicológicas, para auxiliar-nos nessa tarefa de compreensão de que é possível e necessário aprender. A aprendizagem organizada se converte, para esse autor, em desenvolvimento mental e começa uma série de processos evolutivos que não poderiam se dar fora da aprendizagem (VYGOTSKY, 2009, p. 137-139).

Estamos em pleno acordo com Vygotsky no sentido de que a educação, assim compreendida, passa a ser uma das ferramentas para a transformação da sociedade, já que esse autor acredita na mudança dos processos psicológicos através da transformação das interações do contexto e não da sua adaptação a ele: a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar somente quando o sujeito está em interação com pessoas de seu entorno e em cooperação com algum semelhante (mais capaz, ou seja, aquele mais experiente na cultura em que se está inserido).

Metodologicamente pode-se afirmar que a compreensão e análise dos estudos apresentados nesse artigo é um recorte de pesquisas de mestrado em Educação (2018), de natureza bibliográfica. Uma delas versa sobre a discussão teórica dos obstáculos e das possibilidades do processo de Alfabetização de Mulheres na Educação de Pessoas Jovens e Adultas a partir da seleção de artigos no site Scientific Electronic Library Online (SciELO). A outra pesquisa trará contribuições em torno das discussões sobre os impactos da leitura literária para a ampliação da consciência crítica de pessoas jovens e adul-

tas. Tal pesquisa é realizada a partir de um estudo sistemático sobre a natureza dos clássicos literários e identifica suas características como essenciais para as discussões sobre ampliação da linguagem, atemporalidade, universalidade e amplitude de sentidos.

Apresentamos, na sequência, uma breve discussão em torno do direito à leitura da palavra e do direito à leitura de mundo de pessoas jovens e adultas, em especial do público feminino.

DO DIREITO À LEITURA DA PALAVRA

Iniciamos as discussões com as contribuições de Freire (1987, 1979, 1992) que assume a postura ética e política de entender os seres humanos como pessoas de transformação e não de adaptação. Esse autor confia na capacidade de todas as pessoas em transformar a realidade, entendendo que a história é possibilidade e não determinação e também na necessidade de se ter uma educação que ofereça também instrumentos para aprofundar a técnica do ler e do escrever.

Esse é o papel da educação emancipadora para Freire; uma educação que transforma o indivíduo e o mundo; é uma educação da pergunta, que conscientiza e liberta, diferentemente daquela educação bancária, tão enfaticamente criticada por ele, em que o professor é o depositário de conteúdo e estudante seu receptor. Para “manter a contradição, a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (FREIRE, 1987, p. 78).

Ao apontar a possibilidade de transformação da sociedade por meio de processos educativos críticos e dialógicos, o autor indica que são determinadas práticas culturais, no caso, uma educação opressora e que coloca limites à curiosidade epistemológica do sujeito, as responsáveis pela adaptação do sujeito e não a sua natureza, que é dialógica e transformadora.

Por educação opressora, podemos citar aquelas que reafirmam a posição subalterna da mulher na sociedade e que são proferidas diariamente como verdades absolutas.

Os autores em que nos baseamos indicam possibilidades de romper com essa lógica alienante e promover a libertação por meio do pronunciamento do que chamamos de “palavra verdadeira”, ou seja, a palavra que tem vida, que liberta, que transforma. Segundo Freire (1987), “pronunciar a palavra verdadeira, aquela que atua, que transforma, já é começar a transformar”. Neste sentido, no entendimento de Freire, a transformação e a comunicação estão unidas. É isso que dá sentido à vida humana.

Uma das formas de pronunciar a palavra verdadeira é por meio do acesso à leitura e à escrita por todas as pessoas. Trata-se, porém, de uma leitura que seja dialógica e que rompa com os padrões impostos por uma educação bancária. De acordo com o autor, o ato de ler e de escrever deve ser mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. Para Freire, esse ato é

(...) o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas — mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (FREIRE, 1979, p. 117).

A partir dessa concepção, Freire (1987) anuncia o diálogo como o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (p.91). Essa pronúncia do mundo pelo homem significa sua libertação. Assim, alguns elementos se tornam essenciais para o estabelecimento deste diálogo tão necessário para a realização de uma prática de leitura dialógica:

1. *Amor ao mundo e aos homens.* Freire afirma que não há diálogo se não houver profundo amor ao mundo e aos homens.

O amor é um ato de coragem, de compromisso com os homens, com a causa dos oprimidos, com a humanidade, pois “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (p. 92).

2. *Humildade.* O autor afirma que a pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. Assim, é impossível o diálogo entre as pessoas que se consideram autossuficientes, porque o diálogo é um encontro entre as pessoas, que, em comunhão, buscam saber mais (p. 93).
3. *Fé nos homens e nas mulheres.* Para Freire, a fé é um dado a priori do diálogo, por isso existe antes mesmo que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. É a fé no seu poder de fazer e de refazer e, nesse mesmo sentido, o autor afirma que não é uma fé ingênua, é crítica, reconhecendo que, em uma situação de alienação, os homens possam ter esse poder de transformação, de criação, prejudicados.
4. *Confiança.* O autor afirma que, a partir do momento em que a confiança se instaura no diálogo, ela vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Ela não pode existir se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Não existe confiança na educação bancária: “seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos” (p. 94).
5. *Esperança.* Para ele, se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança. Esperança esta que está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca, uma busca que se

faz na comunicação entre os homens, não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. (p. 95). É impossível o diálogo se os sujeitos não esperam nada de seu quefazer.

6. *Pensar verdadeiro*. Esse é um pensar crítico para o autor, que se opõe ao pensar ingênuo. É um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devir e não como algo estático. O pensador crítico percebe a transformação permanente da realidade para a permanente humanização dos homens. Sendo assim, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro e, sem esse diálogo, não há comunicação e, sem ela, não há a verdadeira educação (p. 96).

Portanto, não basta apenas ter acesso aos materiais de leitura e de escrita, é preciso que se exercite o processo dialógico e de relação horizontal entre leitores(as) a partir de todos os elementos mencionados. Somente a partir desses elementos e de uma profunda relação de confiança e simpatia é que se torna possível a aprendizagem da leitura.

Ser dialógico, no sentido de Freire (1987) é vivenciar o diálogo, é empenhar-se na transformação constante da realidade sem, para isso, manipular os sujeitos. O diálogo não pode travar-se numa relação antagônica; ele tem que ser o conteúdo da forma de ser própria à existência humana. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, p. 43).

Segundo o autor, é no diálogo que nos opomos ao antidiálogo, o qual é desamoroso e não é humilde, “quebra a relação de empatia entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados”. (ibid. p. 69). O antidiálogo impõe, escraviza e determina quem pode ser ridicu-

larizado e quem merece ser exaltado. Nesse sentido, sabemos que a população analfabeta vem sendo alvo de preconceitos em especial nesse período de eleições. Novamente, temos frases proferidas pelo presidente da República aos analfabetos que podem ser constatadas em diferentes páginas de jornais.⁵

Paulo Freire afirma a necessidade de uma Pedagogia da Comunicação, do diálogo, que insira o homem no mundo da cultura, a qual deve ser entendida como resultado do seu trabalho, de toda a criação e experiência humana. A partir do reconhecimento do papel do homem no mundo da natureza e no da cultura, o autor afirma a importância da alfabetização, da aprendizagem do ler e escrever para inserção das pessoas no mundo da cultura letrada, para que possam, dessa forma, se inserir no mundo da comunicação escrita. Por esse motivo, a aprendizagem da leitura e da escrita é tão importante, pois ela é

(...) mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação (FREIRE, 1979, p. 111).

Nesse sentido, o diálogo pode ser concretizado a partir da leitura de textos literários em que as discussões sobre situações concretas são verbalizadas. Nessa perspectiva, é possível vivenciar o oferecimento de instrumentos para que as pessoas possam falar a sua palavra não por meio de imposição e de doação, *mas sim de dentro para fora*, pelo próprio analfabeto, com a colaboração do(a) educador(a).

Reconhecer que todas as pessoas possuem conhecimento e que sua manutenção requer uma presença curiosa do sujeito diante do mundo é a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu

5 <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/10/07/bolsonaro-agenda-campanha-brasilia.ghtml>

trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências (FREIRE, 1979, p. 142).

Nesse processo de aprendizagem, Freire nos ensina que só aprende aquele que, desafiado, se apropria do conteúdo aprendido e transforma-o em apreendido e reinventa-o, aplicando o aprendido-apreendido às situações existenciais concretas. Nesse sentido, a nossa questão é compreender de que maneira a leitura de literatura realizada por pessoas adultas pode contribuir para esse processo de reaprender o aprendido, de forma consciente e crítica como apontadas pelo autor.

De acordo com Freire (1992), quem procura cursos de alfabetização de adultos quer aprender a escrever e a ler sentenças, frases, palavras, quer alfabetizar-se. A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. Um ensino da leitura e da escrita da palavra em que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é científica, política e pedagogicamente capenga (p. 41).

Entendemos e concordamos com a concepção de Freire que a leitura só faz sentido se ajudar o homem a compreender a palavra na sua justa significação, se ajudá-lo a descobrir que o mundo é seu também e, conseqüentemente, ajudar esse mundo a ser um lugar melhor. A leitura de obras clássicas da literatura passa a ser esse lugar em um contexto historicamente silenciador para o público da Eja, em especial para as mulheres, como veremos a seguir.

DO DIREITO À LEITURA DE MUNDO

Muitos autores têm afirmado que o passado da educação feminina no Brasil não foi nada promissor já que, por longas datas, as mulheres foram praticamente invisibilizadas. Ao tentar estabelecer interfaces entre educação e a ausência desse público feminino nesses contextos, Almeida (2007) aponta que, mesmo com os avanços,

[...] uma grande maioria de mulheres ainda se situa nas fimbrias do sistema, na marginalidade das suas realizações e na brevidade de uma existência transcorrida nos intramuros da domesticidade. Ao contrário dos feitos masculinos sobre os quais existe farta documentação histórica de um passado intitulado glorioso, sobre as mulheres pouco se sabe; há registros e indícios que, aos poucos são recuperados, como documentos, fotos, cartas, diários, testemunhos de tempos guardados ao longo dos anos, na intimidade dos lares, na preservação daquilo que se viveu, até então abrigados de olhos indiscretos (ALMEIDA, 2007, p.18).

Retomando as lutas voltadas ao acesso de leitura e escrita por mulheres, é importante frisar que, historicamente, esse grupo representa o maior número de pessoas sem acesso a esse bem, herança que, como explicitado nos parágrafos anteriores, está atrelada ao longo processo de exclusão da mulher dos espaços educativos. Vejamos, abaixo, alguns dados sobre o analfabetismo de mulheres ao longo de alguns anos.

[...] A taxa total, em 1890, era de 85%. Em 1900 e em 1920, de 75%. Em 1930, a taxa de mulheres analfabetas era de 69,3 %. Em 1937, de 64,7%. Em 1940, de 63,2%; e em 1950, de 55,6%. A partir deste ano, como decorrência dos trabalhos da CEEA (Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, as taxas de analfabetismo em pessoas de 15 anos e mais entre as mulheres vem sendo sempre um pouco menores do que as taxas masculinas. Em 2006, era de 10,2 % e a dos homens de 10,8%. Em 2007, era 9,95% e a dos homens de 10,6%. Em 2008 era de 9,7 e a dos homens de 9,8 % (FREIRE, A., 2013, p. 168).

A partir desses dados, Freire, A. (2013) afirma que, mesmo com os programas de alfabetização, após alguns governos, os números oficiais indicam que a alfabetização de pessoas adultas e, principalmente, de pessoas com idades mais avançadas apresentam uma progressão lenta. Com isso, destaca-se a informação de que o maior número de pessoas não alfabetizadas está também relacionado às pessoas com mais de sessenta anos de idade. “Um em cada quatro brasileiros de 60 anos ou mais (26,6%) não sabe ler nem escrever. Em

2000, a taxa era de 35%. Em 1991, chegava a 44,2%” (FREIRE, A., 2013, 169).

Por outro lado, as taxas atuais de analfabetismo, segundo informações do IBGE, revelam que as mulheres têm se superado em relação a esses números. A taxa de anos de estudo aumentou para esse público e, até o ano de 2014, essa população passou a estudar em média 8 anos, enquanto os homens estudam em média 7,5 anos. Portanto, todos esses fatores precisam ser ponderados frente às possibilidades e aos desafios do acesso das mulheres à educação escolar.

Além das questões históricas de exclusão, é preciso verificar o que vem sendo realizado a nível nacional para contribuir para a inclusão de mulheres que por muitos anos vêm sendo privadas de direitos em pé de igualdade com os homens (GONÇALVES, 2018, p. 50).

É preciso dizer que as transformações e conquistas a respeito do espaço que as mulheres vêm ocupando na sociedade são constantes, pois, embora já tenhamos alcançado alguns direitos, como, por exemplo, a sequência nos estudos e maior acesso aos diferentes níveis de ensino, as lutas precisam permanecer para que, cada vez mais, os espaços de direito do público feminino sejam alcançados.

Quanto às mulheres adultas no contexto da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) é imprescindível colocar em questão a posição atual das mulheres na sociedade, as inúmeras lutas em busca de direitos que por muito tempo foram negados. Sabe-se que, por muito tempo, o fato de as mulheres não saberem ler e escrever as impedia de votar e de participar de discussões e/ou ambientes políticos. Ao analisar a história, é possível perceber o quanto as mulheres foram invisibilizadas, silenciadas, excluídas e impedidas de acessar direitos básicos, tais como o acesso à leitura e à escrita, que é o principal direcionamento das discussões aqui colocadas.

Nesse sentido, quando se discute a alfabetização de mulheres na EJA, é preciso considerar que os motivos pelos quais esse

público se afasta dos bancos escolares são múltiplos, alguns pessoais, outros sociais e/ou ambos. Embora, nas últimas décadas, essa temática tenha sido mais abordada, ainda há muito o que compreender e investigar sobre o tema, uma vez que ainda impera a ideia de que a EJA pouco contribui com o progresso do país, o que faz com que a modalidade seja compreendida pelo senso comum como pouco ou nada relevante.

Os relatórios globais sobre aprendizagem e educação de adultos (GRALLE) vêm destacando a importância dessa modalidade de ensino, o que nos leva a crer que, cada vez mais, há uma preocupação em, de alguma maneira, resgatar e contribuir com essa parcela (até então) excluída da população. Nesse sentido, para ilustrar o que dizemos, trazemos, a seguir, um trecho do relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que afirma que:

[...] promover a igualdade de oportunidades na educação é “uma das condições mais importantes para superar a injustiça social e reduzir as disparidades sociais em qualquer país [...] e também é uma condição para fortalecer o crescimento econômico” (UNESCO, 2008^a, p. 24).

Em relação à alfabetização, cabe um destaque para a compreensão desse estudo, em torno da aprendizagem de leitura e escrita para além do simples decodificar de símbolos e de letras. Trata-se de uma concepção Freiriana do ato de aprender a ler e a escrever como algo criativo que pode levar a uma compreensão crítica da realidade em que os educandos visam transformar o contexto em que vivem. Esse modo de compreender a alfabetização visualiza a leitura e a escrita como instrumentos que podem possibilitar a reapropriação da história e da cultura pelas pessoas, bem como a reivindicação de seus direitos.

Estamos defendendo um processo de aprendizagem da língua que seja capaz de transformar a realidade das pessoas envolvidas, dialogando de forma a possibilitar ferramentas que as leve a ler a palavra e o mundo em que

estão inseridas, tornando-se sujeitos de sua própria aprendizagem (FREIRE; MACEDO, 1990).

Importante destacar que, embora nossa discussão tenha como centralidade as mulheres como grupo privado de direitos, não se trata de defendermos que um grupo deva sobressair ao outro, pois acredita-se que a educação é um direito de todas as pessoas. Portanto, é essencial discutirmos as condições das mulheres quando retomam os estudos (GONÇALVES, 2018, p. 123-124).

A defesa é por uma educação igualitária pautada na compreensão da UNESCO (2008) acerca do processo educativo: “a educação é um direito humano fundamental e é essencial para o exercício de todos os direitos”, contribuindo para que as oportunidades sejam iguais, posição que corrobora o que os textos aqui discutidos apontam quando trazem o acesso a maiores níveis de educação para as pessoas como forma de transformação e resolução de problemas sociais.

Ao defendermos uma educação para todas as pessoas, queremos concordar com Paulo Freire (1981, p.37) no sentido de que “a mera aprendizagem da leitura e da escrita não faz milagres”, mas isso não nega a necessidade de trabalharmos em prol da erradicação do analfabetismo e de mais possibilidades de acesso à leitura da palavra para as pessoas que foram historicamente excluídas desse processo.

Apesar dos inúmeros desafios vivenciados por mulheres Jovens e Adultas, é possível constatar diferentes possibilidades para reverter esses obstáculos, tais como a socialização, a busca pela autonomia e igualdade de oportunidades, além da importância da melhoria de condições de trabalho voltadas para a superação e transformação (GONÇALVES, 2018).

Sobre a *igualdade de oportunidades*, é possível afirmar, segundo Fernandes et al. (2016), que, quando explicitamos a EJA, é importante que a consideremos também como um espaço para a discussão de questões de gênero,

envolvendo as pessoas que fazem parte dessa realidade. Esses diálogos podem mudar a visão do gênero feminino que a maioria das pessoas apresenta, a partir do senso comum (FERNANDES et al., 2016).

De acordo com Rieger e Alexandre (2011), quando as mulheres acessam a escolarização, passam a influenciar positivamente os problemas de seus contextos, de suas realidades. Trata-se de [...] “fator decisivo nas resoluções de seus problemas cotidianos, seja na administração do lar, no auxílio de atividades educacionais dos filhos e no relacionamento com o marido, seja no que se refere do ponto de vista econômico” (RIEGER; ALEXANDRE, 2011, p. 163). Essa influência pode ser compreendida como potente, visto que toda a família e a comunidade serão beneficiadas.

Importante frisar que, de acordo com Rieger e Alexandre (2011), essas mulheres, ao retornarem às escolas, querem ser ativas e participantes no processo de ensino que lhes é ofertado, não querem a reprodução de conteúdo pronto e sem sentido, descontextualizado de suas realidades. Na maioria das vezes, sonham com o acesso a níveis superiores de ensino, tal como o acesso à universidade, o que lhes é um direito. Além disso, ler e escrever é uma possibilidade de retomar direitos e desejos de mudanças e transformações tanto pessoais, familiares, quanto profissionais.

Arruda (2005 apud SILVA; RIBEIRO, 2009) afirma que as mulheres narram que a EJA é uma oportunidade de aprendizagem; trata-se de um “passaporte” na superação de barreiras sociais. É explícito que elas veem a aprendizagem “como se esses aspectos lhes conferissem o status de pertencimento a determinado grupo social” (idem, p. 201). Felipe, Santos e Albuquerque (2012, p. 3259) corroboram essa ideia, defendendo a EJA como um instrumento de inclusão social que contribui para que as pessoas acessem muitos direitos, mesmo que tardiamente.

Sobre *transformação, emancipação, socialização e autonomia*, destacamos Pereira (2010,

p. 14, apud VIEIRA; CRUZ, 2017, p.14), que afirma que, ao privarmos as pessoas da aprendizagem da leitura e da escrita, as destituímos de sua humanidade:

[...] significa, no caso específico das discussões presentes neste texto, privar mulheres – por vezes, durante quase toda a vida – de lerem suas vidas, suas necessidades, suas histórias e serem autoras à medida que nos foi privado o direito de alfabetização também nos foi privado uma “literatura de autoria feminina sem o direito de ler e escrever, ‘que voz feminina poderia ser ouvida, nessas condições?’” (WOELLNER, 2007, p.13 apud BATALINI; FASCINA, 2011, p. 3).

Dessa forma compreendemos que a aprendizagem da leitura e da escrita se torna um pré-requisito para a libertação e para a emancipação. Assim, é possível que as mulheres possam se expressar, e, toda e qualquer mulher não será “apenas descrita, representada como objeto do ‘olhar do outro’” (LAURETIS, 1994, apud BATALINI; FASCINA, 2011, p.3). As mulheres se tornam, assim, protagonistas de uma história que não pode e não deve ser contada apenas por homens. É a história que passa a ser construída e contada por todas as mulheres, independentemente de sua cor, de sua raça, de sua etnia.

Ao encontro dessas alegações, Santos (2015) discute o quanto é indispensável que os programas de alfabetização para mulheres estejam pautados na incorporação da cultura, do favorecimento da condição cidadã das educandas, posição que corrobora a importância de uma EJA com base na criticidade, na problematização e na criatividade.

Outro fator que merece destaque é que, com as mudanças sociais contemporâneas, muitas mulheres são responsáveis, total ou parcialmente, pela renda familiar (SANTOS, 2015, p. 1). Nesse sentido, Fernandes et al. (2016) também aponta discussões importantes para analisarmos as potencialidades que o acesso à leitura e à escrita e aos maiores níveis de ensino trazem para as mulheres. A esse respeito, esses autores afirmam que

[...] a educação da mulher, além de influenciar de maneira positiva nos índices de matrícula, na assistência, na permanência e no rendimento escolar dos filhos, possibilitaria a diminuição nos índices de natalidade e contribuiria para melhorar a nutrição e a saúde familiar, pois, é a mãe a quem sempre cabem os cuidados com a alimentação, a higiene e a saúde dos filhos e dos familiares (NOGUEIRA, 2003, apud FERNANDES et al., 2016, p. 2).

Esses autores nos ajudam a pensar para além dos benefícios individuais trazidos a partir do acesso das mulheres ao sistema educativo. Eles afirmam ainda que a educação da mulher, além de influenciar de maneira positiva nos índices de matrícula, na assistência, na permanência e no rendimento escolar dos filhos, possibilitaria a diminuição nos índices de natalidade e contribuiria para melhorar a nutrição e a saúde familiar, pois é sempre à mãe que cabe os cuidados com a alimentação, a higiene e a saúde dos filhos e dos familiares (NOGUEIRA, 2003 apud FERNANDES et al., 2016, p. 2).

Nessa mesma direção, Prado et al. (2016, p.75) verificou os motivos que levam as mulheres a retomar os estudos e ficou constatado que isso se deve, principalmente, a questões profissionais, especialmente à informatização dos serviços públicos, no âmbito dos quais vem se dando um crescente processo de digitalização, o que implica a memorização de senhas, além do deslocamento com a utilização do serviço de transporte público, que exige delas a identificação da linha de ônibus, das estações de metrô e saber identificar o endereço de destino.

O que pode constatar é que se o trabalho é uma motivação para os estudos, ele precisa ser problematizado no processo de ensino e aprendizagem, assim como os demais fatores aqui explicitados. Corroborando os benefícios que a leitura e a escrita apresentam na vida das mulheres, apontamos para uma abordagem dialógica da leitura, com foco na literatura clássica universal e que será apresentada na próxima seção.

DA LEITURA DA PALAVRA À LEITURA DE MUNDO

Para iniciar a discussão em torno da importância da leitura literária para o público da EJA, partimos da hipótese de que estimular a leitura por meio dos clássicos literários contribui para a ampliação da competência linguística oral e escrita desse público, por se tratarem de textos que utilizam a norma culta da língua, diferentemente de fragmentos de textos presentes em materiais voltados para esse público que apresentam uma linguagem, muitas vezes, infantilizada ou que não contribui para desenvolver a criticidade e nem o vocabulário.

A partir de um estudo sistemático de autores(as) como Ana Maria Machado, Ezra Pound, Harold Bloom, Ítalo Calvino e T. S. Eliot, identificamos que atividades de leitura desenvolvidas com finalidades estritamente interpretativas e obrigatórias dificultam uma melhor participação das pessoas no processo, assim como o desenvolvimento de atividades com textos que não possuem as características que permeiam as obras literárias clássicas como, por exemplo, a utilização de uma linguagem concisa, atemporal, universal e que permita a amplitude de sentidos (REIS, 2018).

Em Machado (2009, p. 15), encontramos a definição de que “[...] clássico não é livro antigo e fora de moda”. É um livro eterno que não sai de moda”. Nesse sentido, a autora afirma que o acesso a obras literárias de qualidade, além de ser um direito universal, é uma forma de resistência a um sistema de ensino fundamentado em apostilas de exercícios repetitivos que não valorizam o conhecimento do estudante.

Assim como Machado (2009), Pound também defende a importância de se conhecer obras da literatura universal, que se tenha acesso a diferentes fontes de leitura. Contudo, vale ressaltar que esse contato com os clássicos literários não deve acontecer de forma desmotivadora ou ser reduzida apenas a uma atividade escolar obrigatória. “[...] Um clássico é clássico não porque esteja conforme a certas

regras estruturais [...] ele é clássico devido a uma certa juventude eterna e irreprimível” (POUND, 2006, p. 21-22).

Bloom também defende a leitura e o conhecimento dos clássicos literários de forma ampla, pois, durante muito tempo, esse conhecimento esteve restrito a uma pequena e distinta classe social. Isso não quer dizer que a leitura deva acontecer de qualquer forma, ler por ler; a literatura universal “[...] não é apenas um passar adiante ou processo de transmissão benigna (BLOOM, 1995, p. 18)”. Os clássicos devem estar a serviço do conhecimento, ou seja, devem contribuir para que o processo de aprendizagem em contexto escolar vá além do conhecimento que o estudante traz consigo.

Calvino, importante nome da literatura mundial, elenca, em *Por que ler os clássicos* (2007) quatorze características presentes em obras consagradas da literatura universal que, para o autor, atestam a importância do conhecimento dessas obras pelo público em geral. Nesse sentido, o autor afirma: “O ‘seu’ clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele” (CALVINO, 2007, p. 13).

Reis (2018) ainda afirma que, ao declarar que um clássico permite conhecer-se e/ou descobrir algo, Calvino demonstra que não significa estritamente aprender algo que nunca se ouviu dizer, mas se trata também de experienciar sensações e reflexões que somente na (re)leitura de um clássico é possível. Assim, entendemos que é imprescindível que seja proporcionado às pessoas experiências de leitura dos clássicos literários de forma que seja mais que apenas decodificar esses textos e, nesse público, incluímos as pessoas adultas.

Outro importante autor e crítico na área da literatura é o norte-americano T. S. Eliot. Em *De poesia e poetas* (1991), mais especificamente na subseção “O que é um clássico”, ele afirma: “Não pretendo substituir, ou proscrever, qualquer uso da palavra clássico que uma utilização anterior haja tornado permissível. A palavra

tem e continuará a ter diversos significados em diversos contextos [...] (ELIOT, 1991, p. 76).

O significado e o contexto apontados pelo autor se referem à compreensão de clássico como auge da maturidade linguística do autor de determinada obra, bem como a maturidade de uma determinada língua. Essa maturidade linguística está ligada ao conhecimento que o autor tem da língua; não envolve “escrever de forma difícil”, mas trata-se, de fato, de expressar-se de maneira acessível ao leitor sem perder a riqueza literária.

Em se tratando de leitura literária, reiteramos mais uma vez que ela deve ser feita para além de uma atividade de decodificação ou de apontar respostas prontas e definidas pelo autor ou mediador de leitura.

O texto literário é indispensável para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental. Não se trata apenas de incluí-lo na programação cotidiana, mas de lhe dar o devido destaque cultural e pedagógico, seja na criteriosa seleção do que se oferece ao aluno, que não pode deixar de lado a história e a característica dos cânones, seja no tratamento didático dado ao estudo de texto (RANGEL, 2003, p. 138 apud FREITAS, 2016, p. 170).

A história nos mostra que, durante séculos, apenas uma pequena parte da população teve acesso à educação formal; o conhecimento era restrito àquela parcela da sociedade que detinha poder financeiro e social. Dessa forma, o acesso à educação e aos livros era um mecanismo que agregava ainda mais poder a quem os possuía. Portanto, diante dessa questão histórica, atualmente ainda há o discurso baseado no senso comum de que as obras da literatura clássica disseminam e valorizam apenas uma cultura elitizada e, portanto, estudantes oriundos de classes populares ou pessoas jovens e adultas que estão se escolarizando não se interessam e não compreendem essas obras.

Ao longo desse artigo, estamos defendendo uma concepção de leitura de mundo que antecede a leitura da palavra e, para isso, propomos

a literatura clássica como possível mediadora desse processo por entendermos que a leitura da palavra, na visão de Freire e Macedo (1990), deve vir precedida da leitura do mundo, ou seja, a alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com as letras e as palavras como um ato mecânico, mas deve se dar no sentido de promover a mudança democrática e emancipadora (GIROTO, 2007).

Assim, “ler o mundo” significa a capacidade que as pessoas adultas têm no sentido de nomear a própria experiência e compreender a natureza política dos limites e das possibilidades que caracterizam a sociedade. Compreender essa natureza é posicionar-se. Posicionar-se é escrever as suas próprias experiências em contato com esse mundo para que alguém possa ler. Nesse caso, ler o mundo é falar de dentro dele, de dentro de sua própria história.

Defendemos, também, o acesso à linguagem presente nas obras clássicas por não ser possível compreender a linguagem sem uma análise de classe, ou seja, dos processos culturais que estão intimamente ligados às relações sociais que historicamente alijaram as pessoas adultas desse direito. Portanto, ler obras clássicas universais significa deter alguma forma de “conhecimento usado para o bem ou para o mal, expresso de diferentes maneiras: quando determinada pessoa detém o poder da palavra escrita facilmente ela domina as outras ao seu redor, através do discurso ou da autoridade reforçada por essa posição. Posição essa que pode ser vinda da escolaridade ou mesmo das riquezas adquiridas pessoalmente.” (GIROTO, 2007, p. 39).

A partir desses argumentos, é possível perceber, no mínimo, duas formas de lidar com o conhecimento em nossa sociedade: uma autoritária, que impede que a leitura chegue a determinados grupos, e outra forma dialógica e democrática, que possibilita que as pessoas possam conhecer e reconhecer suas próprias histórias a partir das histórias dos autores literários consagrados pela tradição. Defendemos a segunda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões aqui apresentadas versam em especial sobre a contribuição dos estudos produzidos por Paulo Freire em torno da leitura literária crítica por entendermos seu compromisso com o ato de ler e de escrever como processo de emancipação que ele defendeu desde a década de 60. Essa discussão se faz necessária pelo reconhecimento de que o processo de ensino e de aprendizagem da leitura é bem mais amplo do que apenas proporcionar aos sujeitos atividades restritas ao espaço escolar, já que, conforme Freire, a alfabetização é um ato político e ideológico.

Partimos da premissa de que ler é um processo mais amplo do que decodificar um sistema de escrita, como frequentemente é apresentado tanto na literatura quanto em alguns documentos oficiais. Entendemos a importância de refletirmos sobre esse processo no âmbito da promoção de ações que contribuam para o desenvolvimento dialógico de leitores(as) críticos(as) de forma a superar uma leitura bancária, incoerente com os anseios de muitos educandos e educandas.

Ao problematizarmos o longo processo de exclusão vivenciado por mulheres que não tiveram acesso à escolarização por diferentes motivos (machismo, necessidades de trabalho, posição de classe social, gênero, raça), em especial as mulheres na faixa de 50 a 60 anos, indicamos a potencialidade da leitura literária de obras clássicas como uma contribuição para a superação desse processo, na medida em que ler o mundo é reconhecer-se nele e, poder assim, transformá-lo.

A leitura de obras clássicas indica um caminho que julgamos necessário para se problematizar o longo processo de exclusão vivenciado por essas mulheres. Nesse sentido, julgamos que esse trabalho não deve limitar-se a iniciativas individuais. É preciso que o Poder Público, as Universidades e as Escolas passem a problematizar a educação de Pessoas Jovens e Adultas por esse viés metodológico como pauta central.

Nessas palavras finais, queremos ousar afirmar que ler uma obra clássica é ir além da leitura e da compreensão de seus versos. É aproximar a sensibilidade de pessoas distantes apenas por algumas décadas ou séculos de existência, ou quem sabe, distantes pela fria definição de classe social ou por um diploma que ateste um saber escolarizado, mas que estão próximas pelo desejo de fazer com que as palavras expressem bem mais que sentimentos, que expressem ideais que lhes permitam conhecer inúmeras formas de ler o mundo e reescrever suas histórias. Afinal, como nos ensina a canção popular⁶: “tem nada como um tempo após um contratempo, o meu coração, e não vale a pena ficar, apenas ficar chorando, resmungando, até quando não, não”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Lúcia, S. Sujeitos não alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a Diferença**: Estudos e Pesquisas na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p. 39-63.
- BLOOM, Harold. **O Cânone Ocidental**: os livros e a escola do tempo. 2.ed. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- BATALINI, Marcela Gizeli; FASCINA, Diego Muller. **Feminismo e educação**: uma leitura do direito da mulher de frequentar a escola. VII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar, CESUMAR, Editora CESUMAR Maringá, 2011.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução por Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.
- ELIOT, Thomas. **S. O que é um clássico?** De poesia e poetas. Tradução por Ivan Junqueira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- FELIPE, Valmira Lucia Matas; SANTOS, Wandira Maria dos; ALBUQUERQUE, Paula Sabrina Barbosa de. Gênero, educação e inclusão social: um debate sobre letramento e alfabetização das mulheres mães nas salas da aula da EJA. **IV Fórum Internacional de Pedagogia-Anais IV FIPED**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://>

6 Jorge Maravilha, canção de Chico Buarque.

www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/585.

Acesso em: 06 nov. 2022.

FERNANDES, Caroline Lins; NASCIMENTO, Pedro H. Luna; SILVA, Welida Tamires Alves da; OLIVEIRA, Maria Janaina de; FERREIRA, Kaline Rosário Morais. **A inserção da mulher na modalidade EJA**. In: II Congresso Internacional de Educação Inclusiva e II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, 2016, Campina Grande-PB. Anais eletrônicos [...] Campina Grande, 2016, p. 1-11. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA14_ID174_01092016175013.pdf. Acesso em: 05 nov. 2022.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolonias e Grácias até os severinos. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Ana Maria Araújo. In: FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. (Org). Freire, A. M. A. 11 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. Ed. São Paulo: Paz e terra, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1979

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Helen Josy Monteiro. A leitura dos clássicos na sala de aula: uma prática possível. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 6, n. 1, p. 15-23, 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/edicoes-2/edicoes/volume-6-n-1/>. Acesso em: 06 nov. 2022.

GIROTO, Vanessa, C. **Leitura dialógica: Primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula**. 2011. 345f. Tese de doutorado, Universidade de São Carlos, São Carlos. 2011.

GIROTO, Vanessa, C. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida**. 2007. Dissertação mestrado, Universidade de São Carlos, São Carlos. 2007

GERALDI, João. Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011, p. 39-46.

GONÇALVES, Renata de Fátima. **Alfabetização de mulheres na EPJA**: uma análise de artigos do SciELO à luz da abordagem dialógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas. Alfenas, 2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n 14, p.108-194, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 06 nov. 2022.

MACHADO, Ana. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes.

PRADO, Hélio Moura; DIONÍSIO, Marina Albino; SANTOS, Luíz Otávio; CHAMIS, Julia Michielin Fasanella; ROSA, Diego; BITTENCOURT, Identidade e mudanças: alfabetização de mulheres adultas, na comunidade Vietnã, na sala do MOVA. **Revista Alabastro**; Vol 1, Nº 7, 2016. Disponível em: <http://revistaalabastro.fespsp.org.br/index.php/alabastro/article/view/127>. Acesso em: 06 nov. 2022.

RIEGER, Marlise; ALEXANDRE, Ivone de Jesus. Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola. **Eventos Pedagógicos**; Vol 2, Nº 2, 2011. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/412>. Acesso em: 06 nov. 2022.

REIS, Thais, A. **A utilização de poemas clássicos em Tertúlias Literárias Dialógicas com crianças no Ciclo da Alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas. Alfenas, 2018.

SALVADOR, Ângelo. D. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**. 9.ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1981.

SANTOS, Raquel Auxiliadora dos. **Promotoras le-**

gais populares: avançando na luta pela igualdade de gênero e na compreensão da educação de jovens e adultos. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina. **Contando e ouvindo histórias:** educação escolarizada, mulheres e gênero. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPEL | Pelotas [34]: 183 - 204, setembro/dezembro 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1641/1524>. Acesso em: 06 nov. 2022.

UNESCO. **Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos-GRALLE.** 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>

[ark:/48223/pf0000247056](https://doi.org/10.5902/1984644420116). Acesso em: 06 nov. 2021.

VIEIRA, Maria Clarisse; CRUZ, Karla Nascimento. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. **Educação**, v. 42, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644420116>. Acesso em: 06 nov. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Recebido em: 07/11/2022

Aprovado em: 18/12/2022

REFLEXÕES SOBRE A LITERATURA NO DIZER DOS VELHOS: GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

VALDILENE JESUS DE SOUZA*

Colégio Estadual Professor Isaías Aleixo

<https://orcid.org/0000-0003-4551-3021>

LUCIENE SOUZA SANTOS**

Universidade Estadual de Feira de Santana

<https://orcid.org/0000-0002-6751-1070>

CRISTIAN JAVIER LOPEZ***

Universidade Estadual do Maranhão

<https://orcid.org/0000-0002-7391-8395>

RESUMO

No presente texto, expõe-se um breve estudo bibliográfico que tem como principal objetivo promover uma reflexão em torno da importância do uso dos gêneros orais, especificamente, no contexto das aulas de Língua Portuguesa, dos Anos Finais do Ensino Fundamental - EJA. Para discutir as questões relacionadas às práticas de oralidade em sala de aula foram utilizados, como fundamentos para a reflexão, os documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Propomos, neste artigo, pensar sobre as questões ligadas à figura dos velhos como contadores de histórias e do conto de tradição oral que povoa a memória desse narrador tradicional, a partir da perspectiva teórica oferecida nos estudos de Cascudo (2014) e Santos; Apoema; Arapiraca (2018), entre outros. Como resultado decorrente da reflexão proposta, evidencia-se que, ao se utilizar as práticas de produção de oralidade no contexto de sala de aula, a partir da escuta da memória de velhos, é possível identificar nos discursos orais uma ferramenta didática significativa ao âmbito educativo. Desse modo, o uso consciente dos gêneros orais configura-se como uma via para a preservação de valores, crenças, idiomas, linguagens, gestos e expressões culturais de um grupo social determinado, aspectos importantes para a formação do estudante, especialmente, aquela vinculada a educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: Gêneros textuais orais; Conto de tradição; Memória dos mais velhos; Educação de Jovens e Adultos; Contadores de Histórias.

* Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora do Colégio Estadual Professor Isaías Aleixo Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: lene.santos@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UESF). Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: lssantos@uefs.br

*** Pós-doutorando em Literatura, Memória e Cultura pela UEMA/MA – Bolsista CAPES/BRASIL. Doutor em Estudos Literários pela Universidade de Vigo/Espanha em regime de cotutela com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa “Resignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. E-mail: cris-tianjlopez2@gmail.com

ABSTRACT

REFLECTIONS ON LITERATURE IN THE SAYING OF THE ELDERLY: TEXTUAL GENRES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AT SCHOOL

In this text we aim to expose a brief bibliographic study which has as main objective to promote a reflection concerning the importance of using oral genres specifically in the Portuguese language classes along the last years of the Fundamental school grades- Youth/Adult education (EJA). To discuss about issues related to orality practices in the classroom, official documents, such as the National Curricular Parameters (PCN) and the National Curricular Common Base (BNCC), were used. We propose along this text to discuss about the figure of the elderly as storytellers and the tale of oral tradition that occupies the memory of this traditional narrators. Therefore, studies by Cascudo (2014) and Santos, Apoema and Arapiraca (2018), among others, were used. As a result, we point out that it became clear to us that by using the practices of orality production in the classroom, based upon the listening to the memory of old people, it is possible to perceive in the oral speeches a didactic tool which is important in the educational field. In this way, the conscious used of oral genres results as a useful path to the preservation of values, beliefs, languages, gestures, and cultural expressions of a determined social group. This are important aspects for the formation of the student, especially the one connected to the young and adult (EJA) education.

Keywords: Oral textual genres; Tale of tradition; Memory of the elders; Youth and Adult Education; Storytellers.

RESUMEN

REFLEXIONES SOBRE LA LITERATURA EN EL DECIR DE LOS MÁS VIEJOS: GÉNEROS TEXTUALES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA EN LA ESCUELA

En el presente texto, exponemos un breve estudio bibliográfico que tiene como principal objetivo promover una reflexión acerca de la importancia del uso de los géneros orales, específicamente en el contexto de las clases de Lengua Portuguesa, de los años Finales de la Enseñanza Fundamental - EJA (Educación de jóvenes y adultos). Para discutir las cuestiones relacionadas a las prácticas de la oralidad en el aula fueron utilizados, como fundamentos para la reflexión, los documentos oficiales: Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) y la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Proponemos, em este artículo, pensar sobre las cuestiones vinculadas a la figura de los viejos como contadores de historias y del cuento de tradición oral que puebla la memoria de ese narrador tradicional, a partir de la perspectiva teórica ofrecida en los estudios de Cascudo (2014), Santos; Apoema; Arapiraca (2018), entre otros. Como resultado de la reflexión propuesta, evidenciamos que, al utilizarse las prácticasde producción de la oralidad en el contexto de sala de clase, a partir de la escucha de la memoria de los más viejos, es posible identificar en los discursos orales una herramienta didáctica significativa en el ámbito educativo. De ese modo, el uso consciente de los géneros orales se configura como una vía para la preservación de valores,

creencias, idiomas, lenguajes, gestos y expresiones culturales de un grupo social determinado, aspectos importantes para la formación del estudiante, especialmente para aquella vinculada a la educación de jóvenes y adultos.

Palabras clave: Géneros textuales orales; Cuento de tradición; Memoria de los más viejos; Educación de Jóvenes y Adultos; Contadores de Historias.

1 INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado tem como propósito desenvolver algumas reflexões sobre a importância dos gêneros orais em sala de aula, especificamente os contos de tradição que povoam a memória dos mais velhos. Para isso, utilizamo-nos, como metodologia, de uma revisão bibliográfica que tomou os documentos oficiais como base, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir dos quais avançamos em direção às reflexões em torno dos estudos de gêneros textuais, com consultas aos pressupostos de Bakhtin (2003) e Kleiman (2005) e os estudos sobre o conto de tradição oral e a figura do contador de histórias, enunciados em obras como as de Cascudo (2014) e Santos; Apoema; Arapiraca (2018).

Questionamentos de ordem variada, referentes ao trabalho com os gêneros textuais, estão presentes entre os educadores, incluindo desde a insegurança no que se refere à compreensão do que são gêneros textuais até a funcionalidade e aplicabilidade deles na sala de aula e na sociedade. Ao olharmos para o contexto da sala de aula, podemos dizer, com base em nossa prática docente, que se utilizar dos gêneros textuais, como base para o ensino de Língua Portuguesa, é estimular uma prática pedagógica que contempla a realidade dos educandos. De acordo com Bakhtin (2003 [1952]),

[...] quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais nitidamente descobriremos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003 [1952], p. 285).

Nesse sentido, alcançar o domínio discursivo por meio da compreensão dos gêneros desde a ótica bakhtiniana possibilitar-nos-ia um melhor entendimento de nossa constituição como sujeitos livres e individuais. Desse modo, consideramos importante que os gêneros textuais devem ser ensinados. Nesse sentido, é da competência do professor de Língua Portuguesa mediar e orientar a capacidade de organização dos discursos, tornando o aluno protagonista de sua aprendizagem. Isso nos leva a crer que, assim, o processo de letramento também estará sendo favorecido. Nesse contexto, Kleiman (2005) salienta que,

[...] como todo agente social, o agente de letramento desenvolve ações fundamentadas no conhecimento, na descoberta de que saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações sobre a escrita o outro (o aluno e sua família) mobiliza no dia a dia para realizar a atividade. (KLEIMAN, 2005, p. 52).

Dolz, Noverraz e Schnewly (2004, p. 83) afirmam que, ao nos comunicarmos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Desse modo, os autores salientam que as produções orais ou escritas são feitas em condições diferentes e, portanto, diferenciam-se umas das outras. Já Rojo (2015, p. 28) acrescenta que “tudo que fazemos, dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, tudo que enunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou textos e todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero”.

Nesse cenário, é possível afirmar que os gêneros orais, fortemente determinantes nas situações vivenciadas dentro e fora da escola, são de suma importância para que o estudante exerça sua cidadania, de maneira eficaz. Por

essa razão, o ensino de Língua Portuguesa poderia ser exercido, também, a partir dos gêneros textuais que circulam socialmente, por meio dos quais se dão as interações entre os indivíduos no meio em que vivem. É pensando dessa forma que nos dispomos a refletir sobre os gêneros orais em sala de aula e seus desdobramentos aplicados nas práticas de contação de histórias, promovida pelos mais velhos e que podem ser usadas nas classes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, especialmente, nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

2 O LUGAR DOS GÊNEROS ORAIS É, TAMBÉM, NA ESCOLA

As relações humanas são marcadas pelo convívio entre os sujeitos e pela constante interação social deles. Isso acontece, principalmente, por meio da oralidade. Porém, essa relação que toma como base a interação não dá conta das múltiplas exigências presentes no uso dos gêneros orais. De acordo com os PCN,

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos e discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. (BRASIL, 1998, p. 25).

Assim, consideramos que o ensino dos gêneros orais se apresenta como uma possibilidade significativa a ser explorada na formação dos sujeitos e a escola precisa incentivar e oferecer espaços para que seu público se veja representado, dando-lhe vez e, principalmente, voz por meio das narrativas. Acreditamos que o desenvolvimento de ações que se fundamentam no uso da narrativa oral permite aos alunos conhecer muito sobre a história das civilizações e, também, sobre as diferentes culturas. Isso contribui para que o repertório sociocultural dos estudantes seja construído de maneira

mais sólida, como orienta a competência de número três, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da BNCC. Nela se afirma a importância de “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” (BRASIL, 2018, p. 9).

Nesse sentido, os gêneros como fábulas, contos, mitos, lendas, entre outros são fontes inesgotáveis de conhecimento e de transmissão de valores. Graças à tradição oral, e posteriormente ao texto impresso, essas histórias são passadas de geração a geração e contribuem para que a história das civilizações seja difundida e amplie a bagagem de conhecimentos dos sujeitos. Segundo Câmara Cascudo (2012, p. 14),

Todos os autos populares, danças dramáticas, as jornadas pastoris, as louvações das lapinhas, cheganças, bumba-meu-boi, fandango, congos, o mundo sonoro e policolor dos reisados aglutinando saldos de outras representações apagadas na memória coletiva, resistindo numa figura, num verso, num desenho coreográfico, são elementos vivos da literatura oral.

Desse modo, quando pensamos na literatura oral, não só nos remetemos a um gênero estático ou concreto, mas a um leque variado de possibilidade de expressão que vai além da linguagem escrita ou falada. O trabalho com os gêneros orais é responsável pela propagação dessa literatura que encanta e surpreende, ao mesmo tempo em que ensina de geração a geração. E isso se dá através do contato com os mais variados gêneros: benzeduras, causos, contos, jaculatórias, mitos lendas e fábulas, por exemplo.

É importante destacar que devido à grande quantidade de formas de expressão acolhidas dentro das práticas da oralidade, cabe ao docente discernir sobre os melhores encaminhamentos a serem aplicados na sua aula, pois diferentes são os objetivos de cada um desses gêneros. O ponto em comum entre todas essas possibilidades de expressão é que, seja

para abençoar, ensinar e transmitir valores ou entreter, os textos do gênero oral estão presentes no cotidiano das pessoas, marcando singularmente suas vidas. Nesse sentido, não é raro ou incomum ouvir estudantes falarem que seu avô, tio ou vizinho “viram um lobisomem”, que “o carro preto está rodando a cidade mais uma vez”, que “o Saci esconde as coisas” e outras tantas expressões e histórias da tradição popular. No entanto, e de forma paradoxal, pouco escutamos alguém recitar uma jaculatória e dizer que aprendeu com seus avós e, muito menos, recitar uma oração para cura de coveiro, por exemplo, afirmando que foi um ensinamento de uma pessoa mais velha. Desse modo, constatamos que existe um descrédito a respeito do conhecimento popular, uma certa “vergonha” de admitir possui-lo. Então, propomos, na sequência deste texto, refletir sobre o uso da oralidade na sala de aula, uma vez que acreditamos que há certo preconceito, mesmo que velado, quanto a esses gêneros. A escola precisa, ainda, contribuir para que esses saberes também sejam reconhecidos e se convertam em atitudes, marcadas pela luta contra preconceitos e que eles sejam banidos da vida dos educandos.

2.1 Os gêneros orais e a BNCC

O ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo de constantes discussões e estas visam à melhoria da qualidade do trabalho realizado nas escolas brasileiras. Há muita literatura que defende o trabalho com leitura, escrita e produção textual, porém muitas vezes ficam excluídas dos processos de ensino e de aprendizagem atividades relativas ao eixo da oralidade. Para o escritor Ataliba Castilho (1998), as reflexões advindas da oralidade são fundamentais, inclusive, para a melhoria da escrita. Segundo afirma,

[...] não se acredita que a função deva concentrar-se apenas no ensino de língua escrita, a pretexto de que o aluno já tenha aprendido a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de

esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 1998, p. 13).

Do mesmo modo que ocorre com a leitura e a escrita, devemos considerar que a oralidade é uma prática discursiva também e que, por meio dela, o ser humano toma a palavra e seu lugar na sociedade, por isso a escola deveria oportunizar o ensino dos gêneros orais, uma vez que, por meio de tais práticas, ampliam-se as possibilidades de formação de sujeitos autônomos, com condições de se posicionarem perante diversas circunstâncias que suas realidades lhes impõem. Nesse sentido, consideramos que a escola que dá espaço ao desenvolvimento de práticas orais cumprirá sua responsabilidade na formação holística do sujeito. A BNCC defende a ideia de que o eixo em questão

[...] compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), texto teatral, apresentação de cantigas e canções [...], dentre outros. (Brasil, 2017. p. 76-77).

O educador que propicia um espaço para a oralidade em suas aulas contribui, efetivamente, para que o educando atue nas diversas circunstâncias da vida, como, por exemplo, na defesa de seus direitos, em entrevistas de emprego, no relacionamento interpessoal e nas mais variadas discussões.

No cenário atual, a capacidade de argumentação tem sido cada vez mais valorizada e, muitas vezes, é considerada decisiva para o sucesso nos diferentes campos de atuação humana. Entretanto, nem sempre as situações que possibilitam o desenvolvimento das práticas orais são promovidas, especialmente na escola. Ainda observamos que as seções do livro didático, por exemplo, que contemplam a oralidade, são ignoradas por muitos educadores que privilegiam a escrita e, quando promovem atividades orais, consideram que os

estudantes já chegam à escola dominando-as, pois aprendem em casa. Seria conveniente que esses profissionais compreendessem que a escola também precisa ensinar a oralidade, por meio de gêneros orais diversificados, como as discussões em grupo, as rodas de conversa, a exposição oral, o seminário, o debate regrado e muitos outros. Isso favoreceria a uma formação integral dos estudantes e contribuiria para uma atuação mais proficiente na vida em sociedade.

Dessa forma, é importante que, como professores, tomemos consciência de que ainda têm sido insuficientes os trabalhos com a oralidade e, também, com os gêneros orais. É preciso investir mais nesse eixo. Para tanto, devemos desenvolver práticas pedagógicas pautadas na BNCC, ou seja, uma atividade docente que conjugue oralidade com gêneros textuais públicos, que garanta ao estudante não apenas o domínio da expressividade oral, mas, também, a dos gêneros orais públicos. Isto favorecerá que o educando esteja apto a enfrentar diferentes situações sociais nas quais necessite expressar-se oral e publicamente, utilizando-se, de modo propício, adequado e competente, dos gêneros orais públicos.

No que tange às práticas de expressão oral, a BNCC mostra-se um tanto à frente, quando propõe que o estudante não apenas produza determinados gêneros na modalidade escrita – por exemplo, a notícia, a reportagem, a entrevista, a resenha crítica – mas produza, também, os mesmos gêneros para outras mídias e suportes digitais, como o *podcast* noticioso, o *blog*, o jornal de rádio e o jornal televisivo, o *vid*, etc.

Consideramos importante o registro de que a proposta esboçada pela Base é desafiadora e requer dos profissionais envolvidos com a educação uma constante formação. Acreditamos que também se faz necessária a conscientização das famílias, para que estimulem seus filhos a participarem ativamente das atividades propostas para o desenvolvimento das habilidades e competências desses sujeitos. É imprescindível que pais, mães e responsáveis compreendam que a produção textual não se

restringe ao que se escreve em sala de aula e que, muitas vezes, é corrigido pelo professor, mas, sim, pelo conjunto de práticas orais e escritas que contribuem para a formação dos estudantes, especialmente dos jovens e dos adultos que estão nas escolas brasileiras.

Ao partir do senso popular, é comum se dizer que a cultura do Brasil é bastante rica e reconhecida mundialmente. Todos os anos, centenas de turistas visitam nosso país e querem não apenas conhecer o lindo e vasto litoral, mas, também, ensejam presenciar as cantorias dos ternos de reis, as apresentações do bumba-meu-boi, as rodas de capoeira, dançar frevo, samba, ciranda e ouvir as histórias dos encantados, de guerras, de luvias¹, de gente de outros tempos e dos mais variados lugares. Nesse sentido, as narrativas de caráter popular ganham um sentido importante na constituição dos povos e aparecem histórias contadas por gente que jura que testemunhou o ocorrido e por gente que conta o que o avô, a avó, o tio, a tia, o mais velho ou a mais velha, jura que viu. De acordo com Codes (2013, p. 19), “a história oral possibilita novas versões da história ao dar voz a múltiplos e diferentes narradores. A descoberta e a importância das pessoas como testemunhas do passado permite-nos perceber a riqueza e a importância da memória dos sujeitos anônimos.” Desse modo, é possível compreender que as narrativas contadas por aí fora, podem revelar, surpreender e despertar para muito além daquilo que se sabe e os idosos têm fundamental importância em um momento como esses.

O conto de tradição oral, muito difundido em terras brasileiras, tem influência e elementos daqueles que, inicialmente, povoaram as nossas terras: portugueses, indígenas e pretos escravizados de África, os quais trouxeram para cá uma diversidade de histórias carregadas de significados e de ensinamentos. Mas, nesse contexto, não se podem anular outras tantas que foram trazidas por imigrantes do Japão, da Itália, da Turquia, por exemplo. Essas his-

1 Fantasma, assombração.

tórias, contos, lendas e causos espalharam-se pelos quatro cantos do país por meio das rodas rotineiras nas varandas das casas, contribuindo para a formação da cultura de nosso povo. Pode-se dizer que a sociedade brasileira é composta por coletivos fortemente marcados pela oralidade e no pronunciar dessas narrativas, vai-se costurando uma verdadeira colcha de retalhos, com características muito marcantes de cada grupo. Assim, essas narrativas são conservadas e, ao mesmo tempo, recriadas. Desse modo, Santos, Apoema e Arapiraca (2018) se pronunciam a respeito da manutenção da oralidade ao mencionarem que

[...] logo, numa relação complexa entre conservação e atualização, o sujeito da sociedade oral é aquele que se lembra e também o que recria, pois, de fato, ele é constantemente o cocriador da própria pronúncia. Uma pronúncia, no entanto, que mantém um compromisso permanente com o coletivo do qual ele é parte. (SANTOS; APOEMA; ARAPIRACA, 2018. p. 69).

Dessa maneira, na coletividade, a memória se preserva, ao mesmo tempo em que acrescenta ou retira elementos de acordo com o lugar e o tempo no qual se instala. Isso não empobrece as narrativas, pelo contrário, enriquece-as, permitindo comparações, análises e transmissão de diferentes valores, de acordo com os aspectos que já foram acima citados. Nisso, percebe-se que os contos de tradição oral não estão isentos da participação do contador. Assim, ele não é um mero reproduzidor do que um dia, outrora, ouvira, mas alguém com identidade, dotado de conhecimento, astúcia e saberes que fará questão de impregnar o que for contar.

A cultura popular brasileira muito deve a esses homens e mulheres que são os verdadeiros responsáveis pela formação dessa vasta teia de difusão de conhecimentos e valores transmitidos por meio dessas histórias, uma vez que elas não ficam paradas no tempo nem em um determinado lugar e, de uma maneira ou de outra, espalham-nas por aí, fazendo com que todos se tornem contadores de histórias, em menor ou maior intensidade.

Também se faz necessário, urgentemente, que se repense o ensino de Língua Portuguesa e se dê à oralidade o devido espaço nas aulas, pois, segundo a BNCC (2018),

[...] o tratamento das práticas orais compreende, entre outros aspectos, a produção de textos orais pertencentes a diversos gêneros, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, a avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas. (BRASIL, 2018, p. 79).

Mais do que nunca, urge a realização de projetos que visem à resignificação da aprendizagem. Este é o momento das maravilhas, é chegada a hora das coisas dos velhos e da desmistificação de preconceitos, pois a escola é o ambiente da troca de saberes, da democracia, dos estudantes da educação básica, dos jovens, dos adultos e dos idosos, essa gente que, mesmo carregando as marcas do tempo em seus rostos, em seus olhares, suas mãos, enfim, em seus corpos, não se cansam de ensinar, são fontes de conhecimentos e se abrem para que os mais novos também conheçam, aprendam e espalhem muita coisa boa por aí.

3 A LITERATURA NO DIZER DOS VELHOS

Para Antônio Cândido (1995), todo ser humano deve ter direito à literatura. Para ele, isso é pressuposto para uma sociedade justa. Nesse cenário, a literatura popular tem dado a sua parcela de contribuição, uma vez que é a principal responsável pela formação de boa parte dos leitores, mundo afora. Câmara Cascudo (2014) diz que o conto popular é o nosso primeiro leite intelectual e acrescenta que os primeiros heróis, as primeiras cismas, os primeiros sonhos, os movimentos de solidariedade, amor, ódio, compaixão vêm com as histórias fabulosas ouvidas na infância e que a mãe preta foi a Sherazade humilde das dez mil noites, sem prêmios e sem consagrações. Quanto lhe ouvimos contar, segue, lentamente, ao nosso lado, emergindo nas horas tran-

quilas e raras de alegria serena. (CASCUDO, 2014, p. 5).

As histórias contadas pelos avós, pelas babás, vizinhos e professores povoam a memória de tanta gente e é comum ouvir uma mesma história ser contada em diferentes versões, mas em uma coisa há coincidência: o tanto de sentimento que está envolvido numa situação dessas e a diversidade de significados que as histórias têm para cada ser humano, que, de alguma maneira, teve sua infância e, por que não dizer, sua vida marcada pelo encantamento das histórias mitológicas, de fadas, povoadas de surpresa e de situações mirabolantes que conseguem prender a atenção de quem ouve, do início ao fim. Pode-se até dizer que, depois de nascer, ouvir histórias contadas é o grande evento de letramento que marca a vida de alguém durante a primeira infância. Rojo (2009, p. 11) afirma que

[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Pois bem, aprende-se a ler primeiro pelo ouvir e pela atribuição de sentidos ao que se ouve e, criando esses significados na memória, o conhecimento que está junto a essas narrativas vai ganhando espaço no cotidiano daqueles que as escutam e, também, dos que os rodeiam, porque em um momento ou em outro estarão, do mesmo modo, contando o que ouviram por aí. É com isso que corrobora o escritor Marco Haurélio, em sua fala no Seminário de Educação da UEFS, em 2018, ao enunciar que “é a tradição oral que mantém viva a literatura.”

O ensino de literatura possibilita ao estudante uma ampliação da sua capacidade cognitiva e de interpretação, pois o texto literário é repleto de figuras de linguagem, tais como metáforas, ambiguidades e polissemias, entre outras. Com a mediação do professor, é possível

que a produção de sentidos vá se consolidando tanto por meio dos textos literários orais como, também, dos escritos, pois, assim como já se afirmou anteriormente, neste artigo desejamos que se pense em sobrepor os textos orais aos escritos, apenas desejamos garantir à oralidade o espaço que lhe é negado nas atividades pedagógicas. Os textos do escritor Câmara Cascudo, carregados de simbologias, podem corroborar para que a literatura, tão presente no folclore brasileiro, também ocupe as salas de aula e favoreça a formação integral dos alunos, ao mesmo tempo em que pode contribuir para que a cultura popular, difundida por meio do folclore, torne-se cada vez mais conhecida. Sobre o folclore, Van Genep, (*apud* CASCUDO, 2014) declara:

Se ele recolhe e estuda a produção anônima e coletiva (Van Genep) é um dos altos testemunhos da atividade espiritual do Povo, em sua forma espontânea, diária e regular. Ligado, um pouco confundido com a Etnografia, o Folclore ensina a conhecer o espírito, o trabalho, a tendência, o instinto, tudo quanto de habitual existe no homem. Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas, da memória e da imaginação popular. (GENNEP *apud* CASCUDO, 2014, p. 5).

O trabalho pedagógico com as narrativas populares (mitos, lendas, causos, contos, fábulas) pode aproximar o aluno do mundo literário e em literatura tudo se torna possível. Por isso, o professor deve propiciar situações literárias que favoreçam o domínio das competências oral e leitora e, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nos quais se costuma abandonar o trabalho com os textos literários, esta intervenção se torna mais urgente. Dessa forma, a partir das reflexões aqui postas, acreditamos ser possível a realização de um trabalho de excelência, no qual os estudantes poderão ser envolvidos em diversas situações de leitura e de escuta, de muitos contos, escritos pelo grande especialista brasileiro nessa área, Câmara Cascudo, que faz a seguinte afirmação: “É preciso que o conto seja velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado em

seu conhecimento e persistente nos repertórios orais. Que seja omisso nos nomes próprios, localizações geográficas e datas fixadoras do caso no tempo.” (CASCUDO, 2012, p. 6). Assim, ele contemplará a antiguidade, o anonimato, a divulgação e a persistência, características também citadas pelo autor, cuja essência discutimos à continuação.

3.1 Contos de tradição oral: bate-papo na varanda

A comunicação oral é a principal forma de interação humana. Antes do advento da escrita, as pessoas desenvolveram a fala e ela acompanha a história da evolução humana. Através da oralidade, muitos saberes foram difundidos pelo Brasil. Nas localidades mais interioranas, já foi muito comum as famílias se reunirem na varanda para ouvir os mais velhos e, por meio dessa prática, muitos valores foram transmitidos de geração a geração. Desse modo, o folclore de cada região tornou-se conhecido, com todo encantamento e os seres exóticos que, povoando as narrativas ainda hoje, mesmo que com menor intensidade, impressionam a todos com ações extraordinárias. De acordo com Câmara Cascudo (2014, p. 5), “nenhuma ciência como o folclore possui maior espaço de pesquisa e de aproximação humana. Ciência da psicologia coletiva, cultura do geral no homem, da tradição e do milênio na atualidade, do heroico no cotidiano, é uma verdadeira História Normal do Povo.”

Infelizmente, muito da tradição oral tem se perdido ou caído no esquecimento ao longo do tempo e, de acordo com Santos, Apoema e Arapiraca (2018),

[...] tanto os teóricos das narrativas orais (ALCOFORADO, 1990; CASCUDO, 2014; HAMPATÊ BÂ, 2008; LIMA, 2005; MACHADO, 2004; MATOS, 2005), quanto os próprios contadores de histórias tradicionais, que conseguiram chegar aos dias de hoje, apontam a chegada da modernidade, da tecnologia, e, em especial, da televisão, como os grandes agentes silenciadores da contação de histórias. (SANTOS; APOEMA; ARAPIRACA, 2018. p. 190).

Mas as autoras convidam-nos à reflexão, questionando o seguinte: “trata-se do veículo ou dos discursos a ele associados? Qual a origem de tais discursos e quais são seus eminentes portadores”? E acrescentam “[...] formulamos um convite para se pensar mais em termos de transformação do que em destruição ou desaparecimento” (SANTOS; APOEMA; ARAPIRACA, 2018, p. 20). Se analisarmos essa questão, podemos verificar que, se o mundo moderno está repleto de transformações que mudaram significativamente a vida das pessoas, é claro que essas atingiriam também o campo da oralidade, já que ela é uma prática marcadamente humana.

Também a estrutura familiar se modificou muito e os avós e os idosos, de maneira geral, que eram os responsáveis pela difusão dos conhecimentos orais, foram ficando cada dia mais distantes dos netos e dos outros membros da família. Mas, nesse contexto, também é preciso que nos lembremos de que a migração, ou seja, a saída do homem do campo para a cidade também foi fator influenciador no tocante a essa questão.

O fato é que a oralidade é parte importante das relações humanas e a escola não deve negligenciar isso, ao contrário, deve promovê-la, pois, se há o discurso de contribuir para a formação integral dos educandos, essa esfera da aprendizagem também deve ser desenvolvida e ensinada. É necessário que toda a gama de conhecimento popular, revelada pelos contos, por exemplo, também seja contemplada no espaço escolar. Em relação a isso, Cascudo (2014, p. 6) volta a salientar que “o conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias mentalidades, decisões e julgamentos.”

As pessoas podem aprender em diferentes situações e diferentes espaços, mas é na sala de aula que se dá a maior parte da educação formal e, nesse ambiente, os estudantes passam pelo menos um terço de suas vidas. Logo, faz-se necessário que este lugar seja vivo, que integre

as pessoas e contribua para que a aprendizagem, de fato, aconteça. Diante do exposto é preciso lembrar-se de que a oralidade, importante elemento do processo de ensino-aprendizagem, deve, sim, ser promovida, uma vez que, através dela, uma significativa produção de conhecimento acontece.

De acordo com os PCN, “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta em contextos públicos dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la”. (BRASIL, 1998, p. 25). Então, cabe a nós educadores, priorizar, no momento do planejamento, o espaço merecido para os estudos voltados para a oralidade. Ademais, nas orientações sobre o trabalho com a língua, os PCN também alertam sobre a importância de o professor conhecer, a partir das produções orais e escritas dos alunos, os aspectos que estes já dominam e os que ainda precisam dominar e, quando se referem ao desenvolvimento da oralidade, salientam que o importante não é somente a produção oral do texto, mas, também, a escuta às produções por parte dos estudantes, mostrando a importância do interlocutor no ato comunicativo.

Promover a oralidade é um movimento que só trará benefícios para os educandos, pois isso poderá ajudá-los a se tornar cidadãos efetivos, pessoas aptas a se pronunciarem em diferentes situações da vida cotidiana, nos mais variados espaços de atuação social, a fim de reclamar direitos e de se promover, além de outras atitudes que contribuirão, significativamente, para a melhoria da qualidade da atuação no meio em que vivem.

3.2 Contação de histórias: hora da pilhéria

O hábito de contar histórias acompanha a trajetória da humanidade e é bem aceito nos mais diferentes grupos sociais dentro e fora do ambiente escolar. As pessoas crescem escutando as mais variadas histórias: da origem do próprio nome, da família, da criação da humanidade, dentre outros. Contam-se, tam-

bém, histórias de mitos, de assombração, de surgimento de determinadas coisas e, à medida que a idade escolar vai chegando, torna-se crescente, do mesmo modo, o contato com os contos de fadas e as fábulas. Esses contribuem para formação humana das pessoas, uma vez que transmitem muitos valores. À medida que o nível de escolaridade aumenta, já a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa prática vai diminuindo e o foco do processo de ensino passa a se voltar para as atividades escritas; já na etapa II dessa mesma fase, as atividades orais ficam restritas às do livro didático, que são, muitas vezes, insuficientes e se tornam mais estanques.

É lamentável que, ainda hoje, haja essa lacuna no processo de ensino, já que as práticas de oralidade são de grande relevância para a difusão do conhecimento, além do mais, permitem que se tenha acesso a diferentes interpretações de um mesmo fato. Em seu livro *Histórias de antigamente – Cultura e memória nas lavras diamantinas*, Silvia Correia de Codes procura compreender a importância e a função do ato de contar histórias no cotidiano do distrito de Caeté-Açu, localizado na região da Chapada Diamantina. A autora, nessa obra, ressalta que “é cada vez maior o interesse pela cultura popular e que isso está longe de se restringir apenas a historiadores, mas também tem interessado a sociólogos, folcloristas, literatos, historiadores da arte e antropólogos sociais” (CODES, 2013, p. 22). Esse interesse precisa, também, alcançar os educadores, pois a escola é um lugar onde a difusão do conhecimento ainda acontece de forma mais democrática e a formação crítica deve se tornar efetiva. Para Santos, Apoema e Arapiraca (2018),

[...] a contação de histórias precisa não ser tratada apenas como um objeto “bonito” que provoca o imaginário nas crianças sem que se percebam suas dimensões políticas e, a partir delas, a imensa teia de possibilidades que pode tecer em sala de aula, realimentando, inclusive, a própria cultura popular, como, ao longo dos séculos, textos escritos têm alimentado textos orais e vice-versa, em movimentos intercam-

biantes. (SANTOS; APOEMA; ARAPIRACA, 2018, p. 300).

Assim, podemos depreender que há, então, uma relação intrínseca entre os textos orais e os não orais, ou seja, não há um incitar de disputa entre os dois, ao contrário, as autoras indicam que há uma completude na feitura do caminho povoado pelas “gentes das maravilhas” (SANTOS; APOEMA; ARAPIRACA, 2018, p. 299) e suas histórias também maravilhosas.

Por meio da contação de histórias também se pode ter acesso à sabedoria dos mais velhos e se aprende de tudo um pouco. Como exemplo, podemos citar: a importância da escuta, a aquisição de valores que se carrega para a vida inteira e, por que não dizer, que se aprende, também, a contar? Trazendo mais uma vez à tona os pressupostos das autoras, é que podemos afirmar que “ouvir e contar histórias são atos que integram presente, passado e futuro, potencializando o respeito pela tradição oral, portadora de mistérios e sabedoria que se perpetuam até os tempos dos tempos”. (SANTOS; APOEMA; ARAPIRACA, 2018, p. 299). Afinal, dificilmente se escuta uma história, seja ela qual for, e se guarda ela em um baú. Muito pelo contrário, o maior desejo é, depois de ouvir uma história, espalhá-la, sair contando-a por aí fora. Deste modo, é possível que as histórias de antigamente se tornem histórias de hoje também. Nesse sentido, vale ressaltar a importância da memória e da oralidade na formação dessa “teia”, pois, conforme confirmam as mesmas autoras,

[...] quando um contador de histórias narra para os ouvintes aquelas histórias que compõem seu repertório, acaba contribuindo para a constituição de uma unidade grupal, de um senso de comunidade, pois compartilha, entre outras coisas, desejos. Os arquétipos, os símbolos, as temáticas presentes nessas histórias são capazes de atravessar o tempo, porque encontram ecos na memória dos ouvintes, os quais passam a contar de novo e, às vezes, até para si próprios. (SANTOS; APOEMA; ARAPIRACA, 2018, p. 182).

A contação de histórias atravessou as fronteiras do tempo e do espaço. Dessa maneira, po-

demos dizer que ela é resistente, vive em meio a nós, não desapareceu. O conto de tradição oral persiste e, como bem lembrou Keu Apoema, em fala realizada no Seminário de Educação da UEFS, em julho de 2018, “se desapareceu, foram as pessoas, os ouvintes”, mas ele está presente nas praças, varandas, nos cantos e recantos do país e podemos considerar que apenas passou por um processo de transformação, hoje tão comum na contemporaneidade. Aos envolvidos em educação, que tanto se importam e discutem sobre a valorização da cultura, cabe promovê-lo e favorecer o encontro entre as antigas e novas gerações, propiciando a troca de saberes e o fortalecimento dessa cadeia de conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa deveria considerar seu o papel integrador. De acordo com as Orientações Curriculares dos documentos oficiais aqui estudados (PCN e BNCC), este componente curricular deve propiciar atividades que oportunizem aos estudantes o contato com os mais diversos gêneros textuais para que a formação do educando seja a mais completa possível. Marcuschi (2008) aponta os gêneros textuais “[...] como formas de legitimação discursiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 10). O autor ainda salienta que “[...] quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma figura linguística e sim, uma forma de realizar, linguisticamente, objetivos específicos em situações sociais particulares.” (MARCUSCHI, 2008, p. 10). Assim, por meio deste artigo propusemos uma reflexão que propicie o fomento da produção oral a partir da memória dos idosos junto a estudantes jovens e adultos, bem como a promoção de um intercâmbio de saberes a partir da escuta das histórias contadas por esses idosos ao expressarem suas memórias.

Zumthor (1997) realizou muitos estudos acerca da cultura oral e, para ele, o oral não significaria apenas o popular, da mesma forma que o escrito não representaria especificamente o

erudito. O autor ainda enfatiza que “é através da oralidade que muitas culturas se mantêm vivas entre seus participantes” e acrescenta: “nos discursos orais encontramos uma porta para a preservação de valores, crenças, idiomas, linguagens, gestos e expressões culturais de um grupo.” (ZUMTHOR, 1997, p. 57).

Este autor aborda a questão da oralidade no âmbito da poesia oral e de sua transmissão pela voz. Para ele, a poesia oral é a fonte primeira de toda forma de comunicação, mas depois de criada, a escrita, gradativamente, sobrepõe-se à oralidade. Entretanto, a oralidade não desaparece com a escrita, ou seja, ela resiste e permanece, ultrapassando barreiras e se espalhando por aí, pela voz que, no dizer de Zumthor, é o “verbo encarnado na escritura” (ZUMTHOR, 1993, p. 113). Isso não somente acontece com a poesia, mas, também, com a música, os provérbios populares, as toadas e aboios, os contos etc.

A cultura é viva, por isso lidar com ela é estar em constante movimento, especialmente nos dias de hoje, em que, devido ao processo de globalização, é forte a presença do hibridismo, em todos os âmbitos. Não há, então, como determinar um limite, uma fronteira para a cultura popular, visto que ela se envolve com as pessoas, está impregnada de vida. Então, é importante que nossos estudantes conheçam a sua cultura, reforcem a própria identidade e seu protagonismo. Dessa maneira, o educador favorecerá, também, que se reforce o pertencimento, valores de solidariedade, alteridade e ampliará o interesse pela arte e pela cultura popular.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (1952). **A Estética da criação verbal**. Traduzido diretamente do russo por Paulo Bezerra desde a quarta edição, em 2003. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **BNCC- Base Nacional Comum Curricular**. Brasília

DF. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

CASCUDO, Câmara. **Contos de Tradição Oral no Brasil**. 1ª edição. São Paulo – SP: Global, 2014.

CASCUDO, Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. 1ª edição digital. São Paulo – SP: Global, 2012.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CODES, Silvia Correia de. **Histórias de antigamente – Cultura e memória nas lavras diamantinas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Série **Linguagem e Letramento em foco**. São Paulo: Unicamp, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3.ed. Editora Parábola, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Luciene Souza; APOEMA, Keu; ARAPIRACA, Mary de Andrade. (orgs.) **Contações de Histórias – seguindo o curso das águas**. 1ª edição: Feira de Santana. UEFS Editora, 2018.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura medieval”**. Tradução de Amálio Pinheiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Recebido em: 03/11/2022

Aprovado em: 19/12/2022

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA ORALIDADE: RESGATE DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE JARDILINA DE SANTANA OLIVEIRA POR ESTUDANTES DA EJA

FRANCISCO FÁBIO PINHEIRO DE VASCONCELOS*

Universidade Estadual de Feira de Santana

<https://orcid.org/0000-003-2592-6419>

ANA RITA ROCHA XAVIER**

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Sebastião do Passé

<https://orcid.org/0000-0001-6943-8834>

RESUMO

O artigo discute o letramento literário em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, Aceleração II, Estágio 2, na escola Graciliano Ramos, município de São Sebastião do Passé-BA. Enfoca a oralidade como objeto de estudo visando ampliar a habilidade dos estudantes a falarem em público, a partir da familiarização de sua fala também nas formas socialmente prestigiadas do Português Brasileiro. A obra escolhida para a discussão foi *São Sebastião do Passé – 278 anos de História* (1987), de Jardilina de Santana Oliveira, escritora afrodescendente dessa mesma cidade. O interesse foi o de atender a um público de jovens e adultos imersos numa cultura grafocêntrica ideologicamente excludente, que precisavam se sentir acolhidos, prestigiados, para terem melhor desempenho escolar. A metodologia empregada foi a intervenção pedagógica, quando os sujeitos pesquisadores coletam informações a partir de intervenções no corpus da pesquisa. Foi aplicada uma sequência didática que gerou ganhos significativos para os estudantes que se sentiram mais seguros no uso da oralidade em situações também formais, inclusive por compreenderem o porquê de suas limitações na aprendizagem do Português Brasileiro. Ao utilizarmos o esquema de Sequência Didática (SD), proposto por Barreiros e Souza (2015), levamos em consideração sua didaticidade e a possibilidade de ser adaptado à realidade da escola. Os principais teóricos que embasaram essa discussão foram Bagno (2012), Bakhtin (2016), Cosson (2018), Dolz e Schneuwly (2004) e outros. Conclui-se que houve avanços significativos para os estudantes dessa turma da EJA.

Palavras-chave: Oralidade; Educação de Jovens e Adultos; Jardilina de Santana Oliveira; Letramento Literário.

* Licenciado em Letras com Inglês pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1997), Mestrado em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal da Bahia (1997) e Doutorado em Letras e Linguística (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Alagoas (2010). Professor Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (Departamento de Educação). E-mail: ffpvasconcelos@uefs.br

* Professora da Rede Municipal de Educação de São Sebastião do Passé. E-mail: ritarochablack@gmail.com

ABSTRACT

ENHANCE THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE FROM ORALITY: RESCUE OF THE LITERARY MEMORIES OF JARDILINA DE SANTANA OLIVEIRA BY EJA STUDENTS

The article discusses literary literacy in a Youth and Adult Education class, Aceleração II, Stage 2 at Graciliano Ramos school, municipality of São Sebastião do Passé-BA. It focuses on orality as an object of study aiming to expand the students' ability to speak in public, from the familiarization of their speech also in the socially prestigious forms of Brazilian Portuguese, The work chosen for the discussion was *São Sebastião do Passé – 278 years of History* (1987), by Jardilina de Santana Oliveira, an Afro-descendant writer from the same city. The interest was to serve an audience of young people and adults immersed in an ideologically excluding graphic-centric culture, who needed to feel welcomed, prestigious, to have better school performance. The methodology used was the pedagogical intervention, when the research subjects are imbricated in the research corpus. A didactic sequence was applied that generated significant gains for students who felt more confident in the use of orality in formal situations, including because they understood the reason for their limitations in learning Brazilian Portuguese. When using the Didactic Sequence (DS) scheme proposed by Barreiros and Souza (2015), we take into account its didacticity and the possibility of being adapted to the reality of the school. The main theorists supporting this discussion were Bagno (2012), Bakhtin (2016), Cosson (2018), Dolz and Schneuwly (2004) and others. It was concluded that there were significant advances for the students of this EJA class.

Keywords: Orality; Youth and Adult Education; Jardilina de Santana Oliveira; Literary Literacy.

RESUMEN

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA DESDE LA ORALIDAD: RESCATE DE LAS MEMORIAS LITERARIAS DE JARDILINA DE SANTANA OLIVEIRA POR ESTUDIANTES DE LA EJA

El artículo aborda la alfabetización literaria en una clase de Educación de Jóvenes y Adultos, Aceleración II, Etapa 2, en la escuela Graciliano Ramos, municipio de São Sebastião do Passé-BA. Se centra en la oralidad como objeto de estudio con el objetivo de ampliar la capacidad de los alumnos para hablar en público, a partir de la familiarización de su discurso también en formas socialmente prestigiosas del portugués brasileño. El libro elegido para el debate fue *São Sebastião do Passé – 278 anos de História* (1987), de Jardilina de Santana Oliveira, escritora afrodescendiente de la misma ciudad. El interés era atender a un público de jóvenes y adultos inmersos en una cultura grafocéntrica ideológicamente excluyente, que necesitaban sentirse acogidos, prestigiados, para tener un mejor rendimiento escolar. La metodología utilizada fue la intervención pedagógica, cuando los sujetos de la investigación recogen información de las intervenciones en el corpus de la investigación. Se aplicó una secuencia didáctica que generó ganancias significativas para los alumnos, que se sintieron más seguros en el uso

de la oralidad en situaciones formales, incluso para comprender la razón de sus limitaciones en el aprendizaje del portugués brasileño. Al utilizar el esquema de Secuencia Didáctica (SD), propuesto por Barreiros y Souza (2015), tuvimos en cuenta su didacticidad y la posibilidad de ser adaptado a la realidad de la escuela. Los principales teóricos que apoyaron esta discusión fueron Bagno (2012), Bakhtin (2016), Cosson (2018), Dolz y Schneuwly (2004) y otros. Se concluye que hubo avances significativos para los alumnos de esta clase de EJA. **Palabras clave:** Oralidad; Educación de Jóvenes y Adultos; Jardilina de Santana Oliveira; Alfabetización Literaria.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata do letramento literário em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, aceleração II, estágio 2, na escola Graciliano Ramos, município de São Sebastião do Passé-BA. Visamos ampliar as competências linguísticas dos estudantes da EJA do Ensino Fundamental. Enfocamos a oralidade como objeto de estudo, habilitando os estudantes a falarem em público, a partir da familiarização de sua fala também nas formas socialmente prestigiadas do Português Brasileiro, sob o prisma dos letramentos sociais, perpassando pela visibilização das memórias literárias de *São Sebastião do Passé – 278 anos de História* (1987), de Jardilina de Santana Oliveira, escritora afrodescendente dessa mesma cidade.

Nosso interesse foi o de atender a um público de jovens e adultos imersos numa cultura grafocêntrica, ideologicamente excludente, que precisavam se sentir acolhidos, prestigiados, para terem melhor desempenho escolar. Eles estudaram uma escritora afro-brasileira que concluiu sua graduação em bacharelado em Direito na Universidade Federal da Bahia aos 56 anos de idade, numa época em que o machismo e racismo eram ainda mais acentuados do que na atualidade, de forma que pudessem ao ler e ouvir as memórias dessa autora, se sentirem mobilizados a estudar para além de frequentar a escola, uma vez que a seleção de textos contemplou não apenas uma conterrânea deles, mas também explícitos nessa seleção textual havia discussões de temas que tocavam esses estudantes, em particular seus sentimentos de

afirmação de identidade, reconhecimento de si e do outro e lutas antirracistas.

A metodologia empregada nesta pesquisa foi do tipo intervenção pedagógica, porque os sujeitos pesquisadores estavam imbricados no corpus da pesquisa tendo como base teórica os letramentos sociais (STREET, 2014), para um ensino de língua portuguesa que possibilite ampliar as capacidades de linguagem dos estudantes, a partir do estudo da oralidade como objeto de ensino para que os discentes potencializem suas habilidades comunicativas e possam tomar o turno da palavra em situações reais da vida cotidiana, mas também se sintam mais seguros ao fazê-lo em ambientes formais e não usuais, com fulcro em estudiosos como Bagno (2012), Bakhtin (2016), Cosson (2018), Dolz e Schneuwly (2004) e outros.

Pesquisas com viés de intervenção pedagógica perpassam pelo molde de estudo qualitativo, por isso se correlacionam com a pesquisa-ação preconizada por Tripp (2005), segundo o qual a pesquisa-ação voltada para a educação é “uma forma de pesquisa feita pelo prático, adaptada às exigências (formais) de trabalhos acadêmicos” (TRIPP, 2005, p. 463). De acordo com Thiollent (2011), a “pesquisa-ação pode ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos” (THIOLLENT, 2011, p. 8).

A aplicação do projeto em sala de aula, através de uma sequência didática, gerou

ganhos significativos para os estudantes que se sentiram mais seguros no uso da oralidade em situações também formais, inclusive por compreenderem o porquê de suas limitações na aprendizagem do Português Brasileiro. Ao utilizarmos o esquema de Sequência Didática (SD) proposto por Barreiros e Souza (2015), levamos em consideração sua didaticidade e a possibilidade de ser adaptado à realidade da escola em que atuamos.

A SD elaborada por Barreiros e Souza (2015), propõe uma fase de *Planejamento da Proposta de SD* que inclui a participação dos estudantes, pressupondo um maior envolvimento por parte destes, por uma questão de pertencimento, portanto melhores resultados. E, na etapa seguinte, sugere uma *Sondagem* que faz uma prévia da presença do gênero no dia a dia da vida dos alunos. A terceira fase prevê a *Apresentação do Gênero* que visa explicar para os alunos suas características. Esses escritores são enfáticos em defender que os textos produzidos pelos estudantes tenham uso concreto, que tenham interlocutores na vida real, contrariando a lógica de atividades escolares inócuas, porque não têm um destinatário e as mensagens, são, muitas vezes, desprovidas de sentido.

A escolha da autora também levou em conta não apenas o alargamento do cânone literário, mas também privilegiar uma escritora negra e feminista que corajosamente em seus escritos foi de encontro aos estereótipos de que os africanos sequestrados para o Brasil e escravizados eram preguiçosos, passivos e covardes. Esse discurso praticamente obliterou as diversas tecnologias de resistência à escravidão, utilizadas pelos escravizados desde o Período colonial, e se cristalizou até a atualidade.

Identificamos que essa narrativa hegemônica é estrutural e reverbera em todas as instâncias da sociedade brasileira e afeta nossa sala de aula de forma que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos negros, imensa parcela na maioria das escolas públicas em que atuamos, não se percebem como sujeitos de direito.

A partir da aplicação da sequência didática, buscamos mitigar tal dano para que os estudantes compreendam que a escola é também um espaço de práticas políticas e que estudar e aprender implicam em seu desenvolvimento comunicativo pessoal, seu empoderamento, conquanto nem sempre acarretem sua mobilidade socioeconômica, porque o letramento por si não basta para a ascensão econômica do indivíduo, mas lhe proporciona visão crítica de sua realidade e maior capacidade de intervenção nessa.

Assim, o estudo da oralidade enquanto objeto de ensino, enfatizando gêneros textuais da comunicação pública, contribuiu para a ampliação das capacidades de linguagem dos estudantes de modo a torná-los usuários mais proficientes de sua língua materna, ouvintes/leitores críticos, além de elevar a autoestima desses estudantes.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPLICITAÇÕES NECESSÁRIAS

Em 2002, o Ministério da Educação, através de sua Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), subordinada à Secretaria de Educação Fundamental, instituiu uma Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA (correspondente à etapa de 5^a a 8^a série do ensino regular, como denominado à época). Esse documento deve fundamentar as adequações curriculares nas secretarias estaduais e municipais que atendem à EJA, posto que cada esfera da federação precisava elaborar uma legislação própria a partir da matriz federal. O volume 2 da Proposta abarcava as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia. A seção de língua portuguesa se inicia com a seguinte chamada (BRASIL, 2002):

Os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos devem oferecer a quem os procura tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos

escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania. Para realizar esses objetivos, o estudo da linguagem é um valioso instrumento. Qualquer aprendizagem só é possível por meio dela, já que é com a linguagem que se formaliza todo o conhecimento produzido nas diferentes áreas e que se explica a maneira como o universo se organiza (BRASIL, 2002, p. 11).

Está preconizado legalmente, a partir do texto acima, um compromisso com a formação cidadã do aluno e a língua portuguesa é uma ferramenta para viabilização/consecução dessa formação ou sua deformação e castração, a depender de como seja utilizada. No “chão da escola” vivenciamos um problema recorrente entre parte do corpo docente que considera leis e documentos afins como letra morta. Ainda que tenham acesso a essas informações, enxergam-na como utopia, avaliam-na como devaneio de um grupo de técnicos que não conhecem a realidade das escolas, que ignoram as condições materiais de trabalho, por isso idealizam fantasias inexecutáveis. Tal concepção, por vezes, é produto de formações continuadas inconsistentes, que fazem recortes da legislação e apresentam-na de forma descontinuada, sem a devida sistematização das informações e contextualização.

Na sequência do texto da proposta, identificamos uma visão sociolinguística do ensino do português, descrevendo a variação linguística como um fenômeno natural de todas as línguas, mas há a abordagem do ensino da oralidade como “situações nas aulas”:

É importante que se criem situações nas aulas de Língua Portuguesa para que os alunos possam ampliar seu domínio da modalidade oral da língua em instâncias públicas, isto é, para que possam acompanhar exposições e palestras, atuar em debates, entrevistas e assembléias, gêneros em que os usos da linguagem apresentam registros diferentes daqueles usados em situações cotidianas, ou seja, gêneros fortemente marcados pela escrita. Não se trata de aprender a falar “certo”, como prescreve a gramática normativa, mas de aprender a falar em público, monitorar

sua fala em função da reação da platéia, tomar nota de aspectos relevantes em uma exposição ou palestra para compreender o conteúdo tratado etc (BRASIL, 2002, p. 13).

Por ocasião da abordagem do conteúdo de Língua Portuguesa na EJA, houve o cuidado de contextualizar, de explicitar aspectos determinantes para o ensino e aprendizagem da disciplina:

Em primeiro lugar, é necessário considerar a enorme heterogeneidade das turmas de alunos da EJA. Muitas vezes, em um mesmo grupo, encontra-se o jovem que pretende terminar o Ensino Fundamental mais rapidamente, para começar a trabalhar; o adulto que resolve voltar a estudar depois de muitos anos afastado da escola, para realizar o sonho de finalizar aquela etapa e, quem sabe, ingressar em algum curso superior; há ainda o aluno de meia-idade que, sentindo-se fora das exigências do mercado de trabalho, retoma os estudos em busca de qualificação. Ou seja, diversas pessoas com diferentes propósitos dividem o mesmo espaço físico e assistem à mesma aula (BRASIL, 2002, p. 22).

A diversidade é um aspecto muito positivo em todos os aspectos da vida humana, por isso entendemos a heterogeneidade mencionada acima como desafiadora, embora compreendamos também que planejar aulas que contemple as diversidades não seja tarefa fácil. Note-se, ainda, no fragmento acima, que não há menção ao adulto idoso. Este aluno não procura uma melhor qualificação para o mercado de trabalho, mas sim a realização de um sonho que é “se formar”. O aluno com tal perfil, via de regra, teve sua trajetória escolar interrompida por conta da pobreza que o obrigou a trabalhar desde muito cedo e a desistir da escola, mas ele volta para escola para aprender a ler, porque quer ser mais participativo em sua igreja, associação de bairro etc., ter mais autonomia.

Atuando na EJA, presenciemos a recorrência de estudantes que se veem obrigados a abandonar novamente o convívio escolar face às violências de que são vítimas. Seus algozes são os traficantes, as milícias, o aparato repressivo

do Estado. O fato é que esse órgão policiaisco teria a função de proteger, mas porque é ideologicamente contaminado com o preconceito que associa o jovem preto a bandidos, pode agir de forma inversa. Em *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da Educação e da docência* é abordado esse tema de forma incisiva:

Ameaçar, criminalizar vidas é legitimado porque estamos em um estado de violência moral, de ameaça, insegurança nos valores de ordem social. De ameaça aos valores da Nação e de Deus acima de tudo. Violências morais, dramatizadas na mídia, nos pacotes, medidas anticrimes, a exigir como respostas do estado repressão, violência legitimada como Política. Uma estratégia política que se propõe convencer a sociedade de estarmos em um confronto de valores e contra valores, em uma guerra moral entre o Nós representantes do bem e os Outros representantes do mal, ameaçadores dos valores da ordem, segurança, propriedades da terra, do solo. Ameaçadores do valor das vidas que merecem ser vividas (ARROYO, 2019, p. 121).

O autor prossegue questionando os educadores, provocando-os a refletir sobre seu compromisso ético para com seus educandos que, a bem da verdade, é o compromisso com a vida, com a liberdade, com a sobrevivência dos seus:

Somos obrigados a perguntar-nos que violências sociais, políticas, econômicas antiéticas ameaçam as vidas dos Outros, até de jovens, adolescentes, pobres, negros, militantes, mulheres, sem terra, sem teto, sem vida humana justa. Obrigados a reconhecer, a entender a violência moral ameaçadora de vidas (ARROYO, 2019, p. 121-122).

Arroyo (2019, p. 20) ainda acrescenta:

Boaventura de Sousa Santos (2010) lembra que desde a colonização os Outros foram pensados decretados com deficiência originária de humanidade, Quijano (2010) reforça: pensados decretados em estado de natureza, não de humanidade. Esses imaginários não são repostos ao decretar os Outros extermináveis? Ao justificar seis mortes de jovens negros em menos de uma semana? O choro da mãe – “meu filho foi morto porque era negro” – deixa explicitar a consciência de que essas representações, imagens

de in-humanos porque negros persistem e são respostas como política (ARROYO, 2019, p. 20).

Também no “chão da escola”, o currículo da EJA precisa ser pensado muito além dos componentes curriculares legais, de descritores, de habilidades, de competências teóricas. O educador precisa estar imbuído de profundo senso de amor pela humanidade, de compreensão que somos animais gregários, que vivemos em grupo e um precisa cuidar do outro para garantir a sobrevivência do conjunto, porque a prática não deve prescindir da teoria.

Embora a Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA (BRASIL, 2002) preveja que as secretarias municipais procedam à adequação de seu currículo, notamos que na cidade de São Sebastião do Passé ainda não elaborou um currículo próprio para essa modalidade. Isso implica que os alunos da EJA estudam o conteúdo e são avaliados tal e qual os alunos do ensino regular. Evidentemente, gera uma forte discrepância, porque os alunos da EJA têm vivências, demandas e expectativas bem diferentes das de um adolescente do ensino regular.

O subtítulo da obra *Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa* (ARROYO, 2017) faz uma síntese cirúrgica acerca da função que a modalidade deve cumprir na vida de seus estudantes. Isso porque esses não são pensados, teorizados com a precisão necessária. Com alguma frequência, a EJA tem o papel de fechar a carga horária de algum desafortunado, que não pode trabalhar no diurno por já ter outro vínculo empregatício, porém há também muito compromisso e boa vontade, mas carentes da fundamentação teórica que sustente essas. Miguel Arroyo inicia seu livro (2017) intitulando sua Apresentação “Identidades educadoras reinventadas” e começa a nos interrogar:

[...] Quem são os adolescentes, jovens, adultos que, como passageiros da noite, chegam do trabalho para a EJA? Quem são as crianças e adolescentes que chegam às escolas públi-

cas, vindos do trabalho, da sobrevivência, da pobreza extrema (quase 20 milhões no Programa Bolsa Família)? Aprofundar-nos nessas interrogações sobre quem são os educandos, de onde vêm, para onde voltam, de que percursos humanos-desumanos, sociais, raciais, de gênero e de trabalho... Será o caminho mais pedagógico para aprofundar-nos sobre quem somos [...] (ARROYO, 2017, p. 12).

Essas provocações não visam à vitimização dos estudantes, ou à infantilização deles, mas sim problematizar a situação e propor uma ação sistemática de valorização da EJA, a partir de seus estudantes, passando pela formação dos docentes. Os estudantes da EJA dispensam condescendência, afinal o fato de estarem em sala de aula já enseja ensino de qualidade e respeito às suas individualidades.

No ínterim em que aguardamos que a Secretaria Municipal de Educação, enquanto órgão executor, elabore um currículo específico para a EJA e o Conselho Municipal de Educação da cidade de São Sebastião do Passé-BA, órgão normatizador e fiscalizador, o aprove, resta-nos utilizar, para este estudo, a legislação disponível, adaptando-se a ela com vistas a oferecer um ensino significativo para os alunos.

Falar em ensino significativo resulta em contar-lhes outra versão da história que lhes foi negada como instrumento de dominação, incluir conteúdos que abordem a história e cultura africanas.

É cabível enfatizar que a EJA é vítima de uma exclusão histórica, notada desde a carência de documentos específicos até a falta de condições materiais da maioria das instituições de ensino, a violência externa que afasta os estudantes, a falta de segurança pública, a desvalorização financeira do trabalho dos docentes até o preconceito social que classifica seus estudantes como fracassados. Uma análise mais apurada induz à percepção de que tal descaso não é casual, não é mera coincidência, mas sim um projeto de sucateamento, porque atinge diretamente à população negra, que forma a maioria de estudantes da escola objeto de pesquisa, é fruto do racismo estrutural.

Em face de tudo isso, o professor que atua nesse contexto tem a opção de reivindicar outra turma no ensino regular, afastando-se desses empecilhos, ou assumir-se da EJA e buscando melhor qualificação profissional que o instrumentalize para que suas aulas sejam mais consistentes e prazerosas para seus alunos e não se configure como um fardo ou até um sacrifício para si. O mais importante para quem atua na EJA é a convicção de que os estudantes têm o direito alienável à aprendizagem e que essa perpassa também por um corpo docente que valorize suas vivências e acredite em suas potencialidades.

A ORALIDADE ENQUANTO CONTEÚDO DE ENSINO NA EJA

Provocar mudanças significativas na práxis do ensino do português pressupõe conhecer também o quanto está previsto na legislação educacional. Para tanto, é importante conhecer a legislação em vigor. A (BNCC) - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é o mais recente texto normativo que sintetiza as aprendizagens essenciais a serem alcançadas por todos os alunos de todas as regiões do Brasil, na tentativa de unificar o ensino, para atender ao determinado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Entretanto, sua seção do Ensino Fundamental não traz referências para o ensino na EJA, fazendo apenas alguma menção, porém não pautando a modalidade.

Decorrente dessa omissão da BNCC, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), embora o documento seja antigo na data, aborda a EJA especificamente. Sobre o ensino de Língua Portuguesa na seção "Linguagem e participação social" encontramos a informação de que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educa-

tivo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, p. 21).

O referido documento traz, nos conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, na seção *Língua Oral: usos e formas*, um fundamento para o presente artigo, aspectos muito recorrentes no currículo oculto das escolas, mas que precisam ser debatidos com o intuito de serem problematizados, ressignificados:

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos — por não ser coincidente com a variedade lingüística de garantir prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada (BRASIL, 1998, p. 38).

Percebemos o quanto tal compreensão é importante, porque é lugar-comum ouvir colegas de profissão fazendo comentários pejorativos quanto à oralidade dos estudantes, de “seus discentes!”. Acreditamos que tais colegas desconsideram ou ignoram o processo histórico que gerou esse contexto, com o agravante de não se darem conta de que também cometem desvios da norma culta padrão falada a que reverenciam. A esse respeito, sobre o português falado no Brasil, o estudioso Marcos Bagno (2012), concorda com o que é preconizado nos PCN:

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações

comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente (BRASIL, 1998, p. 38).

No fragmento acima destacado notamos a necessidade de dar voz ao estudante. O professor não pode monologar em sala, mas é preciso que se crie uma ambiência pedagógica que mobilize a fala do aluno, que o faça sentir-se confortável e seguro para expressar-se oralmente.

A leitura política e pedagogicamente comprometida dos PCN (BRASIL, 1998, p. 26) contribui para desconstruir os preconceitos lingüísticos dos profissionais da educação, porque há reflexões de fácil entendimento e até interpretação, a exemplo de:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 1998, p. 26).

Após a Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2010, houve uma mobilização com vistas à integração efetiva entre os planos de educação nos níveis federal, estadual, municipal e distrital. Para tanto, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC Nº 59/2009) que alterou o status do Plano Nacional de Educação (PNE) que deixou de ser uma disposição transitória, portanto provisória, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacio-

nal (Lei nº 9.394/1996) e começou a ser uma exigência constitucional, que ultrapassa governos. A partir dessa Emenda, foi criada a Lei nº 13.005/2014, que contém o Plano Nacional de Educação (PNE), que estará em vigor até 2024, passando a ter periodicidade decenal e a ser referência dos planos plurianuais das esferas administrativas supracitadas, com o propósito de alinhar as ações, sendo constituído por 20 metas e por 254 estratégias.

Nesse Plano, a EJA é contemplada com as metas específicas 8 e 9 que tratam da universalização do acesso à educação escolar para todos, valorando as diferenças e especificidades:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2014, p. 33).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p. 33).

Cada município brasileiro, embora ente federado com autonomia, precisou alinhar seu Plano Municipal de Educação (PME) à Lei nº 13.005/2014, passando por elaboração ou atualização, incluindo as metas do PNE e apontando estratégias exequíveis para o alcance delas. Assim sendo, o município de São Sebastião do Passé, estado da Bahia, elaborou seu PME 2015-2025, que traz histórico, metas e indicadores para todas as modalidades de ensino de seu sistema municipal de ensino. Quanto à EJA, esse documento contextualiza-a da seguinte maneira:

A EJA é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a

idade própria, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis. A EJA não se restringe ao Ensino Noturno, mas às características e especificidades dos sujeitos a quem ela se destina. Sendo assim, essa modalidade educativa faz-se necessária, pois considera a juventude e a vida adulta como tempo de aprendizagem e propõe uma relação dinâmica entre educadores, educandos, o entorno social e suas questões (SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ, 2015, p. 69).

A partir do exposto, vimos que a BNCC para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) não traz referências para o ensino na EJA, lacuna que preenchemos com os PCN. Avançando na abordagem da BNCC do Ensino Fundamental cabe ressaltar que foi aprovada em 2017 e está vigente desde 2020, sendo o referencial legal disponível mais recente. Consideramos relevante realçar que a função da BNCC é demarcar a qualidade da educação no país, por isso estabelece um patamar de aprendizagem e desenvolvimento que deve ser um direito de todos os alunos. Entretanto, há um contrassenso, porque os sujeitos da EJA estão excluídos dela, não há conjunto de aprendizagens essenciais previstos para esses estudantes.

A SALA DE AULA E O ESPAÇO DA ORALIDADE

Em uma sala de aula o principal instrumento de comunicação/interação se dá através da linguagem verbal, desde as aulas expositivas da(o) professora(o) à interação espontânea entre os alunos(as), contudo o espontaneísmo disso tem feito com que o texto oral tenha um status de atividade insignificante, secundário. Infelizmente, os estudantes podem considerar uma atividade de escuta/leitura, quando não adequadamente sistematizada, como uma forma mais “leve” de passar o tempo e não como uma oportunidade de aprendizagem significativa.

Esse pensamento, em relação ao ensino da oralidade, é partilhado por alguns professo-

res que laboram com a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, todos os professores concordam que ensinar a ler e a escrever é um compromisso de todos os componentes curriculares. Falta, no entanto, clarear a ideia de que o ensino da oralidade deve ter a mesma relevância do ensino da escrita/leitura da palavra escrita.

Por isso que atividades que requerem o texto escrito são supervalorizadas e são tratadas até com reverência, por conta da tradição grafocêntrica ocidental, ainda que não tenham consistência pedagógica. Como afirma Marcuschi (2010, p. 17) “Não obstante isso, sob o ponto mais central da realidade humana, seria possível definir o homem um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*.” (grifos do autor).

Felizmente temos os Documentos Oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, que prevêem o desenvolvimento da linguagem oral, porém a prática docente, no geral, parece ignorar tal prescrição e insiste no ensino da escrita em detrimento da valorização da oralidade o que resulta em sofrimento conforme assinala Kleiman (BRASIL, 2005, p. 35) “As lembranças dos jovens e adultos que fracassam na escola estão cheias de momentos de dor e desconforto relacionados aos seus primeiros contatos com a escrita”.

Atuando na Educação de Jovens e Adultos, constatamos o quanto o grafocentrismo pode ser excludente, violento mesmo, alijando esse público de uma participação social mais plena, posto que as grandes conquistas humanas, o conhecimento elaborado pelas ciências, parte significativa dos bens imateriais e diversas formas de comunicação da sociedade moderna tem como suporte a escrita. Embora seja inexequível e até impensável um retorno a uma sociedade calcada na oralidade, há um movimento de ressignificação da fala, um movimento de assunção do direito de falar, conquanto não o façam com o uso da língua normativa, como notam Guedes e Souza (2000, p. 138):

Peculiares condições sociais de nossa contemporaneidade – especialmente a tomada de

palavra por segmentos das classes populares organizadas em movimentos, associações, sindicatos, partidos políticos – têm extremizado esse tensionamento na medida em que tais organizações, como representantes de um povo ao qual as classes dominantes sempre sonegaram uma escola de qualidade que as tivesse civilizado segundo os seus padrões (linguísticos, entre outros), participam do diálogo político na língua que conseguem falar e em que seus representados se reconhecem e os reconhecem como seus representantes (GUEDES e SOUZA, 2000, p. 138).

Consideramos legítimo o diálogo na “língua que conseguem falar”, respeitamos as diferentes modalidades da fala, contudo sabemos o quão é importante ampliar o uso dela em situações formais. Para tanto, calculamos ser necessário que os docentes do componente curricular Língua Portuguesa reconsiderem o direcionamento dado ao ensino dessa, às escolhas de conteúdo e a abordagem dada aos letramentos durante a escolha dos livros didáticos e aos demais materiais de apoio pedagógico. Em *Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar*, de Robson Santos de Carvalho e Celso Ferrarezi Jr. (2018), há um excerto bastante esclarecedor que nos diz:

Na prática social, é impossível desvincular nossa oralidade de nós mesmos, por mais que isso seja possível na abstração das teorias. Ou seja, se você usa uma variedade estigmatizada de fala, essa variedade faz parte de você. E se alguém der risada da sua forma de falar, não vai dar risada apenas da sua forma de falar, mas de você. Não adianta insistir: ninguém consegue separar essas coisas (CARVALHO, 2018, p. 78).

Nas interações cotidianas, podemos constatar a recorrência do retratado por Carvalho (2018), observando o quão se destaca uma pessoa que tenha um domínio efetivo da língua falada padrão ou a oratória acima da média, que fale com eloquência e desenvoltura ou apenas que tenha um acervo vocabular diferenciado e, na mesma medida, como alguém que se expressa utilizando uma variante linguística que não seja a de prestígio como frequentemente não se sente autorizado a falar.

O professor de Língua Portuguesa deve aprofundar sua abordagem sobre letramentos sociais e declinar práticas etnocêntricas e limitantes, bem como reconfigurar sua práxis concernente ao letramento literário. Além disso, deve eleger métodos que permitam ao estudante desenvolver uma visão mais ampla das possibilidades de usos da oralidade, de forma a se sentirem mais seguros também nas formas monitoradas dos usos da língua, habilitando-os a falarem em público, a partir da capacitação de sua fala também nas formas socialmente prestigiadas do Português Brasileiro.

Grada Kilomba, concluindo a “Carta da autora” à edição brasileira de sua obra *Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano* (KILOMBA, 2019), dá ênfase à não neutralidade da língua, à não casualidade dessa, porque demarca lugar de poder e faz o seguinte destaque:

Não posso deixar de escrever um último parágrafo, para lembrar que a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define um lugar de identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é *normal* e de quem é que pode representar a *verdadeira condição humana* (KILOMBA, 2019, p. 14, grifo da autora).

Nosso estudo caminha em direção dessa escritora, visto que partindo da oralidade como objeto de estudo, pretendeu-se aperfeiçoar o ensino de Língua Portuguesa, de modo a ampliar a competência linguística dos estudantes associando-o ao letramento literário com a utilização de memórias literárias de uma escritora negra e não canônica.

Desejou-se, pois, empoderar os estudantes da EJA no que diz respeito à ampliação da capacidade de os estudantes fazerem uso de gêneros orais da comunicação pública, por conseguinte se sentirem mais seguros e confortáveis para poderem participar ativamente do que acontece em seu contexto e na sociedade, manifestando essa oralidade, em situações formais em sala de aula, na defesa de seus direitos.

MEMÓRIAS DE JARDILINA DE SANTANA OLIVEIRA: RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E ORALIDADE NA EJA

A turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Aceleração II, Estágio 2, do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Graciliano Ramos, teve a oralidade como objeto de estudo. Os professores envolvidos na execução da SD habilitou-os a falarem em público, a partir da familiarização de sua fala também nas formas socialmente prestigiadas do Português Brasileiro, sob o prisma dos letramentos sociais, perpassando pela visibilização das memórias literárias *São Sebastião do Passé – 278 anos de História* (1987), de Jardilina de Santana Oliveira.

Concernente à obra em pauta, sua autora expõe:

O objetivo deste trabalho é o desejo, e ao mesmo tempo a necessidade, de se fazer uma avaliação sobre o que aconteceu no decurso do tempo entre o nascimento e os dias atuais do município de São Sebastião do Passé, utilizando-se como objeto o tempo, o espaço, o povo e as pessoas. Os métodos aplicados foram pesquisas em enciclopédias e arquivos, combinado com declarações verbais das pessoas mais idosas e esclarecidas que fazem parte do nosso convívio, lembrando sempre daquele princípio filosófico: “Conhecendo-se o passado, melhor se entende o presente e se projeta o futuro” (OLIVEIRA, 1997, p. 04).

Como observado na citação acima, a obra não se arvora a ser documental, mas memoria-lística, embora a escritora aluda a documentos históricos. Os relatos retratam a cidade ainda embrionária, no período colonial, em torno de 1640, século XVII. Trata-se, então, da busca pelo resgate do passado da cidade, de seus filhos nobres e dos marginalizados. Em sua estruturação do texto, Oliveira alterna aspectos geográficos e culturais com narrativas que enfocam os maus tratos aplicados aos negros e negras, desvelando a história “não contada” da cidade, reivindicando “humanização” para os negros e denunciando as atrocidades comuns à época.

As memórias literárias da sebastianense Jardilina de Santana Oliveira encontra resso-

nância nas palavras da escritora Ecléa Bosi em *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (1979), porque ambas têm perspectiva social aproximada. Nessa obra, ainda na apresentação feita por Marilena de Souza Chauí, é revelado que “O velho não tem armas. Nós é que temos de lutar por ele. Esta, acredito, é sua tese, Ecléa” (BOSI, 1979, p. XVIII). Chauí continua discorrendo sobre a defesa dos velhos e do compromisso de Ecléa com estes. Falando de sua pesquisa sobre memórias de velhos, Bosi (1979) aponta a relevância de um depoimento até prescindindo de documento formal:

Não dispomos de nenhum documento de confronto dos fatos relatados que pudesse servir de modelo, a partir do qual se analisassem distorções e lacunas. Os livros de História que registram esses fatos são também um ponto de vista, uma versão do acontecido, não raro desmentidos por outros livros com outros pontos de vista. A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas conseqüências que as omissões da História oficial. Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida (BOSI, 1979, p. 3).

As memórias literárias de Ecléa Bosi, que têm como tônica a valorização da memória dos velhos, a relevância desses para a sociedade, convergem com a necessidade de desmistificar junto aos estudantes adultos da EJA de que, ainda que sejam “velhos” podem aprender e, principalmente, desconstruir o estereótipo de que velhice é sinônimo de inutilidade e incapacidade.

Agregando à tese de Bosi, a escritora afro-portuguesa Grada Kilomba, em sua obra *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), substanciou os estudos sobre questões raciais, também abordadas na narrativa de Jardimina Oliveira, esmiuçando suas estruturas e mecanismos na Alemanha. Nessa obra, o racismo cotidiano, como aludido no título, é relatado e exemplificado como estudos de casos.

Escolher Jardimina Oliveira e apresentá-la aos estudantes, seus conterrâneos, visou, via

leitura/discussão de suas memórias, refletir sobre a possibilidade de subverter os padrões socialmente impostos. As memórias/textos dessa autora também contribuiu para que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública em que predomina a mesma etnia da escritora, aspirassem a prosseguir nos estudos espelhados nela, pelo pressuposto da representatividade positiva, bem como minimamente desestabilizar as estruturas meritocráticas da sociedade brasileira e, obviamente prepará-los a falarem em público em situações formais do uso da Língua.

Ninguém quer ser associado ao fracasso, por isso urge que a escola participe dessa reparação histórica e passe a mostrar a história dos escravizados do ponto de vista deles, que os estudantes possam conhecer os heróis e heroínas negros (as) para que possam se orgulhar de seus antepassados e, por conseguinte, deixem de ter vergonha de seus traços fenotípicos e passem a valorizar suas culturas e se empoderem. Foi o que aconteceu com esses estudantes ao se debruçar sobre os escritos dela e fazer acaloradas discussões sobre a realidade adversa a que estão submetidos os negros (as) de São Sebastião do Passé e do Brasil como um todo.

Desconstruir o mito de democracia racial, tema mais enfocado pelos discentes, foi ampliado com as ideias de Arroyo (2017), contidas no livro *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito para uma vida justa*. Nela, Arroyo (2017) contesta o mito da democracia racial, ratificando a necessidade de que o racismo seja desvelado, combatido, porque os estudantes têm o direito a conhecer suas histórias, a história de seus povos:

Quebrar o silenciamento sobre as formas monstruosas de tratar os outros povos e culturas. Podem ser trazidas as trajetórias bem-sucedidas de alguns de seus membros; porém, não para cultuá-los no que possam ter de excepcionalidade, mas para ver, em suas lutas e êxitos, o destino não dado, negado a seus povos. Para destacar no trato pedagógico não tanto a admiração pelo esforço, o êxito de alguns, quebrando frestas para sair da condição dos seus povos, mas para

trabalhar o destino dado a povos inteiros (ARROYO, 2017, p. 183).

O trabalho docente deve visibilizar o racismo com vistas a combater a naturalização dessa lógica excludente, que alija as populações brasileiras não-brancas. Assim, através das memórias de Jardimilina Santana de Oliveira interpelamos os sujeitos para ouvirem as histórias de sua conterrânea, fossem encorajados a contar as suas histórias, enquanto cidadãos e cidadãs e repensassem os papéis estereotipados que foram atribuídos aos negros. Da mesma forma foram motivados a falarem, levando em consideração a fala em situação formal, de suas identidades e vê-las de forma crítica.

O TRABALHO COM A ORALIDADE ATRAVÉS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A intervenção pedagógica aplicada a partir de uma Sequência Didática subsidiou os estudantes a “recontar” a história de sua cidade, as suas histórias de vida também. Para tanto foram orientados a diferenciar o português falado em diversas situações de uso: das mais espontâneas as formais, percebendo dessa forma a língua falada como instrumento de poder.

Cabe problematizar que atuar na Educação de Jovens e Adultos numa escola pública, no turno noturno particularmente, requer não apenas conhecimento específico dos conteúdos do componente curricular a lecionar, mas principalmente respeito pelos sujeitos da interação e compreensão de que tiveram seus percursos interrompidos e demandam práticas docentes ressignificadas, socialmente comprometidas e adequadas às especificidades de tais sujeitos. Daí nosso cuidado e afeto ao discutir tais assuntos e ouvi-los atentamente.

Buscou-se também desmistificar a convicção de que “não sabem” falar Português e ainda menos escrever um Português “certo, bonito”, porque são afetados pelo “[...] círculo

vicioso do preconceito linguístico [...]” (BAGNO, 2015, p. 109).

Identificamos, na prática de sala de aula, que esse tipo de convicção imobiliza os estudantes, limita-os e os faz sentirem-se constrangidos, gerando muita resistência a apresentar seminários e atividades pedagógicas correlatas que pressuponham a fala numa modalidade formal. Entendemos que seja necessário priorizar as práticas orais a partir de atividades sistemáticas ancoradas em teoria, porém com foco nas situações discursivas concretas. “[...] trata-se de levar os alunos das formas de produção oral autorreguladas, cotidianas e imediatas a outras, mais definidas do exterior, mais formais e mediadas. [...]” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 121).

Esses mesmos autores que lastrearam nossos estudos nos fez também aguçar nossa visão a fim de notar que o aprendiz pode fazer novas descobertas acerca da sua língua, seja falada ou escrita. Por isso que é importante a sistematização do ensino da oralidade para “promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como o são a produção escrita, a gramática ou a literatura.” (DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B., 2004, p. 126).

Abordando as lacunas do trabalho com a oralidade em sala de aula, Antunes (2003) enfatiza que a oralidade deve ocupar um lugar de relevância nos conteúdos selecionados para as aulas e destaca:

[...] ou seja, uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do falar em público (ANTUNES, 2003, p. 25).

A proposição do trabalho não tratou de desenvolver exímios oradores, mas mitigar a soberania da escrita sobre a oralidade, promover o reconhecimento da importância do estudo

dessa para que ela possa assumir um status equiparado ao da primeira. Concordamos com Antunes (2003) quando ela declara:

Assim, não tem sentido a ideia de uma fala apenas como o lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua padrão nem, por outro lado, a ideia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta, em qualquer circunstância. Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas, podem estar mais, ou menos, “cuidadas” em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso (ANTUNES, 2003, p. 99-100).

Cabe-nos esclarecer que não desejamos um retorno a uma sociedade calcada na oralidade, mas visamos um movimento de ressignificação da fala, um movimento de assunção do direito de falar. Guedes e Souza (2000, p. 138) nos diz que:

Peculiares condições sociais de nossa contemporaneidade – especialmente a tomada de palavra por segmentos das classes populares organizadas em movimentos, associações, sindicatos, partidos políticos – têm extremizado esse tensionamento na medida em que tais organizações, como representantes de um povo ao qual as classes dominantes sempre sonegaram uma escola de qualidade que as tivesse civilizado segundo os seus padrões (linguísticos, entre outros), participam do diálogo político na língua que conseguem falar e em que seus representados se reconhecem e os reconhecem como seus representantes (GUEDES e SOUZA, 2000, p. 138).

Consideramos legítimo o diálogo na “língua que conseguem falar”, respeitamos as diferentes modalidades da fala, contudo sabemos o quão é necessário ampliar o uso da fala em situações formais, por isso o ensino da oralidade se valeu do uso de gêneros discursivos como dissertado por Bakhtin (2016, p. 38):

Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção* do conjunto. Dispomos de um rico repertório de gêneros orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma

segura e habilidosa, mas em *termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência (BAKHTIN, 2016, p. 38, grifo do autor).

Seguindo essa tradição, Dolz e Schneuwly (2004, p. 143) destacam “[...] A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente. É um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis [...]”. Esses autores ainda orientam acerca de quais gêneros orais devem ser usados, quais devem ser priorizados: “[...] Já que o papel da escola é sobretudo instruir, mais do que educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal. [...]” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.146). Os autores defendem que:

Os gêneros de textos como os definimos anteriormente e, mais particularmente, os gêneros formais públicos constituem *objetos autônomos* para o ensino do oral. [...] Eles são *autônomos* no sentido de que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não linguísticos (em relação somente com outros saberes disciplinares) (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 146, grifo dos autores).

Desse modo, o trabalho que foi desenvolvido teve como fulcro a familiarização dos estudantes com os gêneros discursivos orais, porque entendemos que devem ter a capacidade comunicativa ampliada e que esses estudantes são capazes, desde que aplicadas estratégias planejadas atentas às suas especificidades. Para tanto, em sala de aula, recorreremos à exposição oral, comumente referido como seminário, como método para desenvolver atividades sobre o livro de Jardilina de Santana Oliveira, sobre as memórias literárias da cidade de São Sebastião do Passé-BA.

Bell Hooks em sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2017), declara:

[...] Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado: que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informações, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos [...] (HOOKS, 2017, p 25).

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos carecem de um maior afeto porque comumente têm a autoestima baixa. Assim, são necessárias criatividade para mantê-los estimulados e sistematização das estratégias de ensino-aprendizagem para adequar os conteúdos e metodologias às reais necessidades da turma. O desafio é fazer a intervenção pedagógica acontecer efetivamente e obter o resultado planejado. Para tanto, as atividades devem ter função comunicativa, um objetivo interativo real, serem dialógicas e se relacionarem com suas demandas pessoais e sociais.

Por isso que a didatização do gênero discursivo “memórias literárias” foi realizada através de atividades diversificadas e pertinentes à realidade dos estudantes, propiciando o senso de pertencimento e despertando o interesse na história da cidade e seus personagens ilustres e anônimos. Preocupamo-nos ainda em não perder de vista a promoção do letramento literário. Portanto, a obra não foi reduzida à atividade de leitura assistemática em que “[...] a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. [...]” (COSSON, 2018, p. 26), gerando um desserviço ao letramento literário.

Nesse sentido, o letramento literário proposto se baseou no suporte à existência do texto literário em sala de aula, afastando-se de atividades meramente classificatórias, de exercícios sobre a história ou crítica literária aplicada para cumprir programas curriculares, porque a literatura deve ser ensinada com vistas a sua função fundamental de humanizar o indivíduo.

A escuta/leitura/apresentações formais das memórias de Jardilina Oliveira possibilitaram aos discentes uma experiência a ser compar-

tilhada, pois na busca de informações acerca da autora, do passado da cidade, ampliaram suas reflexões críticas acerca de si e do outro, bem como compreenderam a necessidade de utilizarem a fala em momentos formais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro fruto que notamos nesta empreitada realizada em uma turma da EJA na escola Graciliano Ramos foi a ampliação dos conhecimentos adquiridos pelos pesquisadores que alargaram seus suportes teóricos e fortaleceram suas convicções acerca de uma educação libertária, afetiva e comprometida. Mais importante foi a contribuição em demonstrar aos estudantes a necessidade de se apropriarem da fala, em momentos formais, como instrumento de poder, de reconhecimento de si e do outro.

Também pudemos evidenciar a relevância de incluir a oralidade como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa contrariando o padrão da supremacia da escrita sobre a fala. Assim, notamos que pudemos ampliar as competências linguísticas dos estudantes de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Aceleração II, Estágio 2, do Ensino Fundamental, tendo a especificidade de ter a oralidade como objeto de estudo, buscando capacitá-los a falar em público, a partir de seu entendimento de que não há variante linguística superior, mais bonita, e por terem compreendido os fatores históricos que afetam negativamente sua autoestima, por isso se sentirão autorizados a falar.

Outro aspecto importante desse estudo foi o de entender e explicar as idiosincrasias do público da EJA, com ênfase no respeito e valorização de seus saberes e vivências, produzindo um material didático instigante e adequado à faixa etária dos estudantes. Por fim, o processo contínuo que esses estudantes precisam diuturnamente se reconhecerem como sujeitos de direito que estão na escola reivindicando sua humanização, evitando a subestimação e a vitimização. Acreditamos, finalmente que a

visibilização da obra da escritora Jardilina de Santana Oliveira, conterrânea desses estudantes, contribuirá para um maior entendimento do passado da cidade, do sentimento de pertencimento a essa comunidade, da valorização da cultura, do desejo de seguir em frente nos estudos tendo a autora como inspiração no fortalecimento de lutas antirracistas na comunidade escolar e na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa / Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: Exigências-respostas Éticas da Educação e da Docência. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BAHIA. Secretaria da Cultura. *Morre a escritora Jardilina de Santana Oliveira, defensora das mulheres e idosos*. Disponível em www.cultura.ba.gov.br/2014/06/8114/Morre-a-escritora-Jardilina-de-Santana-Oliveira-defensora-das-mulheres-e-idosos.html. Acesso em 14 maio 2022.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BARREIROS, Patrício Nunes; DE SOUZA, Wiliana Coelho. Inserção da literatura local nas aulas de Língua Portuguesa: uma experiência com a literatura de Juazeiro-BA. **A cor das letras** (UEFS), v. 16, p. 70-90, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegamos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: A. Queiroz Editor Ltda., 1979.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/SASE, 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 256 p.: il. : v. 2*
- _____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
- CARVALHO, Ronson Santos de; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na Educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- CENPEC. **Se bem me lembro. Caderno do professor**: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Regina Andrade Clara, Anna Helena Altenfelder e Neide Almeida. São Paulo: Cenpec, 2010. Coleção da Olimpíada.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. e colaboradores. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- HOOBS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** - Episódios de racismo cotidiano/ Grada Kilomba; Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jani Mari de. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2000.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo:

Parábola, 2008.

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de re-textualização. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Jardilina. **São Sebastião do Passé – 278 anos de História.** Salvador: EGBA, 1997.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa. v 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

Recebido em: 03/11/2022

Aprovado em: 15/12/2022

A LEITURA DE LITERATURAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

DAYSE CABRAL DE MOURA*

Universidade Federal de Pernambuco

<https://orcid.org/0000-0003-1336-0526>

RESUMO

O artigo em tela apresenta um relato de experiência com base nas contribuições de uma pesquisa de pós-doutorado que buscou compreender o uso das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras nas salas de aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo foi aprofundar conhecimentos sobre o ensino (concepções e práticas) da linguagem na Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência o trabalho com as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras. A população negra, em decorrência do racismo estrutural da sociedade brasileira, foi afastada dos espaços de poder, de produção de discurso e da produção literária. A literatura canônica no Brasil sempre foi um privilégio das elites e do homem branco. A produção das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras é um ato de resistência que busca o rompimento com o pensamento colonial e enfrenta o epistemicídio compreendido como uma tentativa de silenciar o povo negro como produtor de culturas e de epistemologias. Nosso referencial foi Carneiro (2005), Duarte (2013), Gomes (2005; 2019) e Munanga (1996; 1999), entre outros. Nossa metodologia foi qualitativa. Utilizamos o procedimento da pesquisa-ação em três escolas, em turmas da EJA, com a participação de duas docentes. Os resultados revelaram que as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras ainda estão ausentes nas bibliotecas das escolas, nas salas de aulas e nos processos formativos das docentes da EJA. Apontamos que o uso da Literatura Negra na escola contribui para o processo de decolonização do conhecimento e o desenvolvimento do letramento literário e racial crítico, fortalecendo a representatividade e as identidades negras dos(as) estudantes.

Palavras-Chave: Literaturas Negras; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Representatividade; Identidades negras.

ABSTRACT

READING BLACK LITERATURE IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

This article presents an experience report based on the contributions of a post-

* Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Educação, Pós-doutorado em Literatura negra pela UFSCar. Faz parte dos grupos de pesquisas vinculados ao CNPq: “Educação das Relações Étnico-Raciais” – UFSCar; “Epistemologias Negras” do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFPE. E-mail dayse.moura@ufpe.br

doctoral research that sought to understand the use of African and Afro-Brazilian Literatures in the Young and Adult Education (YAE) classrooms. The goal was to deepen knowledge about the teaching (conceptions and practices) of language in Youth and Adult Education, having as reference the work with African and Afro-Brazilian Literatures. The black population, as a result of the structural racism of Brazilian society, has been kept away from spaces of power, from the production of discourse, and from literary production. Canonical literature in Brazil has always been a privilege of the elites and of the white man. The production of African and Afro-Brazilian literature is an act of resistance that seeks to break with colonial thought and confront epistemicide, understood as an attempt to silence black people as producers of cultures and epistemologies. Our referential was Carneiro (2005), Duarte (2013), Gomes (2005; 2019), and Munanga (1996; 1999), among others. Our methodology was qualitative. We used the action research procedure in three schools, in EJA classes, with the participation of two teachers. The results revealed that African and Afro-Brazilian Literatures are still absent in school libraries, classrooms and in the formation processes of EJA teachers. We point out that the use of Black Literature in school contributes to the process of decolonization of knowledge and the development of critical literary and racial literacy, strengthening the representation and Black identities of the students.

Keywords: Black Literatures; Youth and Adult Education (YAE); Representativeness; Black Identities.

RESUMEN

LA LECTURA DE LITERATURA NEGRA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: RETOS Y POSIBILIDADES

Este artículo presenta un informe de experiencia basado en las contribuciones de una investigación posdoctoral que buscaba comprender el uso de las literaturas africana y afrobrasileña en las aulas de Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA). El objetivo fue profundizar el conocimiento sobre la enseñanza (concepciones y prácticas) de la lengua en la Educación de Jóvenes y Adultos, teniendo como referencia el trabajo con Literaturas Africanas y Afrobrasileñas. La población negra, como resultado del racismo estructural de la sociedad brasileña, ha sido apartada de los espacios de poder, de la producción del discurso y de la producción literaria. La literatura canónica en Brasil siempre ha sido privilegio de las élites y del hombre blanco. La producción de literatura africana y afrobrasileña es un acto de resistencia que busca romper con el pensamiento colonial y se enfrenta al epistemicidio entendido como intento de silenciar a los negros como productores de culturas y epistemologías. Nuestros referentes fueron Carneiro (2005), Duarte (2013), Gomes (2005; 2019) y Munanga (1996; 1999), entre otros. Nuestra metodología fue cualitativa. Utilizamos el procedimiento de investigación-acción en tres escuelas, en clases de EJA, con la participación de dos profesores. Los resultados revelaron que las literaturas africana y afrobrasileña siguen ausentes en las bibliotecas escolares, en las aulas y en los procesos de formación de los profesores de EJA. Señalamos que el uso

de la Literatura Negra en la escuela contribuye al proceso de descolonización del conocimiento y al desarrollo de una alfabetización literaria y racial crítica, fortaleciendo la representación y las identidades negras de los alumnos.

Palabras clave: Literaturas Negras; Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA); Representatividad; Identidades Negras.

INTRODUÇÃO

Enquanto os leões não contarem as suas histórias, os contos de caça seguirão glorificando o caçador.

Provérbio africano

O presente artigo tem o objetivo de apresentar um relato de experiência, a partir das contribuições de uma pesquisa de pós-doutorado que teve como objeto teórico compreender o uso das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo do estudo foi aprofundar conhecimentos sobre o ensino (concepções e práticas) da linguagem na Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência o trabalho com o texto literário, especificamente, as Literaturas Negras, compreendendo suas implicações para a formação do leitor e para a afirmação de identidades e representatividades negras.

O estudo apresenta contribuições para o ensino da linguagem na EJA, o ensino das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras e para a educação das relações étnico-raciais. A metodologia utilizada foi da pesquisa-ação com duas docentes que atuaram em turmas da EJA, uma delas no município de Araras, São Paulo, e outra, em Recife, Pernambuco. As docentes participaram num primeiro momento de um processo formativo sobre a importância e o uso das literaturas negras na sala de aula da EJA. No segundo momento, foram realizados encontros para seleção das literaturas que seriam utilizadas nas salas de aulas e para o planejamento das sequências didáticas usando as referidas literaturas. No terceiro momento, após a aplicação de cada sequência didática, foram realizados encontros remotos para discussão, reflexão e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. As professoras também

escreviam em seus diários de campo e nesses encontros, liam e apresentavam suas análises.

O tema das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras, nos últimos anos, tem sido objeto de nossa investigação, na perspectiva da produção, enquanto escritora e docente que atua nos processos formativos de professores(as). Olhamos para a temática também sob as lentes dos estudos decoloniais que compreendem o discurso como uma prática política e ideológica inserida em relações de saber-poder. A população negra, em decorrência do racismo estrutural da sociedade brasileira, foi afastada dos espaços de poder, de produção de discurso e da produção literária. Segundo Duarte (2013), a literatura canônica no Brasil sempre foi um privilégio das elites e do homem branco.

Gomes (2005) denuncia que, ao se refletir sobre a EJA, é fundamental levar em consideração a realidade dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino, pois, em sua maioria, são negros(as) que vivem em processo de exclusão social, econômica e racial, sendo papel da escola desenvolver projetos e políticas de inclusão desses(as) estudantes. As práticas pedagógicas que contemplam as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e buscam o enfrentamento do racismo podem contribuir para o desenvolvimento de mudanças identitárias na forma como jovens e adultos(as) negros(as) se veem, se relacionam e se posicionam no mundo.

Nessa direção, destacamos que as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e instituem a obrigatoriedade do ensino das Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas nos currículos escolares dos Ensi-

nos Fundamental e Médio em escolas públicas e privadas. Ao longo desses anos após a promulgação dessas leis, constatamos que tivemos muitos avanços no campo das ações afirmativas para a população negra e no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas, contudo a sua implementação nas escolas ainda é um ideal a ser perseguido. O racismo estrutural da sociedade brasileira, a ideologia da democracia racial e a ausência de formação continuada de professores(as) sobre a temática são alguns dos elementos que corroboram para a não implementação das referidas leis.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras (BRASIL, 2005) apontam que a educação é fundamental no processo de formação de qualquer sociedade e para a ampliação da cidadania de um povo. Elas trazem em seus princípios que os estabelecimentos de Educação Básica, em todos os níveis de ensino, deverão providenciar materiais sobre a temática, apoiando a elaboração de projetos, planos, conteúdos e divulgação de trabalhos na área.

Nessa perspectiva, compreendemos o texto literário como atuante na construção de subjetividades, capaz de mobilizar sentimentos, emoções, crenças e conhecimentos de mundo. Num país com um alto índice de analfabetismo, onde a literatura canônica é produzida, editada e consumida por homens brancos, qual será o espaço que ocupam as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras nas salas de aulas da EJA? Como essas literaturas atuam na formação do leitor e nos processos de letramento literário e racial dos(as) estudantes? Destacamos a relevância deste estudo, ao identificarmos que ainda são incipientes as pesquisas que problematizam o campo pedagógico da EJA, seus processos de ensino e aprendizagem e o uso das Literaturas Negras nessa modalidade de ensino.

Identificamos que, ao longo da história, as raças negra e indígena são vítimas de estereótipos, preconceitos e discriminação racial. As

Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas são conteúdos que foram negados nos currículos escolares. O currículo monocultural/colonial promove o apagamento da história do povo negro e da população indígena, construindo o epistemicídio que tenta anular tais povos como produtores de culturas, saberes, epistemologias. Essa prática interfere de forma negativa nos processos de construção das identidades étnico-raciais dos estudantes negros(as). A produção literária negra configura-se como um movimento de denúncia e rompimento contra a discriminação e o apagamento aos quais foi historicamente submetida a população negra.

Informamos que esta pesquisa fez parte do Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais - Laboratório de Práticas Pedagógicas em Educação e Relações Étnico-raciais da Universidade Federal de São Carlos /UFSCar. Com o registro de Nº 23112.022057/2020-50 na Plataforma Brasil. Ressaltamos que todos os sujeitos envolvidos autorizaram a divulgação da mesma.

LITERATURAS NEGRAS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Concebemos neste trabalho o conceito de Literatura Negra ou Afro-Brasileira como nos apresenta Duarte (2013). Para esse autor, ela está associada à existência de um modo negro de ver e sentir o mundo, à pertença étnica e racial dos(as) escritores(as), e se revela no desejo de resgatar a memória do povo negro. Dessa forma, os textos transmitem um discurso caracterizado seja pela escolha lexical, seja pelos símbolos utilizados na construção do imaginário. O negro deixa de ser o outro, o objeto, e passa a ser o sujeito da enunciação. A produção literária realizada por escritores negros(as) tem um compromisso de contribuir para expressar outras experiências de ser negra(o) na diáspora ou em África, revelando suas subjetividades, partindo do seu lugar de fala, de sua ancestralidade. É uma literatura

que denuncia o que é ser negra(o) num país dominado pelo poder dos homens brancos e pela colonialidade do ser e do pensamento.

Para Zilá (2011 *apud* DUARTE, 2013, p. 22), a Literatura Afro-Brasileira pode ser definida: a) pela temática: preferencialmente temas relativos ao negro; pela autoria: “literatura é discursividade e a cor da pele será importante enquanto tradução textual de uma história própria ou coletiva”. c) pelo ponto de vista: relato dos fatos a partir de uma ótica negra; d) pela linguagem, vocabulário, ritmo, sonoridades das línguas africanas; e) pelo público negro que se deseja conscientizar.

A produção das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras é um ato de resistência que busca o rompimento com o pensamento colonial e enfrenta o epistemicídio, que, segundo Carneiro (2005), é uma tentativa de silenciar, apagar o povo negro como produtor de culturas e de epistemologias. Para Gomes (2019), as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras na sala de aula da EJA contribuem para a decolonização do conhecimento e fortalecem a representatividade e as identidades negras dos(as) estudantes.

A Literatura Negra se configura como um potente instrumento pedagógico, configurando-se numa excelente forma de apresentar a história e as culturas afro-brasileiras e africanas nas salas de aula. A literatura é um espaço que disputa o imaginário dos sujeitos. Segundo Duarte (2013), a produção literária da população negra se insere na perspectiva de se promover rupturas na visão canônica e eurocêntrica da literatura, cuja imposição sempre foi historicamente um privilégio dos homens brancos, que também predominavam como personagens principais, compondo uma literatura produzida e editada para atender aos ideais determinados pela branquitude.

As Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras contribuem para a mudança desse paradigma, ao apresentar narrativas e vivências do cotidiano da população negra, seja no Brasil ou na África, possibilitando a compreensão de outras

cosmovisões, outras culturas, apresentando vozes de um povo silenciado e marginalizado por séculos, como nos alerta Oliveira (2006). Nesse contexto, Sodré (2017) nos alerta que a Literatura Negra é um potencial político e educador. Expõem narrativas que buscam apresentar de forma humanizada os personagens negros, com um repertório que promove a ancestralidade negro-africana de forma positiva, rompendo com os textos estereotipados sobre a população negra.

A escola se apresenta como um dos principais mecanismos de transformação de uma população, tendo o papel de estimular a promoção do ser humano em sua integralidade e na formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as especificidades dos grupos. Gomes (2019) aponta que a instituição escolar precisa se repensar por dentro, aspecto que exige a construção de outros currículos, outras pedagogias, questionando os currículos que se revelam coloniais, ao realimentar a histórica hierarquia entre as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Exatas, ao ignorar que a história, a cultura, a política, as artes e o conhecimento são forjados na tessitura sociopolítica. Ressalta ainda que fatores como as desigualdades sociais, a pobreza, o racismo, o machismo, a LGBTfobia e a intolerância, atribuídos aos coletivos sociais diversos, considerados como desiguais, interferem no “sucesso” e “fracasso” escolar dos estudantes.

As narrativas coloniais presentes nos currículos escolares contam histórias e fixam noções específicas de raça, classe, gênero, sexualidade, idade, entre outras, que têm implicações na produção de subjetividades dos educandos(as) e de suas identidades sociais, culturais, de gênero e raciais. Nessa direção, Gomes (2019) afirma que a colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que conseguem atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo

após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem.

Existem espaços e instituições sociais nos quais a colonialidade opera com maior contundência. As escolas da Educação Básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos. Concordamos com a afirmação de Gomes (2019) de que, para se efetivar a descolonização, é necessária uma ruptura epistemológica, política e social, realizada, sobretudo, pela representatividade, pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde, nos poderes legislativo, executivo, judiciário, adentrando, assim, no campo das estruturas sociais de poder, saber e produção do conhecimento.

A produção do conhecimento brasileiro no contexto da Literatura Decolonial Latino-Americana diz respeito a um caminho de rupturas epistemológicas e políticas na perspectiva de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento. O movimento negro e os(as) intelectuais negros(as) desempenharam um importante papel na luta para dar visibilidade à história, à cultura e aos conhecimentos produzidos pela população afro-brasileira e africana, retirando-a do lugar de marginalidade e subalternidade que lhe foi imposto. Nessa direção, destacamos a relevância das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras nas salas de aula, aqui especificamente nas salas de aula da EJA, compreendendo-as como um dispositivo que constrói subjetividades e identidades, podendo corroborar a ruptura da primazia do cânone literário elitista e sua interpretação e produção eurocentrada de mundo.

Para Oliveira (2015), ao se referir às afirmações de Duarte (2013) sobre as pesquisas referentes à presença do negro na Literatura Brasileira, seja enquanto temática ou autoria, afirma que, por um longo período, essa literatura foi exclusividade de pesquisadores estrangeiros, reiterando a hegemonia da branquitude na sociedade brasileira e corro-

borando a preservação de um único sistema literário.

Portanto, diante da constante preservação de um único sistema literário, que privilegia uma única história e historiografia literária, um único cânone literário, permanece a exclusão de alguns(as) escritores(as) desse centro, que teimosamente buscaram o campo reservado da literatura para apresentar suas vozes historicamente silenciadas (SODRÉ, 2017). Nesse grupo figuram escritoras negras como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, que possuem obras que ainda são parcialmente marginalizadas pela crítica acadêmica. Seus textos provocam interpretações sobre o perencimento racial e de gênero e questionam valores implícitos à produção de subjetividades hegemônicas presentes nas narrativas canonicizadas (OLIVEIRA, 2015.)

Para Grada Kilomba (2008), a linguagem não é isenta de ideologias. Inserida em relações de poder-saber, a linguagem possui uma dimensão política que pode definir o lugar da identidade, informando quem deve falar, quem pode falar, quem pode ocupar o lugar de humanidade. Nessa ótica, apontamos que a literatura canônica excluiu o(a) negro(a) do lugar da humanidade, não o(a) apresentando, ou apresentando-o(a) de modo estereotipado, aspectos que não contribuem para a afirmação de suas identidades negras. As Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras se inserem no contexto de ocupar esse lugar de poder-saber e de representatividade para a população negra.

Nessa ótica, Gomes (2019) nos questiona se em sala de aula temos mesmo que sempre nos reportarmos aos mesmos autores e aos mesmos clássicos do cânone literário para interpretar e compreender a nossa realidade. Afirma a autora que, para assumirmos uma postura decolonial, é necessário trazer para a escola outras produções que na luta hegemônica foram relegadas ao esquecimento e ao silenciamento. Alerta que a literatura não pode ser trabalhada isolando-a do seu contexto, fechando-a somente na interpretação de que somente poderá ser

entendida na qualidade de uma obra estética, autônoma em relação ao autor e que não pode ser questionada. Para essa autora, é necessário não desconsiderar a dimensão estética da literatura, pois “a produção literária é feita em um contexto, por sujeitos concretos que pensavam a vida e a sociedade em que viviam e as refletiam” (GOMES, 2019, p. 232).

De acordo com Duarte (2013), a Literatura Negra surge no Brasil na década de 40, a partir do Teatro Experimental do Negro, com Abdias do Nascimento. Essa literatura configura-se como um texto que busca humanizar os personagens negros e apresentá-los como personagens principais. São textos escritos por escritores(as) negros(as) e que narram histórias a partir do seu ponto de vista, de seu contexto, de suas memórias e experiências. Ampliando esse horizonte, consideramos que a Literatura Negra é muito importante para o universo infantil, infantojuvenil e para os adultos, pois contribui, entre outros aspectos, para a afirmação e construção de identidades étnico-raciais. A Literatura Negra, com seus textos e suas imagens, é um caminho pertinente e produtivo para a afirmação, promoção e valorização da estética negra, capaz de proporcionar o reconhecimento da beleza de cada fenótipo, o conhecimento de sua ancestralidade e a apreensão de outras narrativas e visões de mundo, a partir do olhar do(a) próprio(a) negro(a) que ocupa o papel de enunciador(a).

LITERATURA NEGRA, IDENTIDADES RACIAIS E EPISTEMICÍDIO

Para Munanga (1996; 1999), a identidade construída pelos negros brasileiros (pretos e pardos) não ocorre apenas em oposição ao branco, pois ela é construída numa relação de conflito, pela negociação entre diferentes grupos étnico-raciais. Aprendemos que nossa identidade é contornada num jogo complexo entre aproximações e distanciamentos, pois ela é estabelecida pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político recebido

em seu percurso na sociedade. Nesse sentido, a ideologia da democracia racial, presente no imaginário da sociedade brasileira, pode contribuir para mascarar as assimetrias existentes entre brancos, indígenas e negros, ocultando também as situações de racismo no cotidiano. As estatísticas sobre negros(as) e brancos(as) no Brasil revelam a situação de abandono, de profunda desigualdade e exclusão social a que está submetida a população negra. Refletir sobre esse quadro de exclusão é um papel ético de todo cidadão comprometido de fato com a democracia, a justiça social e o enfretamento do racismo.

Para Ferreira (2000, p. 47), “a identidade é uma referência em torno da qual a pessoa se constitui”. Nessa direção, apresenta que a identidade do afrodescendente é constituída a partir de uma comunidade hegemônica de valores “brancos”. A visão europeia do branco colonizador enfoca uma concepção deformada das qualidades da população negra. O colonizador branco legitimaria historicamente, de forma direta ou indireta, o genocídio e a dominação dos sujeitos considerados “não brancos”. Essas questões se configurariam como elementos de dificuldade para o desenvolvimento das identidades dos brasileiros afrodescendentes, provocando efeitos nocivos nos relacionamentos pessoais, na medida em que terão “suas construções simbólicas articuladas em torno de referências de identidades associadas à inferioridade e a outros valores vistos como socialmente negativos” (FERREIRA, 2000, p. 47).

Durante muito tempo, as obras literárias apresentavam os negros seguindo uma ideologia elitista capitalista, concebida culturalmente como branca. Conforme Jean-Yves Mérian (2008), a produção literária brasileira esteve profundamente ligada às ideologias dominantes, e em muitos casos transformou-se em verdadeiros mitos: superioridade da raça branca, branqueamento positivo, democracia racial, entre outros. Muitos autores criaram suas obras e construíram seus personagens em função dessas ideologias discriminatórias,

para um público que não se preocupava com as ideologias dessas representações. No início do século XX, a teoria do branqueamento teve grande ressonância entre intelectuais brasileiros. Da segunda metade do século XIX à primeira metade do século XX, o eugenismo, era o tema da defesa de padrões genéticos superiores para a “raça” humana, prevaleceu em todo o mundo. Esses argumentos defendem a ideia de que os europeus brancos são mais saudáveis, mais bonitos e mais civilizados do que outras “raças”. Nesse período, alguns intelectuais brasileiros combinaram esses argumentos e deles derivaram outro argumento aplicável ao contexto do continente americano: o argumento do branqueamento.

Ao observarmos a Literatura Infantil, percebemos ainda a ausência de personagens negros(as), sobretudo, em papéis de protagonismo, como reis, rainhas, príncipes, princesas, heróis, fadas (exceto nos livros de Literatura Negra).

A maioria dos livros literários e livros didáticos apresenta uma perspectiva eurocêntrica, na qual os(as) personagens possuem cor de pele branca, cabelos lisos, lábios e narizes mais afilados, corpos magros. Esse cenário influencia o imaginário dos(as) estudantes negros(as) e estudantes brancos(as) no que se refere à representação de gênero, classe social, pertencimento racial, entre outros elementos, uma vez que essas representações relacionadas ao mercado capitalista ditam modelos de estética, beleza e humanidade e têm um impacto negativo para a afirmação das identidades raciais dos(as) estudantes negros(as).

Esse contexto de apagamento histórico e cultural do povo negro por conta das ideias eurocêntricas perpassa a educação e formação do povo brasileiro desde o período colonial, estando presente em diversos materiais didáticos e, conseqüentemente, em discursos e atitudes de diversas gerações da sociedade brasileira. Isso porque os textos didáticos, com destaque aqui para o literário, são utilizados como elemento pedagógico no processo de ensino e

aprendizagem, por isso que, em sua maioria, a sua leitura e a análise são associadas à escola e ao espaço da sala de aula.

Nesse sentido, é importante frisar que muitos enredos podem contribuir de forma negativa para a perpetuação dessa imagem inferiorizada do negro na sociedade. Segundo Silva (2007), as tramas históricas de que faz parte nosso fazer pedagógico nem sempre nos permitem reagir com agilidade aos contextos de opressões e desigualdades sociais, e ainda temos dificuldades de enxergar e de lidar com os diferentes. Somos oriundos de uma formação que atribui aos brancos, aos europeus, a cultura dita clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus. Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram estão no nascedouro da filosofia e das ciências, campos do pensamento que se costuma atribuir aos gregos e a outros povos europeus. “Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com o hemisfério norte, ao lado de outros tantos equívocos” (SILVA, 2007, p. 12).

Para Carneiro (2005), a escola, enquanto um aparelho educacional, tem se constituído de forma quase absoluta para aqueles que são racialmente inferiorizados como uma fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. O rebaixamento da autoestima e do autoconceito positivo dos(as) estudantes negros(as) é aspecto provocado pelo racismo e discriminação ocorridos na escola; pela negação aos(as) negros(as) da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. Denominamos esses processos de epistemicídio.

O epistemicídio começa ainda na infância, quando, por exemplo, a criança escuta diariamente expressões depreciativas sobre o

seu fenótipo, tais como: “cabelo ruim”, “nariz de porrote”, “lápiz cor de pele”, ditos que são capazes de promover em curto e longo prazos de forma negativa uma enxurrada de fatores incisivos contra a autoestima. Infelizmente, a imposição ainda vivenciada em nossa sociedade do padrão branco como referência gera no(a) estudante negro(a) a ideia de não pertencer ao meio e de não ser representado(a) naquele espaço.

Um estudo realizado pela professora Dalcastagnè da Universidade de Brasília, em 2005, e que teve o debate renovado em 2012 com o lançamento do livro “Literatura Brasileira Contemporânea: um território contestado”, mostra o perfil dos(as) escritores(as) contemporâneos(as). A pesquisa apresenta que foram lidos 258 romances, publicados de 1990 a 2004, pelas editoras Companhia das Letras, Record e Rocco. Revelou que os(as) autores(as), na maioria, são brancos(as) (93,9%), homens (72,7%) e moradores(as) do Rio de Janeiro e de São Paulo (47,3% e 21,2%, respectivamente). Denuncia a assimetria que prossegue quando se refere à cor da pele dos(as) personagens. Os (As) personagens negros(as) são 7,9% e têm pouca voz: são apenas 5,8% dos(as) protagonistas e 2,7% dos(as) narradores(as). Os(As) brancos(as) são, em geral, donas de casa (9,8%), artistas (8,5%) ou escritores(as) (6,9%). Indica que os(as) negros(as) são descritos(as) como bandidos(as) ou contraventores (20,4%), empregados(as) domésticos(as) (12,2%) ou escravos(as) (9,2%). Afirma aquela pesquisadora que o perfil médio do escritor brasileiro é do homem branco, confirmando a hipótese de que o campo literário ainda é um território privilegiado para poucos, pois a literatura configura-se como uma das artes mais elitistas existentes.

Os dados acima confirmam o caráter eurocêntrico, machista e elitista da Literatura Brasileira e reafirmam a necessidade urgente da apresentação no chão das escolas de outras narrativas, outras vozes literárias, como as Literaturas Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas,

exaltando vozes de povos historicamente silenciados e subalternizados.

METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa e essa abordagem foi escolhida pela possibilidade que apresenta para a realização de um estudo investigativo, onde ocorre uma aproximação entre a teoria e a prática.

Em decorrência da Covid-19, o trabalho seguiu as tendências de um período pandêmico. Desta forma, optamos pela realização de encontros híbridos, de forma *online* e de forma presencial com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Apontamos que, também em decorrência de todo o contexto, tivemos dificuldades de encontrar docentes da EJA que já utilizassem em suas práticas pedagógicas a Literatura Negra de forma sistemática. Os critérios para a escolha dos(as) docentes que participariam do estudo levaram em consideração: o interesse e a disponibilidade para contribuir com a pesquisa, atuar na modalidade da EJA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ter desenvolvido ou desejar desenvolver uma prática sistemática de utilização da leitura de Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras na sala de aula, através da criação e aplicação de sequências didáticas e da produção de material didático para ser utilizado nas salas de aula da EJA.

Fizemos a escolha de pesquisar dois sujeitos e três escolas, por compreender a extensa produção de material que foi apresentada, através da realização da pesquisa-ação, de forma que possibilitasse adentrar em profundidade nas experiências e nas análises da produção de material realizada. Dessa forma, disponibilizaram-se a participar duas docentes da Educação Básica da EJA que inicialmente vivenciaram conosco um processo de formação continuada *online* sobre a importância da mediação da Literatura Negra na EJA, de modo a organizar a estrutura de atuação dentro do projeto e dialogar semanalmente acerca das vivências da práxis pedagógica, através da metodologia

da pesquisa-ação, por nós compreendida no sentido atribuído por Thiollent (1986) como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Nessa perspectiva, o autor demonstra entender a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual existe profunda e explícita interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, buscando-se apontar os problemas da pesquisa e os encaminhamentos de suas possíveis soluções.

O estudo ao qual nos referimos neste artigo teve início em outubro de 2021 e sua fase de implementação no campo ocorreu entre os meses de fevereiro e julho de 2022, contando com inserções realizadas uma ou duas vezes por semana, de forma *online* e presencial (nesta modalidade as professoras autoras iam aos espaços escolares). Cada encontro teve duração de uma a três horas, dependendo da disponibilidade de horários nas escolas, totalizando cerca de 60 horas de trabalho (aproximadamente 30 horas para atividades em sala de aula e 30 horas para o processo de formação, produção de material didático, construção do diário de campo e orientação dialogada com a supervisão do projeto). Em todas as atividades, demos ênfase à valorização da participação da população negra na formação da história, cultura e produção das Literaturas Brasileiras e Africanas, buscando romper com a compreensão canônica eurocêntrica da literatura.

Dessa forma, com o intuito de apresentar a Literatura Negra na escola, foram escolhidas para leitura as obras de algumas escritoras negras brasileiras e africanas como: Cristiane Sobral, Inaldete Pinheiro, Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus, Odailta Alves e Chimamanda Adichie, entre outras, que em seus textos apresentavam escrituras, no sentido utilizado por Conceição Evaristo, com

ênfase em suas vivências enquanto mulheres negras. São narrativas capazes de promover a identificação e contribuir com a representação positiva do público da EJA. Explorar a Literatura Negra em salas de aula da EJA contribui para dar visibilidade e valorizar essa vertente de textos, geralmente ausente nas escolas, colaborando na disputa de espaço com a Literatura Eurocêntrica e tendo como objetivo a construção de uma educação antirracista e emancipatória.

O estudo apresentado é resultado de uma pesquisa de Pós-Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tendo a docente vínculo com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nessa direção, optamos por ter como campo de pesquisa os dois estados, São Paulo e Pernambuco, sendo realizada em três espaços educacionais que atendem à EJA, como descreveremos a seguir.

CAMPOS DA PESQUISA

Um dos espaços foi no Atendimento Socioeducativo (Case), localizado em Recife (PE), que abriga uma escola da comunidade pertencente à rede estadual para oferecer a educação formal a adolescentes e jovens em conflito com a lei. Em Pernambuco, adolescentes e jovens enquanto autores(as) de atos infracionais ou vítimas de violação de direitos no cumprimento de medida socioeducativa ficam sob a tutela do Estado através da Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase). Na modalidade de internação, essa fundação tem capacidade para abrigar 753 internos(as), mas sua população é de 500 adolescentes e jovens em privação de liberdade. Os Centros de Atendimento Socioeducativo (Cases) foram criados para receber adolescentes e jovens com idade entre 13 e 21 anos incompletos e que permanecem nesse espaço por períodos que variam de um mês a três anos. O Case em estudo possui uma equipe de professores(as) e um coordenador pedagógico para atuar na educação formal.

Também foram campo de estudo duas escolas da rede municipal de Araras (SP), sendo uma delas localizada na zona leste da cidade e a outra na zona norte, mais próxima da região central. Ambas oferecem essa modalidade de ensino no período noturno. Para a realização das atividades nesses espaços, foi necessária uma parceria entre as universidades envolvidas, secretarias de educação e gestões das escolas, além de mobilização das professoras autoras para empreender a práxis nas salas de aula.

O projeto de pesquisa intitulado: “Literaturas Afro-Brasileiras e Africanas na Educação de Jovens e Adultos: usos, sentidos e construção de identidades negras” visou realizar uma investigação com duas docentes da EJA, dos anos iniciais da Educação Básica, através da utilização sistemática de livros de Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras na sala de aula, através de projetos ou sequências didáticas, gerando a produção de materiais didáticos. O tratamento dos dados foi realizado através da análise temática de conteúdo. Buscamos utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens que nos permitissem atingir “uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer e analisar com pertinência em relação às características do material e face aos objetivos da análise” (BARDIN, 1974, p. 103). Para atingir nossos objetivos, utilizamos os passos específicos de uma análise de conteúdo: a categorização, a descrição e a interpretação como etapas fundamentais nesse processo.

OS SUJEITOS E OS DESDOBRAMENTOS OBSERVADOS COM O USO DA LITERATURA NEGRA NA EJA

Com o objetivo de identificar os sujeitos da pesquisa e os conhecimentos prévios dos(as) educandos(as), antes de iniciarmos o desenvolvimento do projeto, aplicamos com os/as estudantes um questionário que continha

informações de identificação, como: nome, idade, data de nascimento, religião, cor/raça, anos de escolaridade e identidades de gênero. Através desse instrumento, obtivemos mais informações sobre os(as) educandos(as) de cada espaço de desenvolvimento do projeto, conforme descreveremos a seguir.

Os(as) estudantes da rede municipal de Araras possuíam idades entre 16 e 64 anos; quais 36% se autodeclararam negros(as), 54% brancos(as) e 10% amarelos(as), por acharem sua pele amarelada. Posteriormente, foi trabalhado em sala as categorias do IBGE e o conceito de raça amarela (asiáticos). Sobre a religião, 21% afirmam ser católicos(as), 26% evangélicos(as) e 52% não declararam nada a respeito. Sobre a identidade de gênero, 63% se identificaram como sendo do gênero feminino e 26% do masculino. No total, participaram 19 alunos(as) nas duas unidades escolares. Vale ressaltar que a pesquisa em Araras aconteceu em duas salas de 5º ano da EJA, sendo uma em cada escola.

O instrumento aplicado para conhecimento e caracterização dos(as) estudantes do Case de Recife (PE) apontou: todos(as) tinham menos de 21 anos de idade – no momento da pesquisa, a maioria estava com idade entre 16 e 18 anos. Sobre a autodeclaração racial, identificamos que 59% se autodeclararam negros(as) e 41% brancos(as). Quanto à religião, 24% se dizem católicos(as), 21% protestantes, e 55% não têm religião, mas acreditam em Deus. Sobre a identidade de gênero, 75% se identificaram como meninas cis, 22% como meninos trans e 3% meninas trans. No que se refere à escolaridade, 41% estão cursando a EJA Fundamental e 59% o Ensino Médio.

Observamos, com base nos dados apresentados, que a maioria dos participantes do CASE era negra. Com relação à religião, o maior número de estudantes declarou não ter religião, mas acreditavam em Deus. A grande maioria de respondentes declarou ser mulher cis.

As atividades na cidade de Araras, na escola da zona leste, foram desenvolvidas numa sala

de aula composta por cerca de 14 alunos. O grupo era diverso e composto por trabalhadores(as) rurais, donas de casa, adolescentes, domésticas e trabalhadoras de serviços gerais, entre outros aspectos. Desse modo, quando chegam à escola, alguns(as) dos(as) educandos(as) já estão cansados de suas múltiplas jornadas. Para que se sentissem envolvidos(as) pelos textos e leituras previstos no cronograma de trabalho, utilizamos materiais diversificados como músicas, vídeos, manuseio das obras e reuniões via plataforma Google Meet com uma das escritoras.

Ressaltamos que, em todas as aulas do projeto, introduzia-se a temática, apresentando a biografia das autoras e explorando o que os (as) estudantes conheciam sobre elas. Em seguida, trabalhávamos as estratégias prévias de leitura e realizávamos a leitura dos textos selecionados. Após a leitura, promovíamos um diálogo sobre o texto lido e desenvolvíamos atividades de interpretação textual.

Observamos que, em todas as salas de aulas do projeto, um momento muito bem recebido pelos(as) educandos(as) foi a leitura de trechos do livro “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, da autora Carolina Maria de Jesus, e a apresentação de sua biografia, com a qual muitas das estudantes se identificaram e demonstraram grande interesse a tal ponto que chegaram a relatar aspectos que consideravam semelhantes às suas vidas, como passar fome e a dificuldade para ter uma casa. A representatividade foi um elemento fundamental que estimulou o desejo pela leitura e a produção de textos por parte dos(as) estudantes. Nesse sentido, é importante ressaltar o papel da Literatura Negra na EJA e como os(as) estudantes se identificaram com os textos que expressavam diretamente com a subjetividade negra.

Nessa direção, reafirmamos o pensamento de Duarte (2013) quando diz que a literatura negra revela um modo negro de ver e sentir o mundo, resgatando a memória do povo negro. Através do texto de Carolina Maria de Jesus, as estudantes da EJA puderam resgatar suas me-

mórias, e tornaram-se sujeito da enunciação, expressando suas experiências de ser negra(o) na diáspora, revelando suas subjetividades, partindo do seu lugar de fala.

Observamos que a partir de cada aula na qual eram lidos textos de literatura negra, escrita por mulheres, abordando temáticas que tratavam de como enfrentaram a fome, a solidão, o machismo, o racismo, entre outros, os estudantes passaram a desenvolver uma postura de interesse pela leitura apresentada, participando da atividade com engajamento, inclusive dando depoimentos revelando aspectos de suas histórias vida, relacionados ao seu pertencimento racial e de gênero, antes silenciados.

Concordamos com Gomes (2019) que em sala de aula não precisamos nos reportarmos apenas aos clássicos do cânone literário para interpretar e compreender a nossa realidade. Para assumirmos uma postura decolonial e contra-hegemônica em sala de aula implica também, trazer a literatura afro-brasileira e africana, que historicamente foram relegadas ao esquecimento e ao silenciamento.

Destacamos a importância da representatividade negra para os (as) estudantes da EJA, pois outro aspecto relevante do projeto foi o contato dos(as) estudantes com algumas das autoras negras, através de encontros presenciais, encontros pelo Google Meet, envio de cartas dos(as) estudantes para as autoras e o envio de áudios de algumas autoras, nos quais elas puderam falar os motivos que as levaram a escrever a obra lida, relatar como se tornaram escritoras, explorando também outros elementos de seus textos a partir dos interesses apontados pelos(as) estudantes e docentes envolvidos.

Pode-se observar a potencialidade desse exercício e a importância de se oportunizar a realização de tais experiências e vivências para o desenvolvimento do letramento literário, do letramento racial e para o fortalecimento de identidades negras dos (as) estudantes, pois constatamos que a Literatura Negra não era

lida nas escolas, ficando relegada a momentos pontuais dentro do currículo escolar, como, por exemplo, alguma atividade no mês de novembro, o “Mês da Consciência Negra”.

Destacamos que as escolas, e as salas de aula da EJA precisam desenvolver um trabalho contínuo contra o apagamento das histórias, culturas e literaturas negras, evitando o epistemicídio, que segundo Carneiro (2005) contribui para os múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual dos sujeitos negros ao serem excluídos da condição de sujeitos produtores de conhecimento.

Concordamos com Souza e Cruz e Oliveira (2016), quando afirmam que, muitas vezes, a Literatura Negra e os conteúdos sobre História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras estão presentes na sala de aula de maneira implícita, ignorando as identidades e, assim, propiciando o processo de valorização de uma cultura em detrimento de outra. Em consonância com isso, um dos eventos que mais chamaram a atenção dos estudantes foi a indignação de um aluno negro, ao descobrir que os livros trabalhados nesse projeto não estavam disponíveis na biblioteca da sua escola. Segundo ele, como era possível ter tantos livros dentro daquele espaço e nenhum deles ser uma das obras que estavam sendo lidas. Observou-se que, nos três espaços em que o estudo se desenvolveu, as bibliotecas não dispunham de acervo relacionado às Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras.

Foi surpreendente descobrir que a Literatura Negra era novidade não apenas para os(as) estudantes, mas também para os(as) bibliotecários(as) e para os corpos docentes das escolas envolvidas. Observamos que esse projeto oportunizou uma mudança íntima nos(as) estudantes envolvidos(as), como, por exemplo, naquele estudante que questionou a ausência de Literatura Negra dentro de seu espaço escolar. Fato semelhante ocorreu na escola em Recife, Pernambuco, quando uma aluna, ao produzir um *rap*, afirmou que, antes da leitura daqueles textos, não assumia sua

identidade negra, o que só ocorreu após a leitura das Literaturas Negras apresentadas no projeto. Dentro dessa vivência, ainda houve o caso das professoras regentes dos 5^{os} anos e da professora coordenadora de uma das escolas de Araras que se interessaram em ler o livro de Carolina Maria de Jesus, pois não conheciam a obra antes de participarem do projeto.

As vivências desse projeto ocorridas no Case de Recife possuem a realidade de um ambiente de privação de liberdade onde ocorrências alheias às atividades planejadas acontecem. Contornando esses obstáculos na sala de aula, as(os) estudantes, na atividade de “tempestade de ideias”, declararam que nunca haviam lido nada sobre Literatura Africana ou Afro-Brasileira. A maioria declarou que, ao longo de suas trajetórias escolares, ninguém havia lido nenhum livro de literatura para elas (eles) ou os (as) estimulado a lerem sozinhos (as). Dois estudantes mencionaram timidamente que ouviram falar sobre Zumbi e Dandara, na Semana da Consciência Negra no mês de novembro.

Destacamos que dos textos trabalhados, os poemas de Inaldete Pinheiro, Cristiane Sobral e Odailta Alves, por exemplo, tocaram mais as (os) estudantes e facilitaram a participação nas leituras e interpretações, pois o conteúdo nos poemas tratava sobre o enfretamento do machismo, do racismo, das dores, dos sonhos, do cotidiano de mulheres negras. Outra leitura da qual as (os) estudantes gostaram bastante foi o cordel de Jarid Arraes sobre a vida de Carolina Maria de Jesus e de Dandara, complementada pela leitura do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”. Os estudantes leram, destacaram e comentaram os trechos do Diário de Carolina de que mais gostaram. Os depoimentos emocionados das estudantes revelaram o quanto se identificaram com os textos, dentre outros, que a fome, a desigualdade e o racismo são temas cruciais de suas vidas.

Outro momento especial do projeto foi a leitura do livro “A Rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos”, pois algumas alunas se identificaram com a personagem que sofria

com a discriminação na escola por causa dos cabelos crespos. As estudantes, imediatamente começaram a relatar os momentos de racismo e de discriminação racial dos quais foram vítimas. Uma delas usou boa parte da aula para dar seu depoimento sobre o processo de discriminação vivenciado em relação ao seu cabelo crespo e sua mudança de atitude, após leitura e exploração do livro citado. Essa estudante fez a leitura de pé, exibindo as gravuras e complementando com suas próprias experiências. Foram ocasiões humanizadas, harmoniosas, de escuta atenta, de relatos emocionados e transformadores.

Durante o desenvolvimento do projeto na escola do Case de Recife, observou-se que os(as) professores(as), até mesmo os de Português, os(as) coordenadores(as) de bibliotecas e os(as) estudantes não conheciam as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras. Após cada leitura, os(as) estudantes demonstravam maior desenvoltura na produção de texto de vários gêneros literários. O envolvimento dos(as) demais professores(as) da escola do Case de Recife com o projeto proporcionou a realização de uma prática interdisciplinar no trabalho pedagógico sobre a temática na escola, estabelecendo relações com os conteúdos do currículo oficial da rede estadual de ensino e servindo de inspiração para a realização de atividades nas disciplinas de Filosofia, Sociologia e História.

O encerramento das atividades no Case de Recife foi marcado por um “Café Literário”, com a participação de duas escritoras lidas no projeto. Os (As) estudantes elaboraram questões das entrevistas que fizeram com as autoras, falaram sobre a importância da leitura dos textos delas, escreveram poesias e letras de *rap*, e na ocasião declamaram e cantaram suas próprias produções inspiradas na Literatura Negra, reafirmando a importância dessa vertente literária nas escolas.

Nas escolas da rede municipal de Araras, foi possível perceber que os desdobramentos do projeto aconteceram desde a adesão da Secretaria Municipal de Educação, que abriu

espaço para que o projeto fosse desenvolvido em duas unidades, ofertando as impressões dos textos para leitura e material de apoio. Assim, reconheceu a importância de acesso dos(as) educandos a de autores e autoras afro-brasileiros(as) e africanos(as) nas salas de EJA, buscando proporcionar os(as) docentes envolvidos(as) outras ações, como, por exemplo, a leitura das obras completas que foram trabalhadas no projeto, reconhecendo que o trabalho com a educação das relações raciais deve ser contínuo, indo além de datas comemorativas como o Treze de Maio e o Vinte de Novembro.

As professoras envolvidas no projeto revelaram muito engajamento e empenho, começando a buscar novas fontes de Literatura Negra para utilizarem como parte integrante das práticas pedagógicas, além de se interessarem pela leitura das histórias dos autores(as) utilizados(as). Esse fato foi comprovado por uma das docentes que relatou ter ficado acordada para assistir ao desfile da Escola de Samba “Colorado do Brás”, no carnaval, pois tratava da autora Carolina Maria de Jesus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apontou que o envolvimento dos(as) docentes e estudantes com as leituras da Literatura Negra foi um aspecto que ampliou o desejo pela leitura dos(as) discentes, facilitou a promoção da produção de gêneros textuais diversos e fortaleceu o letramento racial, as identidades e representatividades negras dos sujeitos envolvidos, destacando a relevância da Literatura Negra para o fortalecimento das identidades negras.

Durante todo o projeto foram surgindo desafios e descobertas que resultaram em aprendizagens dos (as) estudantes sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Falas como: “Eu não conhecia o mapa da África! A África é bem maior que o Brasil”. “A África não é um país?”, “Existem escritoras negras brasileiras e africanas?”, “Quem foi Dandara?”,

“Quem foi Carolina Maria de Jesus?”. A cada pergunta e a cada resposta que descortinava aspectos do cotidiano e das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas silenciadas, sentíamos que os propósitos do projeto estavam sendo alcançados.

No que diz respeito aos(as) educandos(as), muitos desdobramentos foram observados, mas, sem dúvida, o que mais chamou a atenção foi a imersão deles(as) nas histórias de vida das autoras trabalhadas em sala de aula, pois, com a antecipação dos assuntos que seriam tratados na semana seguinte, alguns(as) ficaram tão curiosos(as) que fizeram buscas na internet para saberem um pouco acerca de cada personalidade trabalhada. Além disso, quando liam os textos, traziam para a roda de diálogos as suas memórias, experiências e sensações e subjetividades. Desse modo, demonstraram grande curiosidade em continuar aprendendo sobre os temas e assuntos tratados no projeto. Destacamos que os (as) professores (as) ao oportunizarem aos discentes a leitura de literaturas negras que apresentaram conteúdos relacionados ao seu cotidiano, contribuíram para despertar os interesses dos mesmos pela leitura e para se expressarem através da produção escrita de diferentes gêneros.

No Case de Recife, Pernambuco, os desdobramentos foram relacionados aos(as) professores(as) e aos(as) estudantes que avaliaram o projeto, comentando sobre a ampliação do repertório literário. Uma das professoras da área de Letras relatou: “Eu nunca tinha me dado conta que sendo dessa área eu não conhecia essas autoras, nem esses textos”, referindo-se às autoras e às Literaturas Negras.

No momento de encerramento das atividades, ficaram explícitos os impactos que esse projeto provocou na vida dos participantes a partir dos relatos dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes. Um deles sugeriu que o projeto não fosse encerrado e se transformasse numa disciplina porque, antes dos encontros formativos na sala de aula da EJA, ele pouco conhecia sobre o continente africano, não

conhecia nada de Dandara, de Carolina Maria de Jesus, nem das outras autoras negras apresentadas. Outra estudante admitiu, que, antes daquelas leituras, ela não se assumia enquanto negra, não gostava do seu cabelo, mas que depois daquelas aulas, resolveu se assumir como menina negra e soltar os seus cabelos crespos, agradecendo à autora do livro *A rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos* (2021).

A mudança de postura das(os) estudantes em relação à elevação da autoestima e afirmação de suas identidades negras foi um fator muito positivo observado a partir da leitura das literaturas negras, reafirmando a perspectiva de Duarte (2013) quando destaca que a Literatura Negra, com seus textos e suas imagens, é um caminho pertinente e produtivo para a afirmação, a promoção e a valorização da estética negra, promovendo o reconhecimento da beleza de cada fenótipo, o conhecimento de sua ancestralidade e a apreensão de narrativas nas quais o sujeito negro é o enunciador.

As estudantes expuseram também que agora iriam valorizar mais a cultura africana e afro-brasileira, respeitar as diferenças das pessoas negras. Identificamos que a ampliação do letramento literário racial foi um divisor de águas, pois, além do conhecimento dos escritores e escritoras negras, promoveu o rompimento do silêncio sobre a temática do racismo e da discriminação na escola, e os (as) estudantes da EJA puderam dar seus depoimentos sobre as experiências vivenciadas com as situações de racismo, discriminação e preconceito racial.

Observamos que o lugar de fala da pessoa negra é imprescindível. As devolutivas dadas pelos (as) estudantes revelaram os impactos das leituras da Literatura Negra para a elevação da autoestima dos discentes, para a ampliação de conhecimentos sobre a linguagem e letramento literário e racial e para as afirmações das identidades negras.

Apontamos a importância da utilização das Literaturas Afro-brasileiras e Africanas em sala de aula da EJA como um movimento político e educador, na medida que contribui para a

descolonização da literatura, a formação do(a) leitor(a) crítico(a), a construção do letramento racial, o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais na escola, os processos de empoderamento, humanização e emancipação dos estudantes da EJA.

Nesta direção destacamos a relevância da formação de professores(as) sobre a Educação das relações étnico-raciais, incluindo o estudo das literaturas negras e o planejamento sistemático para o seu uso nas salas de aula da EJA como uma ferramenta pedagógica potente para o enfrentamento do racismo.

Na introdução desse texto, a epígrafe traz um provérbio africano que reflete sobre a cautela de não ouvirmos apenas uma versão dos fatos, da importância de também conhecermos as narrativas dos vencidos, dos oprimidos, dos silenciados. Ao incluirmos as literaturas negras no currículo escolar da EJA promovemos a possibilidade dos (as) estudantes conhecerem outras cosmovisões, descobrirem as histórias afro-brasileiras e africanas, rompendo com as práticas eurocêntricas de linguagens, que segundo Chimamanda Adichie (2019) perpetuam a perigosa narrativa de uma história única.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Martins Fontes, 1974.
- BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 maio 2021.
- BRASIL. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 maio 2021.
- BRASIL. *Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 12 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- Dalcastagnè, Regina. *Literatura Brasileira Contemporânea: um território contestado*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2012.
- DUARTE, Eduardo Assis (coord.). *Literatura Afro-Brasileira: abordagens na sala de aula*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- FERREIRA, R. Franklin. *Afrodescendente: identidade em construção*. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, N. M.; GROSFONGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e o pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e a questão racial: algumas reflexões iniciais. In: LEÔNICIO, S.; GIAVANETE, A. M.; GOMES, L. Nilma (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008.
- MÉRIAN, Jean-Yves. O negro na literatura brasileira versus uma literatura afro-brasileira: mito e literatura. *Revista Navegações*, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 50-60, mar. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/3684/2834>. Acesso em: 6 fev. 2021.
- MOURA, Dayse Cabral de. *A rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos*. Recife: Editora da UFPE, 2021.
- MUNANGA Kabengele. *Mestiçagem e identidade afro-brasileira*. Niterói: Intertexto, 1999. p. 9-20.

MUNANGA Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1996.

OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão Africana no Brasil*. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, Margarete Aparecida de. *Narrativas de favela e identidades negras: Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo*. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SODRÉ, Muniz. *Pensar Nagô*. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUZA E CRUZ, E.; OLIVEIRA, L. Penso, mas não existo!: A Invisibilidade da África nos Currículos de História do Rio de Janeiro. *Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades*, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 119-141, 9 jul. 2016.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

Recebido em: 31/10/2022

Aprovado em: 28/11/2022

CADÊ AS CAROLINAS QUE ESTAVAM AQUI? PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EJA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LUDMILA OLIVEIRA HOLANDA CAVALCANTE*

Universidade Estadual de Feira de Santana

<https://orcid.org/0000-0002-0802-9188>

RESUMO

Este artigo visa sistematizar a experiência docente vivenciada durante a pandemia, nos componentes curriculares da Didática, ministrados via ensino remoto em uma universidade pública do interior da Bahia, Brasil, com o objetivo de humanizar o debate da formação docente em tempos de desumanização da vida em sociedade. A proposta didática foi de usar o tema da Educação de Jovens e Adultos pela lente de Carolina de Jesus, em Quarto de Despejo, com sua narrativa cotidiana da época que, como mulher, mãe solo, moradora da periferia que buscava dar de comer aos seus filhos, tinha na literatura seu principal alimento. Carolina de Jesus é uma autora brasileira de reconhecido sucesso literário que tem atrelado à sua obra, a trajetória de uma mulher da classe popular que frequentou a escola apenas até as primeiras séries iniciais do ensino fundamental. O texto analítico descritivo, apresenta a experiência docente em processo de formação de licenciandos a partir do tema da EJA correlacionado com a literatura da autora. Como resultado da análise, a experiência docente evidencia o potencial pedagógico da literatura de Carolina de Jesus junto aos estudantes de licenciatura que visam trabalhar com o público da EJA. Pelo expressado pela turma ao longo do semestre, assim como nas avaliações ao final do curso, é possível inferir o interesse dos estudantes na triangulação dos temas EJA – formação docente e literatura. A experiência tem sido redimensionada no formato presencial pós pandemia na dinâmica pedagógica da Didática no curso de Formação de professores da Língua Portuguesa.

Palavras chaves: Didática; Carolina de Jesus; EJA

ABSTRACT

WHERE ARE THE CAROLINAS THAT WERE HERE? PEDAGOGICAL PRACTICES AND EJA IN TEACHER TRAINING

This article aims to systematize the experience experienced during the pandemic, in the curricular components of Didactics, taught via remote education at a public university in the interior of Bahia, Brazil, with the objective of humanizing

* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (2007). É professora plena da Universidade Estadual de Feira de Santana, lotada no Departamento de Educação da UEFS e integra a Equipe de Estudos e Educação Ambiental (EEA/UEFS). É docente permanente do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UEFS). E-mail: lud.cavalcante@uefs.br

the process of teacher education in times of dehumanization of life in society. The didactic proposal was to use the theme of Education of Young people and adults through the lens of Carolina de Jesus, in *The Eviction Room*, with her daily narrative of the time that as a woman, a solo mother, a resident of the periphery who sought to feed her children, at the time she had in the literature her main food. Carolina de Jesus is a Brazilian author of recognized literary success who has tied to her work, the trajectory of a woman of the popular class who attended school only until the first initial grades of elementary school. The pedagogical experience showed the potential for study with Carolina de Jesus, Didactics and the formative perspective with undergraduate students who aim to work with the Brazilian Youth and Adult Education public. For students, it is possible to infer the interest expressed in the class throughout the semester, as well as in the evaluations at the end of the course. In the following semesters with the classroom classes after the pandemic, the experience has been replicated and the literature of Carolina de Jesus has become a crucial point of the pedagogical dynamics of the discipline.

Keywords: Didactics; Carolina of Jesus; EJA

RESUMEN

¿DÓNDE ESTÁN LAS CAROLINAS QUE ESTUVIERON AQUÍ? PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EJA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Este artículo tiene como objetivo sistematizar la experiencia docente vivida durante la pandemia, en los componentes curriculares de Didáctica, impartida a través de la educación remota en una universidad pública en el interior de Bahía, Brasil, con el objetivo de humanizar el proceso de formación docente en tiempos de deshumanización de la vida en sociedad. La propuesta didáctica fue utilizar el tema de la Educación de Jóvenes y adultos a través de la lente de Carolina de Jesús, en *La Sala del Desalojo*, con su narrativa cotidiana de la época que como mujer, madre soltera, residente de la periferia que buscaba alimentar a sus hijos, en ese momento tenía en la literatura su alimento principal. Carolina de Jesús es una autora brasileña de reconocido éxito literario que ha ligado a su obra, la trayectoria de una mujer de la clase popular que asistió a la escuela sólo hasta los primeros grados iniciales de la escuela primaria. En cuanto a la experiencia docente, el potencial pedagógico de la literatura de Carolina de Jesús se evidenció en clases didácticas con estudiantes de pregrado que tienen como objetivo trabajar con el público de educación de jóvenes y adultos. Para los estudiantes, es posible inferir el interés expresado en la clase a lo largo del semestre, así como en las evaluaciones al final del curso. En los siguientes semestres con las clases presenciales después de la pandemia, la experiencia se ha replicado y la literatura de Carolina de Jesús se ha convertido en un punto crucial de la dinámica pedagógica de la disciplina.

Palabras clave: Enseñanza; Carolina de Jesús; EJA

INTRODUÇÃO

Inspirada na perspectiva de um *inédito viável freiriano*, a partir de uma perspectiva crítica, este artigo visa sistematizar a experiência vivenciada durante a pandemia, nos componentes curriculares da Didática ministrados via ensino remoto em uma universidade pública do interior da Bahia, com o objetivo de humanizar o processo de formação docente em tempos de desumanização da vida em sociedade¹.

No livro “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2006), nos chama atenção para o fenômeno da “situação limite”, aquela que coloca opressores e oprimidos num lugar fronteiro, como um ponto de esgarçamento que demanda uma ação. Segundo o autor, uma “situação limite” apresenta um ponto de alerta de contraditórias reações: enquanto para os sujeitos oprimidos a situação limite é o momento de expurgar os fantasmas da opressão em reações que buscam alternativas de superação das condições desumanas a que são submetidos, é também para os opressores um sinal de alerta na sociedade da desigualdade que precisa disfarçar o seu potencial destrutivo, acionando estratégias de contenção de conflitos.

Muitas vezes a situação limite pode desembocar em uma atitude de ‘adaptação’ por parte dos oprimidos, mas de forma surpreendente pode também decorrer em uma ação de resistência, quando a percepção da “situação limite” pode vir a ser um “inédito viável” – um gatilho para a libertação da opressão.

Para o autor,

A libertação desafia, de forma dialeticamente de maneira antagônica a oprimidos e opressores. Assim, enquanto é para os primeiros, seu “inédito viável”, que precisam se concretizar, se constitui para os segundos, como “situação limite” que necessitam evitar (FREIRE, 1970, p.122).

Com as devidas proporções, a pandemia pode ser vista como uma *situação limite*, na

1 Trata-se de um relato de experiência própria, que não compromete ou expõe outros sujeitos neste trabalho e obedece aos critérios éticos do trabalho docente .

qual todos nós nos encontrávamos em 2020, responsável pelo luto social que no Brasil chegou ao escandaloso número 600 mil mortos² em 2021. Algo que não pode ser esquecido, nem desmerecido, uma vivência que precisa nos reeducar, enquanto sociedade e humanidade.

Tivemos no início da pandemia o contingente populacional com cerca de 70 milhões de pessoas³ em busca de auxílio emergencial de 600 reais para lidar com a crise do Corona vírus. Segundo o estudo coordenado pelos pesquisadores Ian Prates e Rogério Barbosa e publicado em abril de 2020 no Nexo Jornal, o Brasil “registrou 12,9 milhões de desempregados no primeiro trimestre de 2020” e ainda de acordo com a matéria: “83,5% dos trabalhadores do país estão hoje em posições vulneráveis por causa da epidemia: 37,6% deles porque têm vínculos informais de trabalho e 45,9% porque, mesmo com vínculos formais, foram “drasticamente afetados pela dinâmica econômica”. Ainda segundo os autores, foi possível nesta pandemia, identificar o fenômeno chamado de “novos vulneráveis”, que diferentemente dos historicamente vulneráveis, são pessoas escolarizadas e que estavam atravessando um período de dificuldades já anunciadas anteriormente à pandemia, agravadas pela crise sanitária.

De posse desses dados, é possível afirmar, portanto, que a pandemia trouxe um cenário de vulnerabilidade mundial, mas como sabemos, neste mar revolto, as estratégias de sobrevivência e a experiência com as dificuldades apresentadas são vivenciadas de formas diferentes por classes sociais, grupos etnoculturais e territórios específicos, ou seja,

2 Segundo os dados do Ministério da Saúde, até o dia 1 de novembro de 2021, foram registradas 607.922 mortes pela Covid 19. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acessado em 1/11/2021.

3 Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/04/30/Como-a-pandemia-cria-%E2%80%98novos-vulner%C3%A1veis%E2%80%99-entre-trabalhadores>. Acessado em 12/10/2020.

apesar da pandemia atingir a todos, obviamente nem todos lidaram com ela sob as mesmas condições de sobrevivência, enfrentamento e superação no que concerne aspectos sociais, pessoais, emocionais, econômicos, de saúde, para citar alguns.

Tais desafios ainda precisam ser mais bem estudados, analisados, e publicizados para que possamos pensar em ações presentes e futuras em torno dos seus impactos. No que concerne as implicações deste tempo no contexto educacional, a diversidade de caráter regional, territorial, de classe, de raça, de gênero (...) aponta para inúmeros desafios aos cotidianos dos estudantes e professores, que claro, se agravaram no cenário pandêmico.

Dois anos após o início da pandemia, e ainda vulnerabilidade persiste no ano de 2022. O cenário aponta para as condições e esgarçamento da sociedade a partir das situações de desigualdade nos processos de escolarização e condições de vida dos jovens e dos trabalhadores em suas características diversas e plurais no Brasil do campo, das cidades e suas periferias. Tudo isso incide no nosso trabalho como professores e nas dinâmicas de nossas instituições educacionais, seja na educação básica ou seja no ensino superior. Assim, podemos afirmar que a pandemia nos colocou de frente para esta realidade de disparidade social e econômica sem precedentes, com o desafio de pensar como remediar as mazelas da educação neste país de tamanho continental.

Foi assim que o nome de Carolina de Jesus foi ganhando consistência na elaboração da proposta pedagógica que traz inspiração para este texto. Isto porque, além de Freire, Carolina de Jesus, também nos ajuda neste exercício de humanização da educação e seus sujeitos, realidades e circunstâncias. Buscamos no livro “Quarto de Despejo”, referências de estudo que pudessem transitar entre a educação e a literatura nas relações de opressão da sociedade, nos seus rompantes de desamparo e resistência.

A proposta didática foi de usar o tema da Educação de Jovens e Adultos pela lente de Ca-

rolina de Jesus, em Quarto de Despejo, com sua narrativa cotidiana da época que como mulher negra, mãe solo, moradora da periferia que buscava dar de comer aos seus filhos, ao tempo que tinha na literatura seu principal alimento. Carolina de Jesus é uma autora brasileira de reconhecido sucesso literário que tem atrelado à sua obra, a trajetória de uma mulher da classe popular que frequentou a escola apenas até as primeiras séries iniciais do ensino fundamental. Com o desejo e paixão pela leitura e escrita, Carolina encontra na literatura a estratégia de desopilação das suas condições de vida material e simbólicas, na busca por dignidade para si e sua família.

Após intensa trajetória como escritora no século XX, talvez não suficientemente acolhida em vida, Carolina ocupa os nossos cenários acadêmicos no século XXI para que possamos não apenas nos deleitar com a sua escrita, mas antes, aprendermos com a sua história neste país de raiz escravocrata. Não a toa, seu livro “Quarto de Despejo”, publicado em 1960, recebe uma edição comemorativa no ano de 2020, em uma perspectiva de reconhecimento e análise do potencial literário da autora, em tempos de necessária reconsideração histórica das mazelas e perversidades da sociedade de cunho escravista. (MENEZES, 2021).

Utilizar o livro “Quarto de Despejo” na sala de aula na formação de professores no período da pandemia da Covid 19, mais precisamente a partir dos momentos do trabalho remoto entre 2020 e 2021, em um país imerso no território imponderável da crise sanitária, econômica e política, foi uma reveladora experiência pedagógica carregada de sentido didático e desvelamento político. Foi necessário angariar forças para o trabalho remoto no momento em que professores e estudantes pareciam perdidos e desamparados no território das “pedagogias das emergências”, aquelas que surgem quando a sensação de estabilidade desaparece.

As aulas remotas foram ministradas no curso de licenciatura em Língua Portuguesa, com o objetivo de sensibilizar os futuros professores

para o cenário socioeducacional exposto na realidade da educação pública brasileira, visando um processo de responsabilidade social frente a educação básica, com especial atenção ao contexto da EJA. São muitas as mulheres com a vida semelhante à da autora no livro *Quarto de Despejo*, muitas delas rodeando o espaço escolar como estudantes da EJA, ou quem sabe, como parte das suas famílias. Tais reflexões bordaram a nossa experiência docente, esta experiência agora chega como fonte principal das reflexões que bordam este texto.

Se pandemia nos colocou numa “situação limite” (FREIRE, 2006), dentro dela, para além de inovações tecnológicas e motivacionais, surgiu diante da tragédia, a necessidade de buscar reflexões aprofundadas sobre as condições de existência da sociedade brasileira presentes no território da nossa sala de aula e possivelmente acirradas pela conjuntura da crise pandêmica. Uma tímida proposta pedagógica embebida nas reflexões freireanas do *inédito viável*.

Do ponto de vista metodológico, é preciso compreender como o componente curricular é organizado para estudantes que estão na metade do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. O desenho pedagógico da disciplina Didática em Língua Portuguesa, tem o seu planejamento pensado em três etapas: na primeira etapa apresentamos o debate “Didática nas licenciaturas: do que se trata, afinal?”, esta etapa tem o objetivo de introduzir o campo de estudo da Didática, sua historicidade, suas contribuições e desafios para o processo de formação docente. Acreditamos que discutir a Didática em uma perspectiva epistemológica é importante, para pensar a prática pedagógica como campo de estudo capaz de redimensionar a percepção sobre a formação profissional, os desafios da profissionalidade e da profissionalização docente (GATTI, 2011). Na segunda etapa do curso, apresentamos como proposta temática, “Didática, currículo e dinâmica escolar”, neste momento trazemos um debate conceitual em torno do campo de estudo do Currículo, com a discussão das relações que

permeiam as categorias Currículo e Didática e como este debate está entranhado na dinâmica escolar. A partir dessas reflexões, avançamos na análise das problematizações na relação sociedade e escola que nos imputam os riscos das experiências de “violência curricular” (GIOVEDI, 2013). A partir desta compreensão, discutimos em classe as possibilidades de se pensar em estratégias educacionais coletivas, capazes de ressignificar a instituição e sua proposta pedagógica, a partir do Projeto Político Pedagógico. Este é um ponto importante para a formação dos/as licenciandos/as, pois coloca-os na fronteira da responsabilidade institucional, mesmo quando é comum reduzir o trabalho docente ao ensino em sala de aula. Nesta etapa, a discussão demanda uma implicação dos professores com as questões ampliadas da escola e articula o trabalho da sala de aula, como o trabalho no contexto institucional.

A inserção do debate institucional anterior ou debate do planejamento didático requer uma compreensão do papel do educador na construção de uma escola inclusiva, participativa e socialmente comprometida com projetos amplos, para além de uma performance pontual e pautada em conteúdos específicos. Resignificar o papel docente em consonância com o debate institucional é criar estratégias possíveis de envolvimento com o trabalho coletivo, pensado a partir dos sujeitos, suas realidades e demandas específicas, sem, contudo, desatrelar este projeto de uma atuação consistente em sala de aula.

Na terceira e última etapa do trabalho pedagógico, trazemos os planejamentos de ensino (LEAL, s/d) com abordagens teórico metodológicas capazes de qualificar o pensar sobre a prática e atuar conceitualmente (dominando os conceitos), procedimentalmente (entendendo as estratégias) e atitudinalmente (repensando/atribuindo os significados) em torno do planejado. Entre a etapa um e a etapa dois, introduzimos um Sarau Literário com o autor “O homem que sabia javanês.” (BARRETO,

1992)⁴. Entre a etapa dois e a etapa três, o Sarau Literário foi agraciado com a obra de Carolina de Jesus. A escolha por dois autores negros não foi casual, mas trazia intencionalmente o critério da representatividade para o universo literário como demarcação justa de reconhecimento (simbólico e real) da relevância do debate da desigualdade racial na formação de professores.

Os estudantes do curso de formação docente para professores de Língua Portuguesa receberam com entusiasmo e curiosidade a ideia do “Sarau da Carolina de Jesus” em meio à um perfil da Disciplina de Didática, que geralmente parece trazer poucas expectativas à turma de licenciandos, desalojados do debate educacional (GATTI, 2010). O objetivo com o Sarau foi de “poetizar” o processo do curso, e a opção pelos autores teve como finalidade, humanizar suas obras a partir dos seus percursos socio-culturais e étnico-racial, qualificar a discussão didática, a partir da estética literária, sob as lentes do debate educacional.

Questões curiosas surgiam no meio dos estudos da Didática “O que Carolina tem a nos ensinar?”, “O que Lima Barreto tem a ver com isto?”, tais questões abriam espaço para deixar a literatura dar os recados aos futuros/as professores/as da língua portuguesa, ajudando/as a olhar o horizonte da sala de aula atravessando as lentes da sociedade excludente. O texto analítico descritivo, apresenta a experiência docente no processo de formação de licenciandos a partir do tema da EJA correlacionado com a literatura da autora, dentro de uma perspectiva crítica do debate educacional. Assim, neste relato de experiência docente, busco apresentar e discutir esta estratégia didática, primeiro tecendo breves considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos no território educacional brasileiro, e depois elucidando a EJA como contexto didático de interesse para

4 BARRETO Lima. O homem que sabia javanês. Projeto editorial e organização CAMPEDELLI. Samira Youssef. São Paulo. Editora Atual. 1992. Disponível em: javanes_e_outros_contos.pdf (objetivo.br). Acessado em 18 de fevereiro de 2021.

a formação dos licenciandos, neste ponto, Carolina de Jesus, torna-se a grande inspiração.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO CAMPO DE ESTUDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Estudos apontam que a EJA no Brasil é marcada por indicadores de classe, raça e gênero, o território é também um elemento de crucial importância, seja no campo, seja nas cidades e suas periferias (ARAUJO, 2012).

A EJA é uma modalidade educacional presente secularmente no cenário educacional brasileiro. Quando falamos em Educação de Jovens e Adultos, estamos falando do fenômeno dos sujeitos da escolarização “tardia”, excluídos do projeto de sociedade brasileira (seja no campo, seja na cidade). Segundo dados do Censo Escolar do INEP, a EJA teve cerca de 3 milhões de estudantes matriculados em 2019, com uma queda na matrícula em torno de 7% quando comparado com o ano anterior.

Como campo de estudo e pesquisa em Educação, a EJA tem sua tradição atrelada à uma categoria socioeducacional inquietante, a chamada “questão social” que denuncia as condições de vida na relação educação e trabalho na luta por condições de sobrevivência. A inserção prematura no mundo do trabalho expulsa da escola estas pessoas ainda em suas infâncias e juventudes, e muitas vezes apenas na vida adulta o sonho de ao menos aprender a ler e a escrever, as faz retornar aos bancos escolares. Vinte anos atrás, em um parecer fundamental para a construção das Diretrizes Curriculares em EJA, Cury, afirmava:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (CURY, 2000, p.5).

O início do terceiro milênio foi marcado por frustrantes perspectivas na Educação de Jovens e Adultos com as agendas das ações governamentais dentro dos arcabouços neoliberais se contradizendo às pautas dos movimentos sociais e as lutas pela educação como direito social na sociedade. A EJA torna-se um direito social garantido na constituição brasileira no período da redemocratização, mas como afirmam Di Pierro e Haddad (2015), nunca com o devido respaldo, por “[...] adotarem uma perspectiva privatista e se inscreverem em uma visão instrumental da EJA, subordinando-a às exigências do mercado de trabalho em detrimento de uma concepção de educação como direito humano” (p.204)

Este cenário só vai agravar na segunda década dos anos 2000. Os dados do Inep apontam que os alunos com menos de 30 anos representam 62,2% das matrículas da educação de jovens e adultos no ano de 2019. Nesta faixa etária, 57,1% dos estudantes são do sexo masculino. Quando se observa os estudantes com mais de 30 anos, as mulheres correspondem a 58,6% das matrículas. Temos então um perfil de estudantes de EJA no qual vemos os mais jovens majoritariamente do sexo masculino, e os mais velhos, as mulheres retomando a vida escolar. O público da EJA, portanto, formado por homens e mulheres que por razões diversas (condições objetivas e subjetivas de vida), se encontram, neste lugar de teimosia e resistência, desejando frequentar a escola. São pessoas que se reconhecem como sujeitos de direito, e desafiam a escola e seu arcabouço pedagógico a compreender o seu ritmo/tempo próprio para o alcance de uma educação que julgam capaz de proporcionar-lhes melhores condições de vida.

Segundo Ventura e Bomfim,

Embora as conquistas no plano formal sejam fundamentais, resultado da luta da sociedade brasileira, vários estudos têm destacado o silêncio existente nos cursos de licenciatura em relação à EJA, em que pese a complexidade dessa modalidade. Diante disso, nossa hipótese central é que a frágil situação da formação docente inicial em EJA, em nível superior, se confunde

com a da própria modalidade no Brasil. Alvo de metas modestas, políticas descontinuadas e fragmentadas, iniciativas focais e aligeiradas, a EJA traduz um projeto societário no qual a universalização da educação básica de qualidade para todos não é prioritária. (2015, p. 214)

A EJA, é portanto, um desafio para as políticas públicas, as práticas pedagógicas e seus cotidianos educacionais na relação com a vida das pessoas e o mundo do trabalho. Desafios que não são novos, mas que vão ganhando complexidade a cada dinâmica de tempo, espaço e a organização da sociedade capitalista, seja ela com perfil mais “inclusivo”, ou cada vez mais excludente (HOFLING, 2001).

Apesar de frequente no universo escolar, a EJA muitas vezes passa quase que despercebida para os estudantes de licenciatura em seus exercícios de pensar os espaços escolares e as práticas pedagógicas neles inseridos (VENTURA & BOMFIM, 2015). Colocar a realidade de vida da autora Carolina como descrita na obra Quarto de Despejo como realidades possíveis de encontrar no espaço escolar tornou-se então um exercício didático capaz de aguçar a sensibilidade pedagógica dos futuros professores, atrelados ao tema da literatura, do gosto pela leitura e escrita e suas potencialidades elucidativas.

A EJA COMO CONTEXTO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA – O QUE TEM A CAROLINA DE JESUS A VER COM ISTO

[...] O nervoso interior que eu sentia ausentou-se. Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão. Escrevi um bilhete e dei ao meu filho João José para ir ao Arnaldo comprar um sabão, dois melhoraes e o resto pão. Puis agua no fogão para fazer café. O João retornou-se. Disse que havia perdido os melhoraes. Voltei com ele para procurar. Não encontramos.⁵ (Quarto de Despejo, 2014, p.11)

5 Por opção, vou deixar o texto como originalmente escrito pela autora e publicado na sua versão de 2014, mesmo com os erros ortográficos presentes.

Carolina de Jesus em Quarto de Despejo é a personagem central do seu diário cotidiano, retratando a vida na favela paulista denominada “Canindé”, nos anos 50 do século XX. Pelo diário, Carolina sistematizava o seu dia a dia na época, como uma catadora de papel e outros resíduos que podiam ser trocados por dinheiro e que permitia desta forma, viver com seus dois filhos João José e Vera, no *pari passu* da sobrevivência na cidade de São Paulo. O que diferenciava a vida de Carolina das dos seus vizinhos na favela era, entre outras coisas, a sua paixão pela leitura e escrita, a sua insaciável capacidade de criar e sistematizar suas reflexões em meio às asperezas do dia a dia, a sua competência literária, mesmo sem ter tido o “privilégio” da escolaridade ao longo da sua vida de criança, adolescente ou adulta.

Carolina afirma ter pouco frequentado a escola. Conseguiu, com dificuldade, terminar o segundo ano do ensino fundamental, e de forma surpreendente e autodidata, a autora coloca em seu diário a fluidez da sua mente de escritora, transitando entre palavras, frases e reflexões que nos colocam como leitores, na condição de incredulidade e admiração leitora. A autora nos provoca deslocamentos de significados e sentidos e nos aproxima de Canindé sem caricatura ou romantismo, apenas na dura e árida realidade das pessoas que habitam um lado esquecido das grandes cidades.

“[...] Eu classifico São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (JESUS, 2014, p.29). Carolina, seus filhos, seus vizinhos e desafetos na favela, podem ter passado pela escola, podem ter tido a experiência da evasão, a noção da inadequação, a seqüela da expulsão... Seus filhos, crianças ou jovens, podem ainda estar no território das escolas, buscando não repetir as mazelas da geração anterior, mas ainda sob condições estruturantes que empurram seus sonhos para um outro lugar.

22 DE MAIO Eu hoje estou triste. Estou nervosa. Não sei se choro ou saio correndo sem parar até

cair inconciente (sic). É que hoje amanheceu chovendo. E eu não saí para arranjar dinheiro. Passei o dia escrevendo. Sobrou macarrão, eu vou esquentar para os meninos. Cosinhei (sic) as batatas, eles comeram. Tem uns metais e um pouco de ferro que eu vou vender no Seu Manuel. Quando o João chegou da escola eu mandei ele vender os ferros. Recebeu 13 cruzeiros. Comprou um copo de água (sic) mineral, 2 cruzeiros. Zanguei com ele. Onde já se viu favelado com estas finezas? (JESUS, 2014, p.27).

O exercício de pensar os sujeitos da desigualdade dentro e fora da escola é uma necessidade na formação de professores. Não dá para desmerecer séculos de desigualdade social, econômica, racial e cultural como entraves de primeira ordem na vida da educação pública. E dentro desta perspectiva, estampar esta realidade e aproximar-se dos impactos disto na vida escolar é uma demanda curricular para os cursos de licenciaturas brasileiras (BRASIL, 2015).

Giovedi (2013) nos chama atenção para o fenômeno da “violência curricular” nas instituições educacionais. Para o autor,

[...] a violência curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar - suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos, etc. - negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade (p.126).

Trabalhar com o conceito de *violência curricular* foi importante para assegurar junto à turma de licenciandos uma reflexão sobre a sociedade desigual, presente nas arquiteturas (físicas e simbólicas) do território escolar. Formar professores nas licenciaturas é, antes de tudo, formar educadores que estarão na linha de frente do trabalho pedagógico, um trabalho que

não se encerra no conteúdo específico de suas disciplinas, mas que se amplia nas trajetórias de vida de cada um/a que adentra no cotidiano do nosso trabalho. Ainda segundo Giovedi, “o conceito de violência curricular busca sintetizar uma imensa gama de processos que ocorrem dentro e em direção à escola, fazendo com que seus sujeitos (gestores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade em geral) se tornem vítimas e algozes ao mesmo tempo” (2013, p.126). A violência curricular não se apresenta de forma transparente ou por uma única via, ela é respirada e vivenciada na relação sociedade e educação, e de forma contundente ela é respirada no território escolar.

Esta categoria dialética nos coloca frente ao desafio de pensar o papel dos professores por uma lente ampliada de atuação profissional, pela qual é possível perceber o potencial e os limites da sua atuação nos processos de construção de uma experiência institucional diferenciada e socialmente comprometida com as realidades do seu entorno e seu interior. Em Bourdieu (2007), estudamos a cínica estratégia da hegemonia de incluir na instituição escolar quem não se encaixa em seus parâmetros, *os excluídos do interior*, não conseguem alcançar o patamar da adequabilidade de forma tão simples, porque a escola não reconhece os sujeitos das classes populares como sujeitos portadores de valores culturais dignos de serem referenciados nos currículos prescritos, e no cotidiano escolar esta classe popular aprende as mazelas de *ser quem se é*, como um problema “a ser contornado” individualmente, sem as reflexões em torno das estruturas de opressão por trás de cada história de vida. A incessante busca por pertencer ao que se é distante faz as pessoas das classes populares se perderem no caminho entre a casa/comunidade e a escola que frequentam, sendo esta última, na ingênua expectativa delas, a porta que se abre para levá-las a alcançar uma condição melhor de vida.

21 DE JUNHO ...Vesti o José Carlos para ir na escola, Quando eu estava na rua, comecei ficar nervosa. Todos os dias é a mesma luta. Andar

igual um judeu errante atrás (sic) de dinheiro, e o dinheiro que se ganha não dá pra nada. Passei no Frigorífico, ganhei uns ossos. Quando eu saí (sic) a Vera recomendou-me para trazer os sapatos. Deixei o João brincando com ela, porque hoje não tem aula para o segundo ano. Percorri varias (sic) ruas e não havia papel. Quando ganhei 30 cruzeiros, pensei: já dá para pagar os sapatos da Vera. Mas era sabado (sic) e precisava arranjar dinheiro para o domingo. E Vera já estava idealizando o cardapio (sic) de domingo. (JESUS, 2014, p.61)

Como já dito, Carolina de Jesus surge como uma referência para uma proposta pedagógica que buscou relacionar literatura, sujeitos sociais, modos de vida, direitos e contradições da escolarização na sociedade desigual. Foi uma estratégia importante para ressignificar o papel da Didática na formação de professores, uma Didática que ao não evitar trabalhar os aspectos instrumentais do seu ementário, busca de forma politicamente referendada, se amparar nos preceitos da Didática Fundamental (CRUZ & ANDRÉ, 2014).

Em estudo apresentado por Cruz & André (2014), há um grande desafio no campo de atuação de professores do componente Didática nas instituições de ensino superior: de um lado a resistência ao trabalho tecnicista da Didática Instrumental, e de outro a ambivalência (geralmente confusa), com a perspectiva da Didática Fundamental. Esta atuação inconsistente por parte dos professores respinga na compreensão nebulosa por parte dos estudantes de licenciatura sobre o significado do componente curricular, Didática.

O interesse pelo instrumental manifesta-se de forma muito mais forte do que em relação ao fundamental da Didática. Porém, os estudantes supõem que será “muito chato” aprender técnicas de ensino. Assim, a relação inicial dos alunos com a Didática não é boa. Querem aprender como ensinar, porém imaginam que ensinar envolve o domínio de técnicas, conhecimento esse que não desejam acessar. O paradoxo aumenta quando os estudantes se surpreendem com os temas abordados na disciplina, reconhecendo a contribuição da Didática para a sua formação docente, entretanto questionando a ausência

de indicativos para a prática pedagógica (CRUZ & ANDRÉ, 2014, p. 199).

Trazer a literatura de Carolina de Jesus em formato de Sarau e cenário de compreensão da vida dos sujeitos das classes populares, estudantes da EJA, para futuros professores de Língua Portuguesa, teve como proposta, relacionar a vida presente na obra, nas condições de vida de muitos dos cenários escolares, que direta ou indiretamente, permeiam nossa prática educativa. E desta forma, esta etapa do trabalho com a disciplina foi o pano de fundo para pensarmos outras questões que se anunciavam na proposta pedagógica como um todo. *“Cadê as Carolinas que estavam por aqui? Quantas Carolinas, mães, estudantes, mulheres e homens correndo atrás de alimentar seus filhos no dia a dia da vida em sociedade, não passaram pelo portão das escolas? Quantas ficaram, quantas abandonaram, quantas voltaram com ainda alguma esperança de ser algo mais do que ser uma triste estatística do analfabetismo nas classes populares deste país? E o que isto significa quando eu paro para pensar o meu trabalho pedagógico em sala de aula? Seria a Carolina a mãe do meu aluno? Ou seria a Carolina a moça sentada na segunda fileira da minha sala de aula noturna na EJA? O que eu posso oferecer para tornar a experiência escolar das Carolinas, uma experiência de menos dor?”*

A partir deste choque de realidade que a vida Carolina de Jesus em Quarto de Despejo, nos apresenta, foi possível dar significado a importância do trabalho docente na vida das pessoas da classe trabalhadora, que ainda acreditam no potencial da escola.

Dentro desta perspectiva, fomos construindo uma proposta curricular que inspirasse ao longo do trabalho com as turmas, argumentações e ressignificações político pedagógicas, que tivessem como pano de fundo, as realidades das desigualdades sociais, e os desafios do trabalho docente junto à instituição escolar, a partir de uma atuação pautada na formação com a Didática Fundamental. Alguns preceitos fundamentais na vida do trabalho com a forma-

ção e atuação docente foram se consolidando no trabalho dialógico, com os/as licenciandas/os, e trago eles aqui, como sinalizações de uma proposta de amadurecimento profissional na formação inicial junto à Didática. São eles:

- a) A horizontalidade pedagógica, dialógica, correspondente, é um exercício necessário e processual. Esta horizontalidade precisa ser capaz de colocar os sujeitos em posições de protagonismo do processo educacional e não submetido a eles. Esta linha tênue entre dirigir os processos pedagógicos com autoridade, sem usar de autoritarismo com os processos interpessoais é uma competência a ser buscada no nosso trabalho (FREIRE & SHOR, 1984).
- b) O domínio do conhecimento específico e a necessidade de formar seus alunos para o domínio do conhecimento escolarizado, demandado na sociedade de classes. A relevância de ser um professor/a capaz de oferecer um serviço que impulse o deslocamento intelectual e cognitivo dos seus alunos/as. Uma docência que venha com a intencionalidade pedagógica de ver seus/suas estudantes ultrapassarem as fronteiras, alcancarem um desenvolvimento em torno dos conhecimentos elaborados, dos discernimentos teórico metodológicos, dos procedimentos científicos. Uma docência que busque e tenha condições de formação continuada, autoformação e formação juntos aos pares ao longo das relações de trabalho.
- c) A busca pela competência técnica, de planejamento, de relação com o/a outro/a de estudo, de possibilidade criativa, de construção de conhecimento, de atuação comprometida, de busca de consistência teórico metodológica e política.
- d) Uma formação que seja própria da escola, mas que não por isto massacre as histórias de vida construídas nos percursos da desigualdade social fora dela.

- A historicidade e a análise da sociedade em uma perspectiva crítica, que possa trazer para o trabalho docente a responsabilidade para com a preparação para o mundo do trabalho, para a compreensão das relações de opressão, e para o enfrentamento e resistência às condições de subserviência.
- e) A percepção de que as instituições precisam apresentar processos de gestão construídos de forma participativa, a partir da escuta das demandas dos coletivos institucionais (professores/as, gestores/as, associações comunitárias...) que objetivam construir um trabalho consistente na educação pública. Tais processos demandam a participação dos professores/as de conhecimentos específicos com uma cultura docente que não esteja apenas pautado na sua responsabilidade hora/aula. Todo/a professor/a um educador/a com responsabilidade sobre o espaço institucional e precisa ficar atenta/o a relação com o entorno comunitário como uma especificidade do mundo do trabalho dos/das sujeitos envolvidos.
- f) A defesa pela valorização dos/das professores/as da educação básica. Isso precisa ser visto como um ponto de suma importância no processo de formação docente. Abdicar do discurso de “missão” e “dom” na profissão, e abraçar a demanda por uma formação mais consistente e consciente dos desafios político pedagógicos que circundam o espaço escolar.
- g) A percepção da escola como espaço educacional de direito social para as pessoas, com profissionais preparados/as para lidar com estes desafios. Com sólidas condições de trabalho, plano de carreira e formação continuada, ciente dos seus potenciais e limites na vida em sociedade. É fundamental a desnaturalização das precariedades do espaço de trabalho, a demarcação crítica e postura rigorosa (no sentido freiriano do termo), para com os processos pedagógicos e suas relações interpessoais.
- h) A defesa por uma formação de professores/as que prepare para a relevância da construção de coletivos institucionais em processos de formação dentro do território escolar e com os seus pares. Fomentar a organização institucional como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho escolar. O planejamento político pedagógico fortemente amparado na identidade da comunidade escolar e em diálogo com o contexto do qual faz parte. O planejamento estratégico potencializador do coletivo institucional (VEIGA, 2002).
- i) O domínio dos aparatos legais que sustentam o trabalho docente (saber dos direitos, das autonomias, das ferramentas, dos recursos de gestão compartilhada presentes no aparato legal), a consistência nos estudos e no trabalho. É importante quando os/as estudantes chegam no componente Didática, com o repertório das políticas educacionais, compreender o macro e o micro nesta dinâmica da sala de aula, na repercussão junto à instituição, no posicionamento frente aos desafios da conjuntura e suas operações de mudanças. Estudantes de licenciatura que entendem de processos e produtos na legislação educacional têm grandes chances de acompanhar as mudanças legalistas, a partir de uma postura assertiva de posicionamento político.
- Estas e outras reflexões vão sendo construídas no decorrer dos debates da disciplina, que fecha o seu ciclo com a proposta de apresentação de microaulas para a turma, com caracterizações de cenários pedagógicos na escola pública. Nesta etapa (prática, de conteúdo e didática com tempo calculado e avaliação entre os pares), os/as licenciandas/os não deixaram

de pensar nas Carolinas... um indicador de que o processo foi exitoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

...Eu durmi (sic). E tive um sonho maravilhoso. Sonhei que eu era um anjo. Meu vestido (sic) era amplo. Mangas longas cor de rosa. Eu ia da terra para o céu. E pegava as estrelas na mão para contemplá-las. Conversar com as estrelas. Elas organizaram (sic) um espetáculo para homenagear-me. Dançavam ao meu redor e formavam um risco luminoso. Quando despertei pensei: eu sou tão pobre. Não posso ir num espetáculo, porisso (sic) Deus envia-me estes sonhos deslumbrantes para minh'alma dolorida. Ao Deus que me protege (sic), envio os meus agradecimentos... (JESUS, 2014, p.61)

Quarto de Despejo não foi o único nem talvez o mais importante livro de Carolina de Jesus, mas com certeza é um livro que por marcar o início da sua trajetória literária, e descrever cotidianamente as suas condições de vida, nos causa impacto, admiração, perturbações e questionamentos. A obra nos desloca do lugar do privilégio da leitura e nos joga no exercício da empatia e do compromisso com o pensar a sociedade desigual, mesmo vinte anos depois. Trazer o fenômeno das difíceis condições de vida na pobreza e da fome como elemento fundamental da reflexão nunca nos pareceu tão atual.

A proposta foi de que, ao discutirmos a formação docente e seu papel político e pedagógico na escola, tivéssemos a noção da quantidade de "Carolinas" que por vezes escorreram pelas mãos nos cotidianos das escolas de Educação de Jovens e Adultos. Quando não estudante da EJA, Carolina também poderia estar personificada nas milhares de mães e pais das crianças que frequentam nossas escolas, ou dela se distanciam, mesmo a contragosto. Aquelas mães e pais que por vezes são julgados/as pela comunidade escolar por não marcarem "presença" no monitoramento da vida escolar de seus filhos, aquelas mães e pais que foram expulsas/os das escolas na sua juventude e/ou infância, colocadas/os no mundo do tra-

balho e da exploração de vida, já em tenra idade. Quantas não foram as possibilidades de encontrarmos (direta ou indiretamente) uma Carolina de Canindé no cotidiano das nossas experiências pedagógicas. Não falando da sua genialidade, mas pensando nas suas condições de vida sistematizadas em um diário que nos afoga o peito com a angústia poética e dura, sem qualquer intenção de romantizar pobreza.

Os estudos da Didática ao pensar o potencial da docência entre sujeitos, agências e estado trazem reflexões importantes para a construção de dinâmicas institucionais, capazes de contribuir com a formação consistente de agendas pedagógicas significativas e consequentes para a vida das pessoas presentes na escola. No caso da EJA, aquelas pessoas que ainda demonstram considerar a escola, um lugar de confiança e acolhimento em meio a tantas adversidades já experimentadas nas suas trajetórias de vida.

O período pandêmico também se mostrou um momento de intensas reflexões sobre o papel da escola e das instituições de ensino como um todo, suas resistências didáticas, suas formalidades burocráticas, suas culturas pouco flexíveis em um momento em que o imponderável se anunciava na vida da sociedade em plena crise sanitária, econômica e social. Olhando pelo retrovisor, a pandemia do corona vírus (mais presente nos anos de 2020-2021), foi elucidativa em muitos aspectos, para além do sofrimento pessoal psíquico, foi um período de esgarçamento emocional que demandou dos professores/as, estudantes e instituições um movimento de resignificação e reinvenção pela necessidade de mostrar estabilidade para quem não via alternativas. Trabalhar na licenciatura com o tema da EJA durante a pandemia, foi uma forma de apresentar esta realidade a partir das nossas próprias experiências carentes de empatia social. Importante analisarmos, discutirmos, estudarmos os efeitos da pandemia nas realidades dos estudantes e professores da EJA no Brasil. A literatura se mostrou uma estratégia humanizadora, politizadora e

reveladora das dores do mundo na formação para o trabalho.

Colocar a EJA no centro do debate didático em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa, foi como dar um recado a professores e professoras que em breve sairão da universidade pública, que atentem para cada pessoa que cruzará seus caminhos na docência, tais pessoas levarão um pedaço do seu trabalho consigo, que seja o pedaço pautado no projeto de educação digna e com esperança de justiça social.

É importante ressaltar como a sintonia entre a literatura de Carolina e os preceitos teórico metodológicos da Didática Fundamental encontraram liquidez e reflexão no espaço acadêmico em tempos de crise sanitária e humanitária. No que concerne a experiência docente, ficou evidenciado o potencial pedagógico da literatura de Carolina de Jesus nas aulas de Didática junto aos estudantes de licenciatura que visam trabalhar com o público da Educação de Jovens e Adultos. Para os estudantes, é possível afirmar o interesse expressado ao longo do semestre assim como nas avaliações do semestre. Com as aulas presenciais após a pandemia, a experiência tem sido redimensionada e a literatura de Carolina de Jesus tornou-se um ponto crucial da matriz curricular da disciplina.

REFERÊNCIAS

- (INEP) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019 – Artigo – INEP Publicado em 10 de Fevereiro de 2020
- ARAÚJO, Vanda Almeida da Cunha. **O sentido da escolarização para mulheres adultas no rural de Feira de Santana. 2012** Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Parecer CEB nº: 11/2000. Aprovado em: 10.05.2000. Disponível em: CEB11.doc (mec.gov.br).
- CRUZ Giseli Barreto da; ANDRÉ Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensino de Didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.30 | n.04 | p. 181-203 | Outubro-Dezembro 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/09.pdf>.
- DI PIERRO, Maria Clara HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Artigos Caderno Cedes** volume 35, n.96, p. 197- p. 217. May-Aug 2015. Disponível em: SciELO – Brasil - Acessado em 10 out. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 45a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **MEDO E OUSADIA O Cotidiano do Professor.** Coleção: Educação e Comunicação. Vol. 18. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf.
- GATTI, Bernadete. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>> Acessado em: 10 set. 2021.
- GIOVEDI, Valter Martins. Violência curricular na escola pública: Conceito e manifestações **Revista Teias** v. 14 • n. 33 • 121-137 • (2013): Dossiê Especial. Disponível em: Violência curricular na escola pública: conceito e manifestações Curricular violence at the public school: concept and manifestations | Giovedi | Revista Teias (uerj.br).
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p.30-p.41, novembro. 2001.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** 10. ed. - São Paulo; Ática, 2014.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653). s/d. p.1-p.6. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2705>. Acessado em: 15 abr. 2015.

MELLO, Roseli Rodrigues de. Educação de adultos: balanços e perspectivas. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 165-169, maio-ago., 2015 169. Disponível em SciELO – Brasil – Educação de adultos: balanços e perspectivas Acessado em 30 out. 2021.

MENEZES, Hélio. **Pílulas Literárias - "Carolina e o curador"**. Aula pública. Com Lilia Schwarcz, Pedro Meira Monteiro, Ashford King, Lucia Filipova, Dylan Blau Edelstein, Renee Congdon e Alejandro Virue.

Disponível em: Pílulas Literárias – Hélio Menezes – YouTube Acessado em: 19 fev. 2021

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (Orgs.). **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes. 1998.

VENTURA Jaqueline; BOMFIM Maria Inês Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**. 31 (2) Apr-Jun 2015 <https://doi.org/10.1590/0102-4698127011> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpfh7Cx5R9Qrj9QBssg4tB/> Acessado em: 30 nov. 2022.

Recebido em: 13/09/2022
Aprovado em: 20/10/2022

O CORDEL “A TERRA DOS MENINOS PELADOS”: UMA PROPOSTA PARA RESSIGNIFICAR A AUTOESTIMA NA EJA

MARGARIDA DA SILVEIRA CORSI*
Universidade Estadual de Maringá
<https://orcid.org/0000-0002-5216-8660>

JOSILMA PEREIRA CARDOSO**
Rede pública do Estado da Bahia
<https://orcid.org/0000-0002-1341-1306>

CLÁUDIA VALÉRIA DONÁ HILA***
Universidade Estadual de Maringá
<https://orcid.org/0000-0001-9186-3722>

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir resultados parciais do planejamento de uma proposta de leitura, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), idealizada para alunos do Ensino Fundamental II, de uma cidade interiorana do sul do Estado da Bahia. O produto teve como tema gerador a autoestima e como mote o cordel “Terra dos Meninos Pelados” (2017), de Evaristo Geraldo. O referencial teórico norteia-se pelos estudos sobre: (a) Leitura Subjetiva (LS), em autores como Xypas (2020); Rouxel (2013); (b) o gênero Cordel (CORSI E FLECH, 2018); (c) os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003); (d) a Educação de Jovens e Adultos (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001; PAIVA, 2007; FREIRE, 1987). Metodologicamente trata-se do recorte de uma pesquisa de mestrado, de natureza propositiva, desenvolvida no âmbito de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A ferramenta escolhida para desenvolver a proposta de leitura foi um Caderno Didático (CD,) dirigido ao professor, composto de quatro oficinas, norteadas pelos pressupostos da LS e pela metodologia da Sequência Básica (SB) de Cosson (2016). Os resultados evidenciaram que o gênero discursivo Cordel, ao contemplar o tema gerador da autoestima estabelece uma relação de sentidos com as vivências dos alunos, o que permite ressignificar a construção da autoimagem pelos educandos da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Gênero Cordel; Leitura Subjetiva.

* Professora Associada do Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual de Maringá. Professora do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). E-mail: mscorsi@uem.br

** Professora da rede pública do estado da Bahia. Mestre pelo ProfLetras da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: pg402264@uem.br

*** Professora Associada do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora do grupo de pesquisa Estudos Dialógicos da Linguagem e Ensino. Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). E-mail: cvdhila@uem.br

ABSTRACT

THE CORDEL "THE LAND OF THE NAKED BOYS": A PROPOSAL TO RESIGNIFY SELF-ESTEEM IN EJA

The objective of this article is to present and discuss partial results of the planning of a reading proposal, in the context of Youth and Adult Education (EJA), designed for students of Elementary School II, in an interior city in the south of the State of Bahia. The product had as its theme self-esteem and as a motto the string "Terra dos Meninos Pelados" (2017), by Evaristo Geraldo. The theoretical framework is guided by studies on: (a) Subjective Reading (SL), in authors such as Xypas (2020); Rouxel (2013); (b) the genus Cordel (CORSI E FLECH, 2018); (c) discursive genres (BAKHTIN 2003); (d) Youth and Adult Education (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001; PAIVA, 2007; FREIRE, 1987). Methodologically, it is the cut of a master's research, of a propositional nature, developed within the scope of the Professional Master's Degree in Letters (ProfLetras), at the State University of Maringá (UEM). The tool used to develop the reading proposal was a Didactic Notebook (CD,) addressed to the teacher, composed of four workshops, guided by the assumptions of the LS and the methodology of the Basic Sequence (SB) of Cosson (2016). The results showed that the Cordel discursive genre, when contemplating the theme that generates self-esteem, established a relationship of meanings with the students' experiences, which allows to re-signify the construction of self-image by EJA students.

Keywords: Youth and Adult Education; Twine Genre; Subjective Reading.

RESUMEN

CORDEL "TIERRA DE NIÑOS DESNUDOS": UNA PROPUESTA PARA RESIGNIFICAR LA AUTOESTIMA EN LA EJA

El objetivo de este artículo es presentar y discutir resultados parciales de la planificación de una propuesta de lectura, en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), concebida para alumnos de la Enseñanza Fundamental II, de una ciudad rural del sur del Estado de Bahía. El producto tuvo como tema generador la autoestima y como lema el cordel "Terra dos Meninos Pelados" (2017), de Evaristo Geraldo. El marco teórico se orienta por estudios sobre: (a) la Lectura Subjetiva (LS), en autores como Xypas (2020); Rouxel (2013); (b) el género Cordel (CORSI E FLECH, 2018); (c) los géneros discursivos (BAKHTIN, 2003); (d) la Educación de Jóvenes y Adultos (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001; PAIVA, 2007; FREIRE, 1987). Metodológicamente, se trata de una muestra de una investigación de maestría, de carácter propositivo, desarrollada en el ámbito de la Maestría Profesional en Letras (ProfLetras), de la Universidad Estadual de Maringá (UEM). La herramienta elegida para desarrollar la propuesta de lectura fue un Cuadernillo Didáctico (CD,) dirigido al docente, compuesto por cuatro talleres, guiado por los supuestos de LS y la metodología de Secuencia Básica (SB) de Cosson (2016). Los resultados evidenciaron que el género discursivo Cordel, al contemplar el tema gestor de la autoestima establece una relación de sentidos con las vivencias de los alumnos, lo que permite ressignificar la construcción de la autoimagen por parte de los educandos de la EJA.

Palabras clave: Educación de jóvenes y Adultos; Cordel de género; Lectura subjetiva.

INTRODUÇÃO¹

O trabalho do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido desafiador há anos. De acordo com Vasconcelos (2003, p.77), o papel do professor, nesse contexto, deve ser o de um agente de transformação, que visa a melhoria do seu ofício e desenvolve competências em seus alunos, como também o de mediador da subjetividade, pois questões emocionais estão sempre muito presentes na sala de aula. Para isso, ele nos destaca o papel que o professor deve assumir de: “[...] sujeito de transformação no sentido mais radical - novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens, e se comprometer além do papel objetivo, com o papel subjetivo.”

No caso do interior da Bahia, local que serviu de base para a pesquisa que norteia este artigo, observamos que ainda persistem muitos jovens, adultos e idosos que encontram nessa modalidade de ensino a oportunidade de serem definitivamente incluídos em uma sociedade letrada e de participarem das inúmeras práticas sociais a que têm direito². No entanto, apesar disso, é bastante recorrente entre esses alunos o sentimento de inferioridade, a baixa autoestima porque, de alguma forma, ainda sentem-se discriminados na sociedade.

Diante desse contexto, definimos que a temática da autoestima como ponto de partida para a elaboração de um produto educacional de uma pesquisa de mestrado que visa auxiliar no desenvolvimento de competências leitoras desses alunos, na medida em que a prática da leitura é fundamental para o exercício de toda e qualquer cidadania. Essa ação na EJA esbarra

em um outro problema: a falta de materiais didáticos adequados a esse público. Prova disso é que a EJA não consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e, nos últimos anos, sequer foi contemplada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o PNLD.

Sem materiais didáticos adequados, sem autoestima dos alunos, o trabalho do professor, seja ele de língua portuguesa, ou de qualquer outra disciplina, torna-se extremamente desafiador. Assim, diante desse cenário, nosso produto educacional foi realizado para intervir, principalmente, na falta de materiais didáticos adequados à EJA, especificamente no que diz respeito ao trabalho com a prática da leitura do texto literário.

Em vista disso, esta pesquisa, orientada pelos pressupostos da Leitura Subjetiva (LS) (XYPAS, 2020; ROUXEL, 2013; LANGLADE, 2013); da Sequência Básica de leitura (COSSON 2016) e por contribuições dos estudos de Bakhtin (2003), em relação aos gêneros do discurso, além do aporte teórico sobre a literatura de cordel (CORSI E FLECK, 2018), visa contribuir com a ressignificação da autoestima do educando da EJA, composta por alunos que apresentavam-se, muitas vezes, descrentes em suas potencialidades. Para planejar nosso Caderno Didático (CD), após definirmos a temática orientadora, escolhemos o cordel *Terra dos Meninos Pelados* (2017), de Evaristo Geraldo, baseado na adaptação da novela homônima de Graciliano Ramos, como o texto-enunciado principal, na medida em que, por meio dele, confluem temáticas relacionadas à autoestima.

O objetivo deste artigo é, portanto, apresentar e discutir recortes de atividades desse produto³, que possibilitam o trabalho com a temática, bem como com a Leitura Subjetiva. Para isso, o texto está dividido em quatro se-

1 O produto faz parte da dissertação de mestrado: CARDOSO, Josilma Pereira. O cordel “A terra dos meninos pelados”: uma proposta para ressignificar a autoestima na Educação de Jovens e Adultos. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2022. josias.ribcardoso@gmail.com

2 Estas constatações foram feitas pela professora-pesquisadora coautora desta pesquisa que trabalha com a modalidade da EJA no contexto descrito.

3 O produto faz parte da dissertação de mestrado defendida no programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2022.

ções. A primeira é intitulada *Por que a EJA?* e trata da importância de pesquisas que apoiem os profissionais desta área. Na segunda seção chamada *Por que a leitura literária?*, evidenciamos a importância da manutenção da leitura literária na sala de aula da EJA. Na terceira seção, apresentamos a metodologia e recortes do produto, seguidos da discussão e das considerações finais.

POR QUE A EJA?

Uma modalidade de ensino que atende pelo nome de Educação de Jovens e Adultos, antes de ser uma modalidade educacional, é, também, um exercício do modelo de ideologia política, repleta de significados, de histórias e que cumpre o desafio de dar continuidade aos sonhos interrompidos daqueles que almejam em ter o poder de verem suas vidas transformadas socialmente pelo direito à educação.

Na concepção de uma ideologia que ultrapassa os limites educacionais, a modalidade é definida pelos autores Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.60) como “[...] um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito”.

Em se tratando dessa modalidade específica, Educação de Jovens e Adultos, a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 37) traz uma abordagem com uma visão de um ensino acelerado, ainda com traços de supletivo para suprir a necessidade de uma certificação. E pontua que:

A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (LDB, Art. 37, §1º, Brasil, 1996).

Todavia, esse direito não é contemplado em sua totalidade por sujeitos da EJA, histórica-

mente marcados por direitos negados, que se afastaram da escola, que vivem marginalizados socialmente e que não gozam desse pleno direito. Diante disso, faz-se notória que a falta de escolarização contribui, ainda mais, para o desprestígio social desses sujeitos, agrava as desigualdades e amplia as lacunas sociais já existentes. Conforme, nos assevera Paiva (2007, p.5)

No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros.

Configura-se assim, um conceito de modalidade que tem suas características próprias, destinada a um público específico, que tem como outra definição: “[...] uma modalidade da educação básica, tendo entre as prioridades das prioridades, a garantia de ensino fundamental a todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria ou que não concluíram seus estudos” (BRASIL, 2010). Essa reafirmação é posta também na vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que, no artigo 37, afirma: “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” (BRASIL, 1996).

Diante disso, a modalidade precisa adquirir um caráter de ensino formativo, não mais compensatório, que visa a aquisição e a ampliação de conhecimentos e, sobretudo, uma prática de ensino que contemple as especificidades dos sujeitos, apropriando-se dos seus saberes, e que leve em conta as necessidades individuais e coletivas desse alunado. Tal qual afirma Freire (FREIRE, 1987, p.58) “Só existe saber na invenção, na reivindicação, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.”

Outro fator desafiador para a EJA é a escassez de materiais didáticos direcionados ao público, o que dificulta ainda mais o trabalho de educadores. Com o intuito de amenizar essa falta de materiais didáticos foi criada a Resolução nº 51, em 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009), “com a intenção de promover as parcerias do Programa Brasil Alfabetizado e as entidades públicas nas esferas municipais, estaduais e federais de acesso ao livro didático direcionado ao público da Educação de Jovens e Adultos.” Assim sendo, o programa foi definido como:

O PNLD-EJA que é o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos. Ele incorporou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), e ampliou o atendimento, incluindo o primeiro e o segundo segmentos de EJA, que correspondem aos anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio na modalidade EJA. Seu objetivo é distribuir obras e coleções de qualidade para alfabetizando do Programa Brasil Alfabetizado e estudantes da EJA das redes públicas de ensino. (BRASIL, 2009)

Mais uma vez, constata-se um retrocesso já que o programa teve uma durabilidade curta (2009/2014) não sendo mais disponibilizados livros didáticos para a modalidade desde então, assim como não ocorreu elaboração de outro programa que atendesse a essa necessidade de recursos didáticos para esse público. Além disso, no que diz respeito aos materiais propostos para o ensino da EJA, constata-se a inexistência de projetos que coloquem os educandos da EJA como sujeitos, por esta razão é necessário compormos materiais didáticos direcionados a esta categoria, conforme afirma Catelli Jr (2019, p.313), pois “não é possível realizar a mera reprodução de conteúdos direcionados para as etapas do Ensino Infantil, Fundamental e Médio para o público de crianças e adolescentes e incorporá-los para a educação de adultos.”

Nesse sentido, Fávero (2007, p.91), assevera que a Educação de Jovens e Adultos necessita de materiais didáticos que ofertem:

[...] um ensino com qualidade que não seja apenas uma segunda oportunidade de escolarização, mas outras formas de educação que venham a instrumentalizar indivíduos e grupos para, dizendo novamente, entender e criticar a realidade em que vivem e, em consequência, propor alternativas para sua transformação.

Essas alternativas têm se consolidado em pesquisas, como os mestrados profissionais, que, obrigatoriamente, apresentam um produto educacional, a fim de intervir e ressignificar em diferentes realidades, dentre elas a da EJA.

POR QUE A LEITURA LITERÁRIA?

Seria presunçoso afirmar que apenas o ensino de literatura, isoladamente, forme um leitor, no entanto, nota-se que, sem esse ensino, a formação de sujeitos leitores críticos e, potencialmente, preparados para o estudo de língua na escola torna-se deficitária.

Um ensino de língua materna, de maneira eficaz, é aquele que possibilita aos educandos uma formação em todas as dimensões intrínsecas e extrínsecas ao ambiente escolar, formando-os para a vivência de práticas sociais significativas. Essa formação só é possível quando a escola permitir à literatura um lugar de destaque, não apenas nos conteúdos obrigatórios curriculares, mas através das inúmeras contribuições que ela pode exercer no ambiente escolar e na vida desses sujeitos.

Diante disso, corroboramos com Rouxel (2013a, p.20) ao salientar que: “pensar o ensino de literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui”.

Nossa experiência com o ensino de literatura nos leva a acreditar que, majoritariamente, as atividades de ensino e aprendizagem, normalmente, favorecem o ensino de conteúdos voltados prioritariamente para o ensino de língua, sem articulação com a vivência dos educandos.

Comumente, o ensino de literatura na Educação Básica se limita à Educação Infantil, quase desaparecendo nas salas de aulas das séries finais do Ensino Fundamental, o que se faz ainda mais pontual, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, na qual ocorre, exclusivamente, uma prática pedagógica tecnicista, esquecendo-se do fundamental papel de formação e contribuição que a literatura poderia exercer na vida desses sujeitos.

De acordo com Xypas (2020, p.2), o ensino de literatura e a utilização da Leitura Subjetiva (LS) como um recurso didático, iniciado a partir dos anos 2000, portanto ainda muito recente, favorecem a experiência do aluno com suas vivências, permitindo que o leitor associe a leitura de um livro à vivência de uma leitura interior. Assim, a leitura literária subjetiva exerce o papel de vincular necessidades educacionais, como também necessidades emocionais e existenciais do sujeito. O processo de leitura, nessa perspectiva, proporciona ao indivíduo desenvolver-se tanto no aspecto cognitivo, como no emocional e, exatamente por isso, ajusta-se muito bem à natureza e especificidades dos alunos da EJA.

De fato, nesse contexto, os alunos valorizam sobremaneira as emoções, os sentidos e as próprias histórias de vida. A LS permite o confronto de suas impressões pessoais, juízos de valores relativos às suas histórias de vida com os textos-enunciados, sendo um ponto de partida importante para o trabalho com o texto literário em sala de aula, já que, muitas vezes, a abordagem dos gêneros literários pode parecer muito distante e prolixa da realidade desse tipo de aluno.

Para tanto, acreditamos ser necessário que o professor promova a participação dos alunos, bem como crie oportunidades para que eles possam manifestar livremente as suas impressões e emoções sobre o texto. O contato do aluno com o texto far-se-á por sucessivas aproximações, compreendidas sucessivas leituras. A cada nova leitura, novas impressões e sensações vão sendo acrescentados, até que

se chegue aos significados possíveis, a uma *interpretação*.

Com isso, é necessária uma leitura do texto literário que incentive a manifestação da subjetividade do aluno, valendo-se das relações significativas que se estabelecem através da literatura, a qual se coloca como uma ferramenta mediadora entre o eu e o texto. De acordo com Langlade (2013, p.37), é necessário propor um olhar sobre os elementos da subjetividade produzidos pela atividade leitora, durante seu encontro com a materialidade da obra, fazendo com que a leitura participativa, que não é nada ingênua, possa "diluir a obra em vagas referências ao vivido", aspectos indispensáveis para a apropriação de uma obra por seu leitor, "que envolve um movimento duplo de implicação e distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem-se em uma experiência singular". Rouxel (2013b, p.164) complementa ao afirmar que "por mais paradoxal que possa parecer, afigura-se urgente reensinar os alunos a utilizar o texto para si mesmos, para sonhar, para reencontrar o gosto pela leitura".

Na próxima seção, buscando contemplar esses pressupostos que descrevemos, apresentamos algumas atividades elaboradas com intuito mediar a leitura, a subjetividade e autoestima do educando da EJA.

ALGUMAS METODOLOGIAS POSSÍVEIS – O CADERNO DIDÁTICO AO PROFESSOR

As oficinas descritas a seguir foram planejadas a partir do tema gerador e do gênero discursivo cordel, utilizando-se também de trechos de outros folhetos, para enriquecer a aprendizagem e a abordagem do gênero, tanto em suas dimensões verbo-visuais como sociais ou extralinguísticas (Bakhtin, 2003). Nessa perspectiva, uma proposta didática voltada para o ensino de literatura em sala de aula visa o reconhecimento de que esta é uma fonte criadora e necessária para um direcionamento

do trabalho com a literatura para professores da Educação Básica.

Nossa proposta de atividades consiste em um Caderno Didático (CD), composto de quatro oficinas pedagógicas, desenvolvidas para alunos, especialmente entre o sexto ano e o oitavo ano. Estas oficinas, voltadas ao professor, têm como foco principal o cordel *A terra dos meninos pelados*, de Evaristo Geraldo (2017). O material está dividido em quatro oficinas, que consideraram as observações de uma das professoras-pesquisadoras acerca da constituição do contexto escolar, do alunado e, em especial, dos aspectos relativos à forma de aprender do discente em foco, associando-as ao encontro entre Cultura Popular e a sala de aula, por meio do cordel.

Quanto aos aspectos e pressupostos teóricos que fundamentaram a elaboração do CD, delimitados pela LS, associada ao gênero discursivo cordel, direcionado para o público da Educação de Jovens e Adultos, lembramos que esta proposta ancora-se na ideia de considerar intimamente o ser humano munido de emoções, pensamentos e opiniões formadas, que explicam a relação individual de cada ser com o mundo. Dessa maneira, as oficinas que trazem uma abordagem de uma leitura mais subjetiva propiciam uma fonte de expressão de crenças, valores e percepções capazes de fazer cada pessoa ler o mesmo texto de formas diferentes e fazer dessa leitura a oportunidade de o leitor expressar suas interpretações e ampliar as suas percepções. Por tratarem-se de oficinas que perpassam pela esfera prospectiva e não de intervenção, a análise se delimita à descrição geral das atividades selecionadas para compor cada oficina e sua funcionalidade para as etapas, conforme descrevemos a seguir.

A oficina 1 objetiva a *sensibilização* do leitor para o tema da autoestima, para a musicalização do gênero poético e está dividida em três atividades, concentrando a maior parte dessas atividades para o contexto de observação de si mesmo pelos alunos. A primeira atividade é produzida a partir de fotos antigas dos alunos e

da leitura do poema *Retrato* (1939), de Cecília Meireles. Após realizar a leitura do poema e sugerir que observem as imagens, de acordo com os pressupostos da Leitura Subjetiva, o professor deve oferecer uma folha em branco aos alunos e pedir que descrevam todas as sensações e emoções que lhe vierem à mente durante a leitura do poema e das imagens. *Quais memórias foram acessadas? Que sentimentos vieram à tona?* Em seguida, sugere-se que o docente realize uma roda de conversa a respeito do que sentiram, das lembranças que lhes vieram à memória, o que realizaram durante o tempo que passou entre a imagem do retrato e o momento da leitura, se têm a mesma imagem de si hoje com relação ao retrato do passado ou não.

A atividade 2 parte da exibição do vídeo *Seja fã de você mesmo*, de Bráulio Bessa, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=S-gi4r3TyVOQ>. A partir deste vídeo, é possível propor perguntas orais, referentes tanto ao conhecimento prévio dos alunos, relacionadas ao gênero cordel, assim como sobre as temáticas trabalhadas no poema – a importância dos estudos, dos sonhos e da fé em si mesmo, tendo como finalidade temática a abordagem do tema da autoestima. A musicalidade presente nas rimas no poema pode ser enfatizada pelo docente, levando os leitores a perceberem a importância deste aspecto na poesia de cordel (CORSI E FLECK, 2018).

Para se trabalhar a importância dos sonhos para a vida dos alunos, é proposta uma dinâmica, na qual o professor disponibiliza papel e uma caixa decorada com imagens felizes. Após, solicita que os alunos relembrem os sonhos que gostariam de realizar e, em seguida, pede que escrevam e os depositem na caixa. Na sequência, é possível ainda convidá-los a realizarem o *Teste de autoestima* disponível no site da UOL, no link a seguir: <https://noticias.uol.com.br/saude/quiz/2012/07/14/como-anda-sua-autoestima-faca-o-teste-e-descubra.htm>.

A atividade 3 apresenta mais uma opção para o trabalho com o tema da autoestima e da

realização de sonhos. Para tanto, o professor pode propor aos alunos: *Na atividade anterior discutimos um pouco sobre as dificuldades de se realizar os sonhos, mas também a possibilidade de alcançá-los. Agora, usando 2 bexigas (de cores diferentes) você vai colocar em uma delas o seu maior sonho e na outra uma forma de realizá-lo.* Esses balões coloridos farão parte da decoração da sala de aula durante a realização desta primeira parte das oficinas, até que chegue o momento de estourá-los e reler seus desejos e modos de realizá-los. A ideia é motivá-los para que acreditem em si mesmos e nos seus sonhos. Em seguida, sugere-se solicitar, para a aula seguinte, que relembrem suas histórias de vida e os fatos mais importantes que vivenciaram, e, se preferirem, façam anotações no caderno, para que, em sala de aula, suas histórias de vida sejam contadas numa roda de conversa. Após a roda de conversa, cada aluno poderá retomar seu balão e lembrar o sonho e as possibilidades que elencou para realizá-lo.

A oficina 2, que chamamos de *motivação*, é composta de três atividades que compreendem uma das etapas distintas da Sequência Básica. A primeira atividade envolve a confecção de um "correio da gentileza" de mensagens positivas, que serão expostas na escola para que os alunos troquem mensagens entre si, ação que visa contribuir para exaltação das qualidades e aspectos positivos de cada integrante do grupo. Para a confecção dos textos a serem enviados aos colegas, o professor pode disponibilizar papel metro, pincéis coloridos, papel ofício ou sulfite, envelopes brancos e sugerir que busquem trechos de músicas, poemas ou que criem seus próprios textos a partir da observação das qualidades dos colegas.

Na segunda atividade de *motivação*, propõe-se a leitura de uma imagem da autora Cora Coralina, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/webstories/cultura/2020/12/quem-foi-cora-coralina/>, para que os alunos possam observar e expressem ideias e sentimentos. Nesse momento, sugere-se que o professor proponha algumas questões orais, a respeito

da imagem da autora, para, em seguida, apresentar uma biografia curta, que poderá servir de inspiração aos alunos, pois, apesar de ter tido pouca escolaridade, Cora realizou seu sonho de ser escritora, publicando seu primeiro livro, aos 75 anos de idade. Desse modo, para os alunos da EJA essa abordagem se faz muito pontual. A biografia utilizada pode ser encontrada disponível em <https://globoeditora.com.br/autores/biografia/?id=2077>⁴.

A terceira atividade propõe questões escritas que estabelecem relações temáticas e dialógicas entre o vídeo *Seja fã de você mesmo*, de Bráulio Bessa, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VRAigW8vnt0>, com o poema *Aninha e suas pedras*, de Cora Coralina, disponível em <https://poesiaspoemaseversos.com.br/cora-coralina-poemas/>, dos quais disponibilizamos a seguir alguns versos:

É tão natural ser fã
Das canções de um cantor,
De uma celebridade,
Das obras de um escritor,
Dos versos de um poeta,
Dos papéis de um ator.

(BESSA, 2019, s/p)

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.

Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.

(CORALINA, 2008, p.243)

A quarta atividade propõe a dinâmica do autorretrato para que os alunos trabalhem suas emoções e percepções de si mesmos. Essa atividade consiste em uma dinâmica em que o professor pode distribuir a cada aluno uma folha de papel e um lápis e solicitar que cada participante escreva uma frase ou faça um desenho que o represente como pessoa, que identifique a sua maneira de ser ou de sentir.

⁴ Os links sugeridos serviram de base para a idealização da proposta, mas o professor pode utilizar outras imagens e biografias disponíveis na internet.

Poderá usar um título de um filme, um poema, parte de uma letra de uma música, colagem ou desenho, etc que possam ser disponibilizados para a classe.

A oficina 3 propõe atividades acerca da materialidade do gênero cordel. A primeira atividade sugere a exibição do vídeo *A poesia que transforma*, de Bráulio Bessa, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-MjyFH6IJ4e8> e traz questões de compreensão e de interpretação que remetem à poesia do cordel. Na sequência, sugere-se que o professor faça a leitura oral de folheto de cordel *O cordel do cordel: sua história e seus heróis*, de Melânio Maia, disponível em <http://poesianordestina.blogspot.com/p/cordel-do-cordel.html>, para que os alunos conheçam a poética, o ritmo, a oralidade, a estrutura e um pouco da sócio história do Cordel, conforme sugerem Corsi e Fleck (2018). A leitura oral e compartilhada do poema de Maia pode ser acompanhada de reflexões e observações acerca dos aspectos abordados pelo poeta, conforme se pode observar nas estrofes a seguir, nas quais Maia apresenta a origem e aspectos da forma da literatura de cordel.

O que chamam de Cordel
Na vera realidade
É a grande Literatura
Popular de qualidade
Folhetos vindos de longe
Das europeias cidades.
[...]
Eram escritos em prosa
Até história menor
Em quadras metrificadas
Em redondilha maior
Sete silabas contadas
Dando um ritmo melhor.

(MAIA, s/d e s/p)

Após a discussão sobre o conteúdo da leitura do cordel de Maia, os alunos podem ser orientados a realizar uma apresentação inicial de duas estrofes da obra mote que será trabalhada na sequência básica de leitura do cordel *A terra dos meninos pelados*, de Evaristo Geraldo (2017). Através desta leitura, o professor pode

abordar também o autor Graciliano Ramos e o seu livro homônimo, escrito em 1939.

Foi Graciliano Ramos
O criador desta história
Dou a forma de cordel
Pra tal obra tão notória,
Dando, assim, meu contributo
Pra exaltar sua memória

Em uma certa cidade
Do interior nordestino,
Veio a viver um garoto
Que tinha virtude e tino
Porém, não tinha cabelos
E seu corpo era franzino.

(GERALDO, 2017, p.01)

Para dar sequência à conversa, sugere-se a exibição do vídeo com a adaptação de quatro capítulos da obra feita por um grupo teatral do interior paulista *Os contos de Tatipirun*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=938vqn1Ly7Y>. Na sequência deve-se fazer alguns questionamentos orais aos alunos, tanto para apreensão dos conhecimentos prévios como, também, do conteúdo temático.

Na segunda atividade, após contextualizar a produção da obra de Graciliano Ramos e sua adaptação para o cordel, para retomar o gênero mote da proposta, sugerimos que o professor apresente um vídeo explicando o contexto de produção do gênero cordel, que pode ser acessado no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=ZqNAzDR2UI4>. Na sequência, solicita-se que os alunos anotem nos cadernos as características do cordel expostas no vídeo. Neste momento, o professor pode também retomar o conteúdo do folheto de Melânio Maia abordado na atividade 2, da oficina 3.

Na terceira atividade, sugere-se ao professor que proponha aos alunos uma pesquisa (se possível na escola) sobre os folhetos de cordel e cordelistas famosos no Brasil e os seus principais temas. Além dos poemas de cordel que estejam disponíveis na biblioteca da escola e que os alunos tenham em casa, o ideal seria levar os alunos para o laboratório de informática para pesquisarem também na internet, visto que hoje

em dia muitos poetas cordelistas disponibilizam suas poesias na rede. O professor também pode selecionar e disponibilizar cordéis de autores renomados e solicitar que, em grupos, os alunos leiam e comentem as histórias e temáticas abordadas. Neste momento, o professor pode solicitar que os alunos montem um varal com os folhetos encontrados. Entre outros, é possível elencar alguns títulos famosos dos primeiros anos da história do cordel no Brasil, e que podem ser encontrados em acervos virtuais, como: *Peleja de Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum*, de Firmino Teixeira do Amaral; *A chegada de Lampião no céu*, de Rodolfo Coelho Calvalcante; *A vida de Pedro Cem*, de Leandro Gomes de Barros; *O romance do pavão misterioso*, de José Camelo de Melo.

Na quarta atividade, o foco é a estrutura do cordel, em que se apresentam atividades sobre aspectos como metrificação, rima, tipos de estrofes como quadra, sextilha, septilha, décima. É importante mostrar, por exemplo, que a redondilha maior, versos de sete sílabas poéticas, é a métrica regular para a composição de folhetos e que as rimas soantes – compostas de sons e escrita idênticos a partir da vogal tônica – compoem a rima padrão (CORSI E FLECK, 2018).

Na quinta atividade propõe-se o trabalho lúdico com as rimas, a partir da confecção de um cabide de rimas, para assim apresentar exemplos de como funciona rimar estrofes no cordel, como é possível observar no excerto a seguir da obra mote desta proposta, escrita em estrofes de seis versos – sextilhas, em redondilha maior e rimando as palavras como “entristecido”, “alarido” e “colorido” :

Em/tre/tan/to, o /bom/ Rai/mun/do
Foi ficando **entristecido**
Porque sempre tais moleques
Faziam grande **alarido**
Devido a sua careca
E ao olho **colorido**.

(GERALDO, 2017, p.03, marcações nossas)

Na quarta oficina, propõe-se uma abordagem sobre a leitura da obra mote, o cordel *A*

terra dos meninos pelados, de Evaristo Geraldo (2017), baseada na sugestão de Sequência Básica, de Rildo Cosson (2014), apresentando as etapas da motivação, introdução, leitura e interpretação. Por fim, o professor pode optar por realizar ainda a etapa da expansão, que também chamamos de ampliação da temática da leitura do folheto.

Para iniciar a oficina, nesta nova etapa da *motivação*, é proposto o vídeo-animação *A Importância do respeito às diferenças*, acerca da história de pássaros que se sentem inferiores por serem pequenos em relação ao pássaro maior, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SXK8FCR6Ppc>. O vídeo traz a ideia de que os pássaros são iguais em valor e essência, mesmo que sendo diferentes na aparência. Após a exibição, novamente, o professor pode fazer perguntas orais que incentivem os alunos a refletirem sobre a história vista e a própria vivência de cada um.

Na etapa da *introdução*, em primeiro lugar, sugere-se ao professor que apresente o livro *A terra dos meninos pelados* de Graciliano Ramos e o folheto homônimo de Evaristo Geraldo e solicite que os alunos observem imagens, títulos e demais informações presentes nas capas. Em seguida, para suscitar as inferências sobre as possíveis histórias contadas nas obras sobre autores, ilustradores, editoras, o professor pode apresentar algumas questões orais acerca de termos como “pelados”, por exemplo. Por fim, o professor pode realizar a leitura dramática das duas primeiras estrofes do poema de cordel já apresentadas aos discentes na oficina 3 e mediar questões acerca dos autores e das composições das duas obras.

Na etapa da *leitura*, o professor pode solicitar a divisão da turma em grupos e distribuir exemplares do folheto de cordel *A terra dos meninos pelados*, de Evaristo Geraldo, para então orientar que realizem a leitura compartilhada e em grupo, para, depois, anotarem no caderno os principais acontecimentos, características e conflitos da personagem principal. Após esse primeiro momento da leitura, cada grupo pode

ler oralmente e, em voz alta, trechos do folheto. O professor pode iniciar a leitura enfatizando o ritmo e a musicalidade do gênero e, em seguida, passar o turno da palavra aos alunos que aceitem participar da leitura. É importante lembrar que os discentes devem estar à vontade para realizar a leitura compartilhada e que têm o direito de não realizá-la.

Depois da realização da leitura do folheto, o professor pode exibir o vídeo *Contos de Tatipirun 1, A Terra dos meninos pelados*, do Coletivo cinco cabeças, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=938vqn1Ly7Y>, que faz uma adaptação da novela *A Terra dos meninos pelados* (1939), de Graciliano Ramos. Através da mediação do professor, a exibição do vídeo pode suscitar reflexões acerca da temática da obra e levar os leitores a discutirem questões como diferenças, preconceito, bullying e autoestima. Mas, se isso não ocorrer, é importante considerar as subjetividades feitas e pedir que anotem as sensações que tiveram diante das leituras realizadas, para que, durante a interpretação, os discentes retomem e reconstruam as inferências feitas preliminarmente.

Ainda durante a leitura, é importante que o professor faça questionamentos acerca do enredo e dos elementos da narrativa, destacando a escolha lexical do autor e a forma composicional do gênero cordel. A narrativa cordelizada de Geraldo (2017) está organizada em estrofes de seis versos, em redondilha maior e rimas ABCBDB, conforme se pode perceber na estrofe apresentada a seguir:

Sem/ ter/ com/ quem/ con/ver/sar/ A
 Rai/mun/do/ fa/la/va/ só/ B
 De/se/nhan/do/ com/ car/vão/ C
 E es/cre/ven/do/ com/ ci/pó/ B
 Quem/ o/ via/, en/tão/, di/zi/a: A
 Que/ me/ni/no/ mais/ bo/có!/ B.

(GERALDO, 2017, p.03)

Para destacar a forma e a escolha lexical do autor, o professor pode retomar a leitura oral de algumas estrofes e propor que os alunos observem e anotem o que mais lhes chamou a atenção durante a leitura realizada. Em segui-

da, o docente pode destacar a rima e a metrificacão das estrofes, reiterando a importância da estrutura composicional do gênero, assim como a escolha lexical, elementos que colaboram para a musicalidade e para a composicão da temática da obra.

Para exemplificar o trabalho com a escolha lexical, o professor pode destacar alguns termos das estrofes escolhidas e promover as inferências dos discentes através de questionamentos acerca dos sentidos possíveis. Como exemplificamos com a estrofe 3 apresentada a seguir, a partir da qual o professor pode solicitar que observem que as palavras rimadas, além promover a musicalidade, compõem o sentido da obra. Para enfatizar a importância da escolha lexical, sugerimos que se faça a pesquisa acerca dos sentidos possíveis dos termos destacados e de outros termos que julgarem importantes para a composicão do perfil de Raimundo:

Em uma certa cidade
 Do interior **nordestino**,
 veio a viver um garoto
 Que tinha **virtude e tino**.
 Porém, não tinha cabelos
E seu corpo era franzino.

(GERALDO, 2017, p.01, marcações nossas)

Na etapa da *interpretação*, propomos atividades que remetam à produçãõ da contrapalavra, à interpretação do aluno sobre a obra como um todo coeso. Para tanto, sugerimos que o professor selecione novas estrofes do folheto *A terra dos meninos pelados* e apresente questões orais e escritas para serem respondidas em grupos. A partir da estrofe 8, por exemplo, o professor pode solicitar que os leitores destaquem os termos referentes aos sentimentos e às características de Raimundo, para, em seguida, apresentarem suas subjetividades acerca dos elementos destacados, a exemplo da estrofe abaixo.

Entretanto, o **bom** Raimundo
 Foi ficando **entristecido**
 Porque sempre tais moleques
 Faziam grande alarido

Devido a sua **careca**
E ao **olho colorido**.

(GERALDO, 2017, p.03, destaques nossos)

Após a observação dos termos, o professor deve propor a retomada das anotações iniciais acerca das sensações estabelecidas nas etapas iniciais e propor que socializem suas novas inferências em comparação às iniciais. Neste momento, os alunos devem ter um tempo para organizar suas ideias e apresentá-las. A socialização dos sentidos possíveis colabora para a compreensão e para expansão da interpretação, pois leva os leitores a reverem suas inferências e reconstruírem os sentidos da obra e a se reconstruírem por meio dela (ROUXEL, 2013a).

Para trabalhar um pouco mais o tema da autoestima dos educandos, sugerimos que eles componham poesias rimadas que relacionem a temática da autoestima e suas vivências. O professor pode auxiliar na composição dos versos, mas deve permitir que escrevam livremente, sem obrigatoriamente seguir as normas do cordel, pois não são cordelistas e o importante é que expressem suas subjetividades por meio de versos rimados.

Para descontrair e facilitar a composição dos poemas, o professor pode propor jogos que associem imagens e palavras que possam rimar. No jogo "A palavra dá poema", as palavras e as imagens devem ter correspondência temática. Cada grupo de alunos deve receber uma série de palavras e imagens. O professor solicita que cada grupo faça o sorteio dessas figuras e cada componente crie uma estrofe a partir da palavra e da imagem retiradas da caixa. Em seguida, o colega do grupo pode escolher entre continuar a composição iniciada ou sortear uma nova palavra para compor sua própria estrofe. É interessante que o professor traga imagens e palavras que tenham a ver com a realidade e contexto dos alunos para facilitar a composição das estrofes.

Outra possibilidade de dinâmica que colabora para a composição de versos rimados é "O recorte de cordel". Nesta atividade, o professor

deve escolher alguns folhetos de cordel que tenham a temática relacionada à autoestima. Dentre outros poemas, sugerimos os seguintes: *O patinho feio nas ondas da internet* (2009), de Antônio Carlos de Oliveira Barreto, que trata da superação de problemas de autestima do personagem principal; *O discurso de um caipira arregrado*, de Antônio Carlos de Oliveira Barreto (2004), que apresenta o discurso de um homem simples e sua forma de pensar; *ABC da inclusão*, de Antônio Carlos de Oliveira Barreto (2008), no qual o poeta apresenta a importância da educação especial e do respeito às diferenças; *A lei Maria da Penha em cordel*, de Tião Simpatia (2006), que descreve de modo lúdico e didático a Lei 11.340/2006, criada no intuito de combater a violência contra a mulher; *Cordel do abraço* (2016), de Tião Simpatia, que trata da importância de gestos de carinho no dia a dia das pessoas; *Saúde Mental em cordel*, de Izabel Nascimento (2018), que propõe uma reflexão sobre as doenças mentais; *O dicionário dos sonhos* (2006), de José Francisco Borges; *Minutos de Sabedoria em cordel* (2019), de Rouxinol do Rinaré. Em virtude de abordarem temáticas específicas, os excertos e as capas de cada cordel devem ficar expostos em um painel para que cada grupo escolha a temática que mais lhe agrada. A partir da escolha, cada grupo deve compor duas novas estrofes análogas à temática abordada no excerto e na capa selecionados. É importante que o professor auxilie os educandos a usarem o dicionário para compor um repertório de palavras que estejam relacionadas às temáticas e possam rimar, compondo também a musicalidade do poema. É possível ainda propor que busquem termos que rimem com palavras correlacionadas aos termos autoestima, solidariedade, respeito, dignidade, amor, entre outras. Para isso, o professor pode propor uma lista de termos, marcando as últimas sílabas.

Para completar a experiência com a escrita de cordel, o professor pode sugerir que os alunos, divididos em grupos, pesquisem, no dicionário, palavras associadas à temática

da autoestima e que possam rimar, para em seguida propor que componham uma poesia em versos. Os alunos poderão escolher se optarão por estrofes de 4, 6, 7 ou 10 versos cada (respectivamente: quadras, sextilhas, setilhas e décimas). Durante a escrita dos versos, os integrantes dos grupos podem se dividir entre a pesquisa de termos e a composição dos versos.

Depois de cada composição, o docente deve ler o texto dos alunos e propor a reescrita e o compartilhamento com os colegas. Para a composição dos folhetos podem ser usadas folhas A4 coloridas e os educandos podem compor as capas de seus folhetos com desenhos, xilogravuras ou imagens recortadas de revistas, por exemplo. Se optarem pela xilogravura, o professor pode sugerir que usem folhas de isopor e tinta guache preta. A técnica propõe que desenhem sobre a folha de isopor e perfurem apenas o contorno do desenho e, em seguida, passem a guache somente na perfuração e imprimam na folha em branco.

Após as releituras e reescritas dos poemas, o professor pode organizar uma exposição ou um sarau que compartilhe com a comunidade as composições dos alunos e valorize o estudo do gênero, colocando em evidência minorias tão subjugadas: o cordel e a EJA. A exposição das composições pode ser iniciada no interior da sala de aula, depois passar para os corredores da escola, para, enfim, serem expostas à comunidade. Conforme afirma Bahialista (2020, p.09-10):

é na busca de superar os paradigmas neocoloniais e etnocêntricos que o cordel faz um entrelaçamento da linguagem poética literária na comunidade escolar que busca, através de dinâmicas lúdico-estéticas (re) animar o viver dentro da instituição e fortalecer o encantamento que a palavra poética tem, compartilhando saberes.

É acreditando na importância de trabalhar a autoestima dos educandos e de compartilhar os conhecimentos com a comunidade que sugerimos este evento, no qual podem ser compostos versais de poesias de autores clássicos e autores atuais mesclados às composições dos

educandos. Sugere-se também que a sala de aula ou o espaço de recitação seja ambientando com músicas de autores como Luiz Gonzaga, Francisco Diniz e Ednardo⁵, por exemplo. A escolha das canções e das poesias devem ser feitas juntamente com o alunos, que poderão trazer suas sugestões de casa ou da biblioteca da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se iniciou com o propósito de apresentar e discutir a elaboração de um Caderno Didático voltado para o trabalho de professores com o gênero discursivo cordel, sem deixar de associá-lo ao tema gerador dessa pesquisa, *autoestima*, que é parte essencial e substancial da necessidade observada dos sujeitos que inspiraram a pesquisa, alunos do Ensino Fundamental da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse caso, o entrelaçamento do gênero cordel, da temática da autoestima e do contexto da EJA geraram um estudo vasto de possibilidades e permitiram fazer o cruzamento desses tópicos, de modo que o debate central se voltasse para o ensino de literatura na Educação Básica, compondo um desafio ainda maior, especialmente por nos direcionarmos a um ensino voltado para a Literatura Popular. Por conta disso, tivemos que delimitar a discussão do ensino de literatura na EJA, fazendo um recorte, voltando-se para esse estudo, pelo viés da Leitura Subjetiva (LS), tentando a formação de leitores “conscientes” que podem enxergar, através da leitura do cordel como *A Terra dos meninos pelados*, de Evaristo Geraldo, a contemplação do prazer de ler, de ter voz e de ter o direito de serem reconhecidos como sujeitos autônomos, livres e protagonistas de seu próprio aprendizado.

É dessa maneira que a escola pode transfor-

5 Sugestões de endereços com músicas e imagens dos músicos sugeridos: <https://www.youtube.com/watch?v=bQt1dxETW-8> — <https://www.youtube.com/watch?v=oyRrgOG877M> — https://www.youtube.com/watch?v=H_th1BoXcQU.

mar-se em um ambiente propício para um ensino que possa ressignificar, envolver e motivar o aluno, para gerar conhecimento e desenvolver valores que modifiquem sentimentos como a baixa autoestima dos alunos da EJA. Nesse sentido, algumas questões como as experiências pessoais, as histórias de vida, as situações que ocorrem no cotidiano e os conhecimentos prévios trazidos pelos educandos devem ser acolhidos na elaboração de atividades no contexto educacional, pois permitem o trabalho com a afetividade e contribuem para a aproximação entre alunos e professores, muito mais ainda quando nos direcionamos à modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto, reitera-se o tratamento dispensado por Candido (2011) à literatura, vista como uma necessidade do ser humano que, portanto, se constitui em um direito. Além disso, ao considerar o poder imaginativo que a literatura permite, conforme o autor (2011, p.177) "[...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações."

Diante disso, entendemos a literatura como importante objeto de estudo nos currículos escolares, não apenas para se fazer cumprir como conteúdo, mas também por sua capacidade de formar e instruir o sujeito intelectual e afetivamente. A literatura propõe uma leitura que indaga, reflete, conduz, investiga e descobre o homem e o lugar que ele ocupa. Para tanto, torna-se alvo da nossa reflexão como professores, no que tange às nossas práticas e ao tratamento que tem sido dispensado à literatura, principalmente com relação ao gênero cordel, especialmente no ensino fundamental II, inexistindo quase totalmente na modalidade EJA.

Em contrapartida, a literatura nos oferece condições para ampliar nossas experiências, por meio de um universo tão imaginativo e subjetivo, que somos impulsionados a transformar este contexto ou, ainda, conduzidos por mero prazer, pelo bem estar na leitura ou audição, parte importante de nossa pesquisa, já que é o cordel considerado um gênero propriamente oral. Consideramos por isso, que tais possibi-

lidades constituem ferramentas importantes para a construção do gosto pela literatura e pela leitura do aluno da EJA.

Por meio dessas colocações, é possível considerar o cordel como um gênero que contempla as esferas do sentir, tocar e transformar, sem perder sua condição formativa para com o leitor. Nesse sentido, o gênero abre um leque de significações ao ser levado até a escola, não mais para ser trabalhado de forma restrita e limitada, mas como uma leitura que traz desenvolvimento de capacidades leitoras, além de permitir a troca de sentimentos entre leitor, autor e sociedade em que está inserido, tornando-se assim uma prática social. Conforme Silva (2019, p.337) "Se a literatura é capaz de fazer a síntese entre informação e emoção, a escola precisa tirar partido disso."

REFERÊNCIAS

- BAHIALISTA, Sérgio Ricardo Santos da Silva. **Cordel e a pedagogia do encantamento** - O verso educador da Sussuarana, seus aspectos históricos e possibilidades didáticas. 1ª. ed. Salvador: Independente, 2020.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.
- BARRETO, Antônio Carlos de Oliveira. **Discurso de um caipira arretado**. 3ª. ed. Salvador: Ed. Akadikadikum, 2004.
- BARRETO, Antônio Carlos de Oliveira. **ABC da inclusão**. 3ª. ed. Salvador: Ed. Akadikadikum, 2008.
- BARRETO, Antônio Carlos de Oliveira. **O patinho feio nas ondas da internet**. Salvador: Ed. Akadikadikum, 2009.
- BESSA, Bráulio. **Poesia que transforma**. Ilustrações de Elano Passos. Rio de Janeiro: Editora sextante, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Consultado em 01 out. 2021.
- BRASIL. **Resolução/CD/FND**, n.51, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens

e Adultos (PNLD EJA): Brasília, DF, 16 de setembro, 2009. Disponível em: nde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3360-resolucao-cd-fnde-n-51-16-de-setembro-de-2009. Acessado em 01 set. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB 03/2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Consultado em 01 out. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CATELLI Jr. Roberto. **O não lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC**. 26 de abril de 2019. p.313-318. Disponível em: https://www.academia.edu/39500381/O_N%C3%83O_LUGAR_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DE_JOVENS_E_ADULTOS_NA_BNCC. Acesso em: 26 maio 2021.

CORALINA, Cora. **Melhores Poemas**. Seleção e apresentação Darcy França Denófrío. São Paulo: Global, 3ª edição, 2008.

CORSI, M. S.; FLECK, G. F. Carmélia e Sebastião ou A Justiça Divina - uma proposta de ação. In: FONSECA, A. de S.; FLECK, G. F.; SANTOS, L. S. (Orgs). **A pesquisa em Literatura e leitura na formação docente** – experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino. Volume 3. Campinas -SP: Mercado das Letras, 2018. P.121-146.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara.; JOIA, Orlando.; RIBEIRO, Vera Massagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov./2001, p. 58-77. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/documento/vis%C3%B5es-da-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-no-brasil>. Acesso em: 12 maio 2021.

FÁVERO, Osmar. Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. 42 **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. Disponível

em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

GERALDO, Evaristo. **A terra dos meninos pelados (em cordel)**. Capa de Francisco Lisboa. Alto Santo (CE), junho de 2017.

LANGLADE, Gerard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino da literatura**. São Paulo, SP: Alameda Casa Editorial, 2013.

MAIA, Melânio. **Cordel do Cordel** - Sua História e seus Heróis. Blog Poesia popular nordestina, s/d. Disponível em: <http://poesianordestina.blogspot.com/p/cordel-do-cordel.html>. Acessado em 21 out. 2021.

MEIRELES, Cecília. **Viagem**. Lisboa: Editorial do Império, 1939. In: eBooksBrasil.org, 2020. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/viagem.html#n0>. Acesso em: 13 de setembro 2021.

NASCIMENTO, Izabel. **Saúde mental em cordel**. Aracaju, SE, dezembro, 2018.

PAIVA, Jane. **Direito à educação para quem?** (Contribuição às audiências do CNE tendo como objeto a revisão do Parecer CNE nº. 11/2000). Agosto de 2007, 8 p. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/direito_educ_jane.pdf. Acesso em: 13 maio 2021.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013a.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção das obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino da literatura**. São Paulo, SP: Alameda Casa Editorial, 2013b. p. 151-163.

RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. São Paulo: Record, 1939.

RINARÉ, Rouxinol. **Minutos de sabedoria em cordel**. Fortaleza (CE): Rouxinol do Rinaré Edições, 2019.

SILVA, Sabrinne Cordeiro Barbosa. A literatura de cordel e a educação. In: SILVEIRA, Éderson Luís; Batista, Marcos dos Reis (Orgs.). **Ensino da literatura**

e de leitura literária. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019, p.323-339.

SIMPATIA, Tião. **Cordel do abraço.** Fortaleza (CE): Tupynanquim editora, 2016.

SIMPATIA, Tião. **A Lei Maria da Penha em cordel.** São Paulo: Ed.Armazém da Cultura, 2006.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 10^a Ed. São Paulo: Libertad, 2003.

XYPAS, Rosiane. Perguntas e processos para um ensino de leitura literária inovador. **Revista Investigações**, Recife, v. 33, n. 1, p. 1 - 27, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/index>. Acesso em: 18 de julho 2021. Consultado em 01 out. 2021.

Recebido em: 04/11/2022

Aprovado em: 06/12/2022

AS MICROFIÇÕES NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: OFICINA DE ESCRITA LITERÁRIA

KARINA TORRES MACHADO*

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

<http://orcid.org/0000-0002-3614-9670>

RESUMO

O mundo tecnológico, característico do século XXI, propiciou a disseminação de gêneros literários ainda pouco estudados pela academia, como o nanoconto, o miniconto, o microconto e o conto curto. A inserção dessas microficcões em sala de aula, por meio de oficinas de escrita literária pautadas na leitura, na recepção, na análise e na produção desses textos proporciona uma aproximação dos estudantes com a arte literária e a multiplicidade de gêneros, formas e estilos que a arte dispõe para representar a vida. Sendo assim, constituem espaços plurissignificativos de imersão literária, em que o texto literário é vivo, debatido, refletido, sentido e significado. Por meio da pesquisa bibliográfica, as microficcões são apresentadas como alternativas metodológicas de ensino de literatura para alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, a fim de promover práticas de ensino mais coerentes e condizentes com as necessidades pulsantes dos estudantes e das demandas do século XXI, além de propiciar a formação leitores literários competentes. Nesse sentido, a oficina de criação literária oportuniza novos espaços de leitura e escrita literária que permitem aos estudantes tecer relações plurais com a vida, ampliar o repertório cultural, literário e estilístico, além de possibilitar o surgimento de maior criticidade com a produção escrita e o fazer artístico.

Palavras-chave: Microficção; Leitura literária; EJA; Ensino.

ABSTRACT

THE MICROFICTIONS: LITERARY WRITING WORKSHOP IN THE TEACHING OF YOUTH AND ADULTS

The technological world, characteristic of the 21st century, provided the dissemination of literary genres still little studied by the academy, such as the nanotale, the minitale, the microtale and the short story. The insertion of these microfictions in the classroom, through literary writing workshops based on reading, reception, analysis and production of these texts, provides students with an approach to literary art and the multiplicity of genres, forms and styles that art disposes to represent life. Thus, they constitute pluri-significant spaces of literary immersion, in which the literary text is alive, debated, reflected, sense and meaning. Through bibliographic research, microfictions are presented as

* Doutoranda em Estudos Literários no PPG-Letras, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Egressa do PROFLETRAS. E-mail: ka_torresm@yahoo.com.br

methodological alternatives for teaching literature to students of the Youth and Adult Education – EJA, in order to promote teaching practices that are more coherent and consistent with the pulsating needs of students and the demands of the century. XXI, in addition to providing the formation of competent literary readers. In this sense, the literary creation workshop provides new spaces for reading and literary writing that allow students to weave plural relationships with life, expand the cultural, literary and stylistic repertoire, in addition to enabling the emergence of greater criticality with the written production and the make artistic.

Keywords: Micro-fiction; Literary reading; EJA; Teaching.

RESUMEN

MICROFICCIONES EN LA DOCENCIA DE JÓVENES Y ADULTOS: TALLER DE ESCRITURA LITERARIA

El mundo tecnológico, característico del siglo XXI, ha propiciado la difusión de géneros literarios aún poco estudiados por la academia, como el nanorrelato, el minicuento, el microrrelato y el cuento. La inserción de estas microficciones en el aula, a través de talleres de escritura literaria basados en la lectura, recepción, análisis y producción de estos textos proporciona una aproximación de los alumnos con el arte literario y la multiplicidad de géneros, formas y estilos que el arte tiene para representar la vida. Así, constituyen espacios plurisignificativos de inmersión literaria, en los que el texto literario está vivo, se debate, se reflexiona, se siente y se significa. A través de la investigación bibliográfica, las microficciones se presentan como alternativas metodológicas para la enseñanza de la literatura a los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos – EJA, con el fin de promover prácticas pedagógicas más coherentes y consistentes con las necesidades palpitantes de los estudiantes y las exigencias del siglo XXI, además de proporcionar la formación de lectores literarios competentes. En este sentido, el taller de creación literaria proporciona nuevos espacios de lectura y escritura literaria que permiten a los alumnos tejer relaciones plurales con la vida, ampliar el repertorio cultural, literario y estilístico, además de posibilitar el surgimiento de una mayor criticidad con la producción escrita y el hacer artístico.

Palabras clave: Microficción; Lectura literaria; EJA; Enseñanza.

INTRODUÇÃO¹

A formação de leitores competentes é um dos desafios enfrentados pelas instituições de ensino atualmente, uma vez que o contato com o texto literário deve cumprir mais do que

funções didáticas ou pedagógicas, deve proporcionar ao leitor viajar e visitar terras desconhecidas, descobrir lugares inimagináveis, humanizar o sujeito pela interação propiciada entre autor-texto-leitor.

Nesse sentido, a promoção de oficinas de escrita e leitura literária de microficcões, por meio de recursos didáticos diferenciados, representa uma alternativa para o professor

1 O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – FUNDECT, junto à Universidade de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus de Três Lagoas.

mediador possibilitar momentos de contato com o texto literário, pautados em experiência de exploração do simbólico e, assim, permitir aos alunos refletir sobre o lido e fabular as próprias vivências de forma significativa e transformadora.

Dessa maneira, a oficina de escrita literária representa uma alternativa a ser realizada pelos docentes, para que os estudantes possam ter experiências de leitura literária, mediadas pelo texto, pelo contato individual, pela investigação, constatação, refutação e ampliação do conhecimento sobre a arte literária. Fato que legitima o ensino-aprendizagem e aprimora a circulação ativa do texto literário no espaço escolar, pela exploração significativa da palavra, do texto e da arte. Ademais, a oficina veicula aos professores mediadores a concepção de que o texto literário amplia os espaços para a existência ao dessacralizar o ensino-aprendizagem do texto literário do viés conteudista e avaliativo e desperta a criação de saberes que viabilizam o encontro e a discussão em torno da leitura literária no âmbito escolar.

O objetivo deste artigo é o de apresentar aos professores uma alternativa metodológica para a promoção da leitura literária em sala de aula, ao evidenciar como a inserção de uma oficina de escrita literária de microficcões pode vir a ser um recurso educacional capaz de auxiliar tanto o mediador na promoção de aulas de leitura literária que promovam a multissignificação do texto e da própria vida, quanto formar leitores competentes.

LEITURA, CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES

A ação de contar, de narrar e de ouvir histórias caminha paralelamente à evolução da espécie humana e, nesse sentido, a arte literária, como *mimese* da existência, desenvolveu e aperfeiçoou, ao longo dos séculos, formas distintas para exprimir esse conteúdo latente, pungente e instável que é o viver. Antes das aventuras de **As Mil e uma noites**, narrativas povoavam

o imaginário coletivo e foram responsáveis por endossar o aspecto fabulativo, criativo e simbólico do indivíduo. Essa ação, por sua vez, ressaltou a importância expressiva da palavra como forma de representar o mundo e, conseqüentemente, as profundezas do sujeito e do outro, despertando a formação de sensibilidades, de encontros e de afetividades em torno do vocábulo lido.

A exploração polissêmica dos vocábulos colabora para o despertar e o desvelar de novos horizontes de expectativas dos sujeitos, possibilitando-lhes apreender os estilhaços do mundo para agir em prol de uma existência catártica e plural, que, ao preencher os vazios sentidos e vividos, torna-se espectro da própria vida. Dessa maneira, o contato com o texto literário institui novas ordens, uma vez que “lendo reflete-se e presentifica-se na história” (CAVALCANTI, 2002, p. 13). Diante disso, o encontro com a palavra propicia aos indivíduos a oportunidade de ouvir e criar novas tramas narrativas para a sua própria existência, pois

é ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

Assim, a proximidade com a arte literária proporciona um respiro diante dos tumultos do mundo, um mergulho às errâncias individuais, uma construção e reconstrução contínuas de si, enfim, permite “encontrar vida nas palavras” (PETIT, 2010, p. 47). No tocante ao tema, Marisa Lajolo declara que a

Literatura pode ser entendida como resultado de um uso especial de linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome. No limite, ela encena a irreduzibilidade e a permeabilidade de cada ser, pois participa de uma das propriedades da linguagem: a capacidade de simbolizar e de, simbolizando, simul-

taneamente afirmar e negar a distância entre o mundo dos símbolos e dos seres simbolizados. (LAJOLO, 2018, p. 47).

A pesquisadora Teresa Colomer (2017) assinala a força educativa da literatura, que, na perspectiva da autora, “reside, precisamente, no que facilita formas e materiais para essa ampliação de possibilidades: permite estabelecer uma visão contrária, distanciar-se das palavras usuais ou da realidade em que alguém está imerso e vê-lo como se o contemplasse pela primeira vez” (COLOMER, 2017, p. 21).

A esse respeito, Tzvetan Todorov alude que “a obra literária produz um tremor de sentido, põe em movimento nosso aparato de interpretação simbólica, desperta nossas capacidades de associação e provoca um movimento de ondas de choque que se prolongam muito tempo depois do contato inicial.” (TODOROV, 2007, p. 80).

Para a estudiosa Michèle Petit, “apropriar-se dos livros, é reencontrar o eco longínquo de uma voz amada da infância, o apoio de sua presença sensível para atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação” (PETIT, 2010, p. 65); enfim, em outras palavras, é estar diante do indizível de nós.

Sobre este tema, María Teresa Andruetto propõe que

a arte não generaliza, mas surge de cenas privadas, muito pessoais e assenta seu poderio no humano particular e no concreto. Desse modo, a literatura, com seus artifícios, constrói visões particulares do mundo e questiona as formas oficiais de perceber, de sentir, de compreender. [...] põe o leitor num lugar incômodo porque desnaturaliza o que a sociedade naturalizou. (ANDRUETTO, 2012, p. 191).

Tais observações corroboram o caráter simbólico do texto literário como espaço de acesso ao imaginário coletivo, momento de domínio das especificidades da linguagem a partir da carpintaria elaborada pelos escritores como instrumento de representação e socialização da existência pessoal e social dos sujeitos. Além disso, reiteram a definição de linguagem “carregada de significado” capaz de ser e de continuar

novidade, responsável pela existência da ação de seus artistas, como afirma Ezra Pound, no livro **ABC da literatura**, de 2013. Diante disso, as microficcões representam, assim, alternativa metodológica que contempla demandas da literatura em sala de aula e contribuem para a formação de leitores, visto que, atreladas ao século XIX, representam a vida pela exploração da elipse, da concisão e da seleção vocabular plurissignificativa.

Essas perspectivas proporcionam um ensino-aprendizagem em que os jovens-adultos são instigados a serem protagonistas da ação educacional, uma vez que respeita e projeta na produção textual a oportunidade de inserirem outros lugares de fala² não contemplados pelo currículo. Além disso, não se edificam em posturas compensatórias, que os reduzam a um lugar subordinado da ação educacional.

Nesse sentido, a oficina de microficcões reafirma o conceito defendido por Miguel Abad de “cidadanização dos jovens”, por meio de “políticas de autovalorização”, uma vez que tais práticas visam “à afirmação da condição juvenil, nas quais são reconhecidos como sujeitos e atores políticos capazes de intervir em sua situação social e histórica, de se posicionar criticamente diante [...] do mundo de uma maneira geral”. (LEÃO, 2011, p. 80). Desta forma, a inserção de projetos de leitura literária na EJA reforça a necessidade de criar momentos e encontros em que as vivências múltiplas possam ser expostas, discutidas e reafirmadas por meio dos significados e sentidos veiculados nas experiências sociais e humanas representadas nas microficcões. Fato que “ultrapassa a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização” e, concebe um ensino edificado pelo reconhecimento dos estudantes como “jovens e adultos em tempos e percursos de jovens adultos” (ARROYO, 2011, p. 23).

A aplicação pelos docentes da prática proposta reitera as ideias de Miguel Arroyo, no livro **Passageiros da noite: do trabalho para**

2 RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

a EJA: itinerários pelo direito à uma vida justa, de 2017, uma vez que abre “as verdades dos currículos a outros conhecimentos, a outras verdades” e ao trazer “essas outras verdades como temas geradores de estudo e de formação que ampliam seu direito ao conhecimento como educadores e educandos. Traz novas dinâmicas para os currículos. Repõe um diálogo de saberes no território dos currículos.” (ARROYO, 2017, p. 18).

A elaboração de microficcões como projeto de ensino-aprendizagem para o EJA veicula o olhar para o texto literário como arte representativa da vida, do eu, do outro e, conseqüentemente, do mundo, capaz de amalgamar todas as representações sociais e, possibilitar, desta forma, ao docente caminhos educacionais menos segregadores.

Nesse sentido, a inserção de práticas de leitura e escrita literárias em sala de aula representa um aliado imprescindível para a formação de cidadãos (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991) por refletir questões pedagógicas, comportamentais, morais, cívicas e, apresentarem um caminho sólido para o protagonismo, uma vez que o seu fazer suscita encontros, questionamentos histórico-culturais, postura ativa frente aos acontecimentos mundiais atuais e diálogos entre autor-texto-leitor pela proximidade temática lida, discutida e produzida.

A leitura e a análise de microficcões em oficinas de escrita literária possibilitam aos estudantes a aproximação com territórios contestados (DALCASTAGNÈ, 2012), pelo tensionamento circunscrito de tempos, espaços e sujeitos retratados na arquitetura literária como forma de contestar as representações impostas pela tradição e imprimir novas prerrogativas para a apreensão do lugar de fala dos sujeitos sociais. Tal espaço proporciona a percepção de que o texto literário é momento de reimaginação do mundo, de encontro que possibilita aos seres se transformarem em outros e, ao mesmo tempo, regressarem para a essencialidade de si mesmos, desvelando novas descobertas e novas possibilidades.

Diante de tais questões, a criação de práticas de leitura literária na Educação de Jovens e Adultos, mediada pelo docente, permite o desenvolvimento de um olhar plural sobre os vazios, sobre a realidade sofrida das periferias, das vidas das famílias desfeitas, da pobreza, dos receios, das alegrias, além de explicitar o convite para a fabulação, para o simbólico e para os aspectos artísticos da palavra, como a ironia, a surpresa, o humor, o estilo, isto é, para a expressividade da palavra que forma, ordena vivências, humaniza e transforma pela exploração de sentidos apreendidos no texto.

A inserção dos jovens-adultos em atmosferas artísticas, na e além da sala de aula, em projetos que transponham as práticas rotineiras e conteudistas, aguça nos discentes a vontade de aprender e de descobrir o que os cerca, convida-os a participar do narrado e a conviver com acontecimentos comuns à vida, valendo-se, para isso, de expressões comuns à fala. Tais concepções convertem o fazer pedagógico em espaço humanizador, porque propicia aos envolvidos refletir, questionar e redescobrir o jogo simbólico e fabulativo presente nas narrativas e na vida.

Esse olhar em relação à leitura literária elucida o entendimento de que o contato com o texto literário, sob a microficcão, propicia aos alunos refazerem “sua vida, corrigindo-a à sua maneira e reviver todos os prazeres ou conflitos, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção” (MAGALHÃES, 1987, p. 30). Sendo assim, o contato com as microficcões representa uma das possibilidades educacionais disponíveis ao professor que, juntamente com o mundo tecnológico, favorece o letramento literário do leitor por possibilitar a diminuição das diferenças sociais, uma vez que a “leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2011, p. 30). Sendo assim, a leitura do texto literário faz-se necessária ao homem, pois dá sentido ao mundo e, também, ao próprio homem.

O ESTILHAÇO DA VIDA EM FRACTAIS LITERÁRIOS

A arte literária é espaço de reinvenção, de reimaginação, de transgressão, de denúncia, de encontro, enfim, de vida que pulsa em nós e, nesse sentido, os gêneros e os temas são inesgotáveis, visto que há sempre autores espelhando-se na tradição literária para lançar novas tendências e formas literárias.

Nos séculos XIX e XX encontramos escritores que vislumbraram novas concepções para o texto literário, e que criaram microficcões – mesmo que assim não denominadas –, como Anton Tchekhov, Ernest Hemingway, Franz Kafka, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Raul Pompeia, entre outros. Com o advento da tecnologia, da velocidade da informação, da forma sucinta de ser e de dizer das redes sociais, tais concepções ganharam, no século XXI, olhares, repercussões, estudos e denominações. Assim, esses tempos fluídos e massivos fizeram com que a literatura transitasse por novas esferas comunicacionais com produções narrativas que instigassem o imaginário coletivo, provocando estranhamentos pelas elipses, pela concisão, pelo olhar atento e crítico à realidade, para apreender o tumulto que caracteriza a existência contemporânea.

A esse respeito, Rauer³ (2021) tece definição bastante precisa, embora metafórica, a respeito do microconto:

3 No site da Editora Pangeia, Rauer publica alguns estudos sobre a microficcão, que esclarecem algumas das especificidades da microficcão e suscitam leituras para a definição da arquitetura literária que engendra tais textos. O primeiro deles, publicado em agosto de 2019, intitulado **A arte de escrever 5 – 29 aforismos sobre o microconto**, traz definições que explicitam a arte literária que engendra essa micro-narrativa. No segundo, **A arte de escrever 12 - A concisão do infinito**, com antologia de microcontos, o autor discorre sobre a poética que caracteriza o gênero e os elucida com uma seleção de microcontos. Os textos podem ser acessados pelos links abaixo:
<https://editorapangeia.com.br/a-arte-de-escrever-5-29-aforismos-sobre-o-microconto/>
<https://editorapangeia.com.br/a-arte-de-escrever-12-a-concisao-do-infinito-com-antologia-de-microcontos/>

O microconto é limes – é novo, mas haure de tudo que o antecedeu; é poeira do big bang e é horizonte de eventos de buraco negro; é antropoesia concentrada em um fóton; e é a sombra do ricochete do eco da queda do olhar humano no rio tumultuoso da vida. (RAUER, 2021, p. 123).

Do escritor também é possível encontrar microcontos que engendram leituras e suscitam reflexões sob essa arte literária:

MICROCONTO

Narrativa.
Cristal-Vivo.
Uma só visada.
Um único golpe.
Nocaute.

(RAUER, 2020, p. 179).

FÓTON

#microconto
#microcontos
eis a questão, eis a dúvida
entre ser e não ser,
a angústia diante do
inexistente que prefigura o
inesperado.

(RAUER, 2020, p. 188).

FRACTAL

Narrativa

(RAUER, 2020, p. 188).

Dona de uma estética própria, que requer mais estudos e olhares minuciosos, a micro-

ficção desmembra-se em nanocontos, em microcontos, em minicontos e em contos curtos⁴. Com o intuito de avançar os estudos da microficcão e elucidar o *limis* que a caracteriza, o pesquisador Rauer Ribeiro Rodrigues menciona em artigo dedicado ao tema, postado no blog da editora Pangeia que

o conto curto se estabelece a partir de 701 caracteres e 36 nós dramáticos até 3500 caracteres e 175 nós dramáticos; e o conto tradicional, nesse caso, a partir de 3501 caracteres e 151 nós dramáticos, até algo impreciso e indefinível em torno de 20 mil ou 30 mil caracteres (sempre com espaços) e 800 a mil nós dramáticos. (RAUER, 2022).

E complementa tais observações, acrescentando que

O **nanoconto** começa com zero caractere e zero nó dramático [...] e vai até cinco nós dramáticos em 99 caracteres (com espaços).

O **microconto** vai de 100 a 333 caracteres (com espaços) e de 6 a 17 nós dramáticos.

O **miniconto** se define a partir 334 caracteres (com espaços), até 550 caracteres (com espaços), tendo entre 18 a 28 nós dramáticos.

Quanto ao número de palavras, em uma primeira visada taxonômica, talvez possamos considerar que o nanoconto fica mais ou menos entre zero e 15 palavras; o microconto, entre 16 e 45; o miniconto, entre 46 e 90; e o conto ultracurto, com entre 91 e 120 palavras. Esses limes, no entanto, precisam ser ainda mais elásticos que o referente à contagem de nós dramáticos, que é intrínseca à narratividade e, portanto, mais decisiva, a meu ver, do ponto de vista estrutural. (RAUER, 2022).

Assim, as microficcões, imbuídas de algumas particularidades, arquetam e concentram em si um teor narrativo calcado na elipse e na concisão projetadas nas linhas de força do texto, por meio de seleção vocabular cuidadosa, que,

por sua vez, florescem em camadas significativas de leitura.

REI

Édipo era chegado numa coroa.
(AGUIAR, 2021, p. 57).

No microconto de André Ricardo Aguiar, a escolha dos vocábulos “rei”, “Édipo”, “coroa”, funciona como *icebergs* que flutuam na página e convidam o leitor a mergulhar nas entrelinhas do texto para descobrir quem era Édipo? por que se tornou rei? Quem era a coroa de que gostava? ou qual era a coroa que almejava? O título tem a função de um aposto que retoma o termo Édipo e explicita sua função no espaço da narrativa. Além disso, o duplo sentido em torno da palavra “coroa” recupera o drama grego e o insere na contemporaneidade, ao suscitar a leitura de que Édipo almejava tanto o poder, quanto gostava de mulheres de meia-idade. Assim, cada palavra-parágrafo traz consigo silêncios que incitam o leitor a adentrar os interstícios do dito da narrativa visível para ressonar em ampla gama significativa de leitura.

DIVÓRCIO

Sem anseio – ter voz e se fazer ouvir. Como, se a aliança aperta no pescoço?
(RIBEIRO, 2021, p. 15).

Na micronarrativa de Alciene, os vocábulos exprimem o drama de um sujeito enclausurado pelo casamento, em que o desejo da personagem, embora negado pelo uso do advérbio “sem”, que inicia o parágrafo, projeta-se na narrativa pelo uso do travessão, a fim de ressaltar as ironias conjugais pela utilização do paradoxo da fala que enuncia a falta de voz e a volição em se fazer ouvir. A palavra “aliança” destaca-se na frase interrogativa ao retomar o paradoxo inicial, visto que o símbolo da união é o mesmo que aperta, asfixia o pescoço e grita pelo divórcio. Além desses aspectos, a concisão convoca o leitor a ser coparticipante do narrado, uma vez que o motiva a se aventurar no jogo narrativo elaborado pela autora, para investigar os vocábulos-signos e compreender a multiplicidade de leituras produzidas. A elipse como elemen-

4 Em publicação recente, julho de 2022, no blog da Editora Pangeia, Rauer, em artigo intitulado **A arte de escrever 22** – Do conto ao nanoconto, faz estudo inovador ao traçar a linha ténue que pode definir e especificar as diferenças entre o nanoconto, o microconto, o miniconto e o conto curto. Link de acesso: <https://editorapangeia.com.br/a-arte-de-escrever-22-do-conto-ao-nanoconto/>

to que incita o desvendamento das linhas de força do texto e, conseqüentemente, expande a possibilidade significativa do texto, pode ser verificada em outras microficcões da escritora:

EM ELIPSE

Oração de sujeito oculto que insiste em se dizer sem palavras – eis o microconto.
(RIBEIRO, 2020, p. 23).

SÍNTESE

Do maior ao menor conto, tudo acaba no ponto.
(RIBEIRO, 2020, p. 14).

Outro exemplo de microficcão que explora a ironia, a jocosidade, a crítica social, o jogo de palavras, o diálogo, a síntese, o fractal, é o texto de Marcio Markendorf:

REALIDADE

– Machucou?
– Quê?
– Quando caiu em si.
(MARKENDORF, 2021, p. 34).

A microficcão de Marcio Markendorf

encontra, no plano linguístico, a projeção de imagens, conceitos e formas que, amalgamada aos planos discursivo e semântico, criam uma plêiade significativa, polissêmica e proteica que exige do leitor uma proficiência leitora e uma ação coparticipativa para preencher as elipses e os vazios deixados pelo narrador. (MACHADO, 2022).

Nesse sentido, as microficcões, como cristais chocam pela força atômica que possuem de expor o caleidoscópio que caracteriza o humano. Sendo assim, a introdução da microficcão em ações de leitura e escrita, em ambientes educacionais, favorece o experimentalismo com a linguagem, a observação dos jogos linguísticos, a força expressiva da palavra e a ativação dos conhecimentos prévios para possibilitar a exploração do simbólico, da fabulação, da imaginação e da criatividade.

Assim, o surgimento e a disseminação dessas microficcões atrelam-se aos novos modelos de ler e de produzir literatura, visto que

as possibilidades de interpretação de um texto exigem reformular as perspectivas tradicionais

e considerar que um gênero deve ser definido em função dos contextos de interpretação em que cada leitor coloca em jogo suas experiências de leitura (sua memória), suas competências ideológicas (sua visão de mundo) e seus apetites literários (aqueles textos com os quais está disposto a comprometer sua memória e colocar em risco sua visão de mundo). (ZAVALA, 2004, p. 124, tradução nossa).

Nessas mínimas formas de máximos significados, os estudos acerca do conto moderno, desde o tecido por Edgar Allan Poe, no ensaio **A filosofia da composição**, 2000, até o ensaio feito por Ricardo Piglia, **Teses sobre o conto**, de 2004, que teoriza sobre as concepções composicionais acerca do gênero conto, já não são mais suficientes para analisar os elementos narrativos microficcionais, uma vez que estes adquirem função metonímica e desestabilizam a ordem vigente do texto, da palavra, do dizer. Assim, a microficcão

goza de sus propias marcas de género tanto formales (trama, personajes, espacio, tiempo-elipsis, diálogos, final sorpresivo y enigmático, valor del título y experimentación lingüística) como temáticas (intertextualidad, metaficción, ironía, parodia, humor e intención crítica); posee una intención o función específica, la de subvertir las normas preestablecidas e incitar mediante esta ruptura a la reflexión y el análisis; exige un lector concreto, activo y competente capacitado para sellar el pacto de lectura; utiliza para su difusión diversos medios y soportes, y la práctica, tanto de su escritura como de su lectura, está ligada a la condición natural de narrar del hombre. (BLANCO, 2019, p. 61).

O contato com autores diversos, em suportes diferentes, mediados por rodas de leitura, desperta a curiosidade dos estudantes ao suscitar, pela ativação dos conhecimentos prévios, múltiplas leituras. Tal ação faz do espaço escolar, um local instigante, de efervescência artístico-cultural, que expande e aprimora o olhar dos alunos para a intencionalidade comunicativa do autor e para as várias formas de dizê-las e de sugeri-las.

A leitura e a produção dessas micronarrativas, como proposta metodológica de ensino,

enseja uma escola viva, em que os conteúdos estudados oportunizam aos estudantes compreender diferentes formas de viver, de ser, de estar, de fazer, de dizer, para que possam, de maneira ativa, dispor de recursos para enfrentar a sociedade e o mundo. As micronarrativas, como exemplo literário, que se reinventa do conto ou surge sendo um gênero novo, nascido de nosso tempo, recria a vida, o humano, rompe padrões, estereótipos, avança e aborda os territórios contestados da arte (DASCASTAGNÉ, 2012), acentuando que o estético é mais que um conceito, é um espaço de reelaboração de atitudes, de ponto de vista.

De acordo com essas considerações, as práticas de leitura tornam-se um processo dinâmico, no qual o leitor “se reescreve como sujeito no texto e é também pelo texto transformado” (AMORIM, 2022, p.135) e, se constituem em experiências que conduzem o leitor a ser sujeito na elaboração do texto literário (ROUXEL, 2017).

Para exemplificar tais questões e oportunizar aos professores alternativa metodológica de ensino, apresentamos um projeto de leitura e escrita pautado no contato com o texto literário, a fim de inserir a literatura nas aulas de língua portuguesa, atrelada a atividades que incitam o olhar para o contemporâneo, para si e para o outro como forma de ampliar o horizonte de expectativas e propiciar ações mais interativas, dinâmicas e ativas para o desenvolvimento do protagonismo, por meio de contextos reflexivos e críticos do ensino. Ressaltamos que a metodologia proposta não é prescritiva é, antes de tudo, um caminho para o docente se apropriar para oportunizar práticas mais coerentes e condizentes às necessidades educacionais, bem como despertar o gosto de ler e escrever nos jovens-adultos.

As atividades propostas para a *Oficina de escrita literária: microficcões* foram organizadas para serem desenvolvidas pelos professores durante três semanas, nas aulas de língua portuguesa. Por refletir o humano, a vida, as ações e atitudes que engendram o homem,

tal prática propicia a interação de alunos de diversos níveis educacionais, independente do pré-requisito que possuam e da concepção de escrita que tenham, visto que, a de microficcões proposta centra-se no trabalho com a palavra, na observação da tipologia textual narrativa, nos elementos que estruturam e compõem tal gênero, além da leitura de diversas microficcões e da socialização das percepções sentidas e percebidas.

OFICINA DE CRIAÇÃO LITERÁRIA: MICROFICÇÕES

A elaboração de projetos educacionais que compreendem a literatura como espaço de denúncia, de deslocamento, de reexistência, de contestação e de transformação dos sujeitos nas aulas de língua portuguesa, visa, além dos conteúdos previstos, contribuir para o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora dos estudantes, tão acentuadas depois de tempos pandêmicos, assim como propicia aos alunos condutas e posturas mais reflexivas e ativas frente às questões sociais e históricas que os cerceiam.

Para isso, apresentamos aos docentes uma alternativa de ensino que engloba o estudo da tipologia narrativa, dos gêneros narrativos, do conhecimento da tradição do conto e da inserção na contemporaneidade literária. Partimos do pressuposto de que momentos de fabulação, de inventividade, de fantasia, de criatividade devem ser explorados nas mais diversas disciplinas a fim de conceber indivíduos mais sensíveis, simbólicos e, portanto, menos passivos. Sendo assim, a oficina de leitura inicia com a releitura de mitos⁵, de fábulas, de contos de

5 Sugerimos alguns títulos para esse primeiro momento, dentre eles: **Os deuses do Olimpo**, de Mene-laos Sthefanides, 2011; **Mitos gregos para jovens leitores**, de Nathaniel Hawthorne, 2020; **Como surgiu: mitos indígenas brasileiros**, de Daniel Munduruku, 2011; **Fábulas de La Fontaine**, 2012; **Cinderela brasileira**, de Marycarolyn France, 2006; **Conto de fadas ingleses**, de Jacobs Jacobs, 2021; **Conto de fadas dos Irmãos Grimm**, 2019; **Cordel**, de Patativa do Assaré, 2000; **Heroínas negras**

fadas, de cordéis, de contos, juntamente com a discussão coletiva, com a observação da estrutura, da estilística, do fazer artístico de cada autor estudado, dos elementos característicos das obras lidas e de produções de textos, para que os estudantes possam recuperar conhecimentos da tradição oral e ressignificá-los.

A leitura das obras citadas tem por objetivo a observação das várias configurações do texto narrativo, além de ampliar o repertório cultural dos estudantes com a recuperação de textos pertencentes ao imaginário coletivo e desenvolver o conhecimento das técnicas, do estudo, da reescrita que envolve a produção literária. Como finalização da primeira etapa, propõe-se a socialização dos conhecimentos resgatados e dos apontamentos levantados a cada leitura. Em seguida, a sala se prepara para a elaboração de uma oficina de criação literária de micronarrativas.

O procedimento metodológico que fundamentará a oficina é o método criativo (cf. Bordini & Aguiar), que está associado a práticas artísticas, em que a criatividade é posta como método e ultrapassa o puro saber para se converter em conhecimento, visto que propõe a apropriação e a transformação da realidade, uma vez que “[s]upõe uma relação do homem com o mundo, em que o alvo não é meramente o conhecimento do que existe, mas a exploração do existente para a produção de algo novo” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 62). Assim, o uso do método criativo tem por objetivo observar o modo como o aluno estabelece as relações entre os níveis culturais que o interligam com o contexto ao qual faz parte, possibilitando-o notar-se como um ser histórico, dotado de valores culturais construídos e em constante construção, ao longo de sua formação:

a atividade criativa se pauta, pois, por dois característicos, intuição e subjetividade, o primeiro entendido como a capacidade de apreender o mundo, sem o crivo do pensamento lógico, na sua

brasileiras: em 15 cordéis, de Jarid Arraes, 2020; **O corvo e outros contos extraordinários**, de Edgar Allan Poe, 2019; **Contos**, de Machado de Assis, 2012, entre outros.

originalidade, e o segundo como o predomínio do sujeito sobre o objeto, conformando-o a suas necessidades. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 64).

A fundamentação teórica do método criativo encontra-se na atitude intuitiva do sujeito, que, por sua vez, depende dos conhecimentos recebidos para incorporar a exterioridade e reestabelecer o equilíbrio perdido. A motivação, nessa perspectiva, desencadeia o processo criativo por provocar uma reação espontânea, que encontra na existência das relações culturais e mundanas sua solução.

Assim, a oficina será dividida em cinco etapas:

- I. *Sensibilização* – leituras individuais e coletivas dos gêneros em estudo. Nessa etapa, o docente deve apresentar os seguintes livros (**Ainda estavam lá**, de André Ricardo Aguiar, Adriano Salvi e Marcio Markendor, 2021; **minimus e brevissimus**, de Alciene Ribeiro e Rauer, 2020; **Micros-Beagá**, Rauer (org.), 2021; **Os cem menores contos do século**, de Marcelino Freire, 2018; **Pá pum**, de Adriano Salvi, 2019, entre outros), em seguida, convidar os alunos a navegarem pelos sites (Araraneon⁶ e Canal Formas Brevíssimas⁷), e pelo perfil @microliteratura, para que possam entrar em contato com o gênero. O tempo de realização dessa primeira etapa é de duas aulas. Após duas aulas de leitura e navegação em várias páginas digitais, uma roda de conversa deve ser proposta para que os alunos apontem as observações, impressões e dúvidas sobre os textos lidos. Os apontamentos levantados pelos discentes precisam ser discutidos, explicados e escritos na lousa pela professora e, por fim, copiados nos cadernos dos estudantes.

6 Disponível em: <<https://www.araraneon.com.br/post/microcoliteratura-contempor%C3%A2nea>>. Acesso em: 15 jun 2022.

7 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VRUcU4gDorg&t=7395s>>. Acesso em: 15 jun 2022.

- II. *Conceitualização* – discussão coletiva e levantamento das particularidades dos gêneros. Após o contato inicial com os textos, o docente seleciona algumas microficcões, projeta-as na televisão, realiza a leitura e inicia a análise dos textos, a fim de mapear as estruturas, os temas, o estilo, a função e a intencionalidade comunicativa que engendrava cada obra em análise. Em seguida, distribui alguns nanocontos, microcontos e minicontos aos alunos retirados dos livros, do perfil, do canal e do site mencionados no momento anterior para juntos, realizarem a leitura e o estudo dos textos. Ao final, os estudantes anotam as conclusões obtidas no caderno.
- III. *Coleta de dados* – na biblioteca e/ou na sala de informática, os alunos são convidados a acessar, novamente, as plataformas de divulgação e produção de microficcões, bem como reler os livros impressos e digitais dos autores que mais se identificaram, para analisarem e observarem a arquitetura composicional utilizada por eles, para assim fundamentarem a escrita das produções que farão.
- IV. *Produção* – a partir dos matizes estudados e das características artísticas dos escritores lidos, inicia-se a oficina de produção das microficcões. Esse momento conta com leituras conjuntas durante as produções e com a participação ativa dos estudantes, com discussões coletivas para definir o melhor título, o vocábulo mais pertinente para a produção de um ou outro colega, bem como a discussão do conteúdo a ser desenvolvido na microficcão. Por fim, o mediador lê as produções finais para a turma, realiza a correção, sensibiliza os estudantes quanto à importância da reescrita do texto e propõe a divulgação dos textos produzidos.
- V. *Divulgação* – na sala de informática e/ou no celular pessoal, os alunos são

apresentados à plataforma Canva⁸, para criar o *template* das microficcões. A professora exibe um tutorial das principais funções do recurso e, em seguida, solicita que editem a fonte, o tamanho, a cor e a imagem de fundo das microficcões produzidas por eles. Por fim, os textos são revisados, impressos e publicados no mural da escola.

Para além da apreensão da microficcão, o objetivo da oficina de criação literária é proporcionar aos estudantes a importância da depuração com a linguagem, da leitura de mundo e de como se constrói o fazer artístico de um autor. Nesse sentido, a produção das microficcões salienta a importância da unidade educacional, transpor as paredes da sala de aula, flexibilizar o currículo para desenvolver a sensibilidade, aguçar a curiosidade, a criatividade, a fantasia e, assim, romper padrões, vivências, estereótipos e certezas que, encontram na leitura e na produção literária um espaço para reexistir, para ser, sentir e dizer.

A elaboração do projeto de escrita de narrativas microficcionais aguça o olhar para as manifestações da linguagem e para as múltiplas apreensões significativas que ela pode adquirir a partir da intencionalidade e da capacidade do escritor de mobilizar a língua para expressar e representar sua parcela da existência. Sendo assim, os textos escritos representam o olhar atento dos estudantes para a linguagem, para as formas conotativas e subjetivas de expressar o sentido, a fim de expor sua individualidade e, ao mesmo tempo, atendem as demandas sociais e estilísticas. Além disso, salienta a constatação de como a intencionalidade comunicativa do escritor pode manipular os elementos narrativos, principalmente em relação à figura do narrador e de como a escolha precisa da palavra pode suscitar leituras e ampliar a gama significativa do texto, características da arquitetura textual literária.

Além do mais, o projeto desenvolve a experiência afetiva e individual, por meio da leitura

8 Canva: ferramenta gratuita de design gráfico. Link de acesso: <https://www.canva.com/>

e da produção dos textos de microficcões, visto que proporciona aos estudantes a compreensão de outras formas artísticas da arte literária. Além disso, permite a descentralização canônica do texto literário ao colocar os estudantes em contato com autores e obras que traduzem outras vozes e revelam novas vivências culturais e sociais, enriquecendo o espaço escolar.

As produções construídas pelos estudantes revelam como a arte literária e a noção do estético são espaços que permitem a reelaboração da existência e de pontos de vista. De forma fractal, a leitura e a escrita das microficcões traduzem as incompreensões, os enclausuramentos, as dores, os sentimentos dos alunos e expressam o processo dinâmico produzido pela leitura: permitir que o leitor se reescreva no texto e seja por ele transformado. Por pressupor e considerar as leituras e os conhecimentos prévios dos alunos como sujeitos na construção dos textos, a oficina de microficcões sensibiliza desejos e contribui para a criação de indivíduos mais conscientes, mais participativos e críticos do processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

A intencionalidade deste artigo foi de oportunizar aos docentes alternativas de ensino em que o texto literário fosse concebido além do espaço da sala de aula, a fim de auxiliar os envolvidos nos contextos educacionais na promoção de vivências, experiências e projetos, bem como de recursos que propiciarão práticas mais plurais e significativas do texto literário aos alunos, com o intuito de ampliar o repertório cultural e humano. Por meio da especificação da metodologia de ensino, centrada no método criativo, salientou-se o quanto à tecnologia, à leitura, à literatura e à produção textual mostram-se meios válidos e oportunos para mobilizar saberes e instigar os múltiplos significados do texto literário e, conseqüentemente, do ensino, para despertar uma nova percepção dos processos criativos que compõem o fazer literário.

Conforme salientado, a criação de espaços

de leitura e escrita literária por meio de oficinas sobre as microficcões permitirá aos docentes tecer a relação entre o incentivo à leitura e escrita em cenários educacionais segregados, como o EJA, por meio da inserção da literatura como espaço de apreciação, estudo, revelações, encontros e produções. Tais ações são capazes de promover a apreensão das particularidades estruturais, estilísticas, e semânticas do nanoconto, do miniconto, do microconto e do conto curto, mediante à promoção de um ensino mais inclusivo e libertador, permeado pelo contato com o texto, no percurso da sala de aula, como um dos caminhos possíveis encontrados para despertar o gosto pela leitura e escrita.

Assim, a proposta da oficina de microficcões em sala de aula evidencia como os gêneros literários analisados são capazes de interligar leitura, literatura e produção artística por meio da mediação do professor, mostrando-se uma alternativa metodológica, em que o processo de multiletramentos apresentado torna-se ferramenta importante e instigante do ensino-aprendizagem, a fim de auxiliar o docente a criar uma relação real e instigante de leitura com seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadanía y nueva condicion juvenil en Colombia. In: **Políticas públicas de juventud en America Latina. Políticas nacionales**. Viña del mar: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, oct. 2001 [2003], p. 229-263.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.
- AGUIAR, André Ricardo; SALVI, Adriano; MARKENDORF, Marcio. **Ainda estavam lá**. Florianópolis: [s.n], 2021.
- AMORIM, Marcel Alvaro de [et al]. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
- ANDRUETTO, María Tereza. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-a-

- dultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BLANCO, Belén Mateos. Quince hipótesis sobre géneros para delatar al microrrelato. **Tropelías**. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Universidade de Zaragoza, Espanha, 32, 2019, p.152-162.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo: Horizonte, 2012.
- FREIRE, Marcelino. **Os cem menores contos brasileiros do século**. São Paulo: Ateliê, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. História & histórias. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Unesp, 2018.
- LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- MACHADO, Karina Torres. A arte de escrever 20 – Microconto: cacos, estilhaços e fótons. **Blog da Editora Pangeia**, 2022. Disponível em: <<https://editorapangeia.com.br/arte-escrever-20-microconto-cacos-estilhacos-fotons/>>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- MAGALHÃES, Ligia Cademartori. História infantil e pedagogia. In: ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. p.41-60.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler**: como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2010.
- PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto. In: PIGLIA, R. **Formas Breves**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2004.
- POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Tradução de José Paulo Paes, Augusto de Campos. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- RAUER [Rauer Ribeiro Rodrigues]. A arte de escrever 05 – 29 aforismos sobre o microconto. **Blog da Editora Pangeia**, 2019. Disponível em: <<https://editorapangeia.com.br/a-arte-de-escrever-5-29-aforismos-sobre-o-microconto/>>. Acesso em: 03 ago. 2022.
- RAUER [Rauer Ribeiro Rodrigues]. A arte de escrever 12 - A concisão do infinito, com antologia de microcontos. **Blog da Editora Pangeia**, 2020. Disponível em: <<https://editorapangeia.com.br/a-arte-de-escrever-12-a-concisao-do-infinito-com-antologia-de-microcontos/>>. Acesso em: 03 ago. 2022.
- RAUER [Rauer Ribeiro Rodrigues]. A arte de escrever 22 – Do conto ao nanoconto. **Blog da Editora Pangeia**, 2019. Disponível em: <<https://editorapangeia.com.br/a-arte-de-escrever-22-do-conto-ao-nanoconto/>>. Acesso em: 02 ago. 2022.
- RAUER [Rauer Ribeiro Rodrigues]. **Minimus & brevíssimos**. Uberlândia, MG: Pangeia, 2020.
- RAUER (Org.). **Micros-Beagá**. Uberlândia, MG: Pangeia, 2021.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, N.; REZENDE, N. L. de; JOVEREBLE, L. J. E. (Orgs.). **Literatura e exclusão**. Porto Alegre: Zouk, 2017.
- SALVI, Adriano. **Pá pum**: microcontos. Maringá-PR: Editora Viseu, 2019.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- ZAVALA, Lauro. Para analizar la minificción. **Folios**, n. 20. Bogotá: UPN, 2004.

Recebido em: 27/10/2022
Aprovado em: 17/12/2022

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE CHARGES SOBRE A PANDEMIA DA COVID-19 NA V ETAPA DA EJA

SHIRLEI MARLY ALVES*

Universidade Estadual do Piauí

<http://orcid.org/0000-0001-5305-1272>

GARDILENE ARAÚJO SOUSA COSTA**

Rede Pública Estadual do Piauí

<https://orcid.org/0000-0001-8480-9138>

RESUMO

Situadas no contexto do ensino da leitura, neste artigo objetivamos descrever uma sequência de atividades de leitura desenvolvida em uma turma da V Etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de verificar como os alunos constroem sentidos na leitura de charges que circularam na internet tematizando a pandemia da COVID-19. Trata-se de uma pesquisa de natureza interventiva, mais especificamente pesquisa de aplicação (TEIXEIRA, MEGID NETO, 2017), com abordagem quantiquantitativa, partindo da hipótese de que a competência leitora pode ser pedagogicamente aprimorada se a leitura é considerada como atividade interativa situada e quando se trabalha com gêneros textuais que fazem parte do cotidiano e despertam o interesse dos alunos. O apoio teórico-metodológico provém, entre outros, dos trabalhos de Kleiman (2002), Solé (1998), Antunes (2003, 2017), Koch e Elias (2008), Bazerman (2009), Bakhtin (2003), Lopes-Rossi (2011), Marcuschi (2008, 2011), Dionísio (2011, 2014), Possenti (2004, 2008), Kurzawa e Antunes (2005). Os resultados evidenciaram que, no contato inicial com o gênero e sua temática, os alunos manifestaram intensa curiosidade, adesão, interesse e participação nas atividades, ativando conhecimentos prévios, condições favorecedoras para o processo de formação de leitores no âmbito escolar. Entretanto, em sua maioria, demonstraram uma leitura incipiente, convergente com a falta de horizonte e com o horizonte mínimo, com baixo desempenho na elaboração de inferências (horizonte máximo) (MARCUSCHI, 2008), o que torna necessária a adoção de estratégias de ensino focados no desenvolvimento dessa habilidade.

Palavras-chaves: Leitura; formação do leitor; gênero charge; Educação de Jovens e Adultos.

* Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Docente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professora do curso de Licenciatura em Letras Português e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UESPI. Líder do Grupo de Pesquisa registrado no CNPQ – Núcleo de Estudos da Linguagem, Tecnologia e Educação (NELTE). E-mail: shirleimarly@ccm.uespi.br

** Mestranda em Letras (PROFLETRAS/ Universidade Estadual do Piauí. Professora da rede pública estadual do Piauí, atuando como professora na Educação de Jovens e Adultos – CEJA Prof. Cláudio Ferreira. E-mail: gardilenecosta@aluno.uespi.br

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF MEANING OF CARTOONS ABOUT THE COVID-19 PANDEMIC IN THE V STAGE OF EJA

Situated in the context of reading education, in this article we aim to describe a sequence of reading activities developed in a class of the V Stage of Youth and Adult Education (EJA), in order to verify how students construct meaning in the reading of cartoons that circulated on the internet thematizing the pandemic of COVID-19. This is a research of an interventional nature, more specifically application research (TEIXEIRA, MEGID NETO, 2017), with a quantiquitative approach, starting from the hypothesis that reading competence can be pedagogically enhanced if reading is considered as a situated interactive activity and when working with textual genres that are part of everyday life and arouse students' interest. The theoretical and methodological support comes from, among others, the works of Kleiman (2002), Solé (1998), Antunes (2003, 2017), Koch and Elias (2008), Bazerman (2009), Bakhtin (2003), Lopes-Rossi (2011), Marcuschi (2008, 2011), Dionísio (2011, 2014), Possenti (2004, 2008), Kurzawa and Antunes (2005). The results showed that, in the initial contact with the genre and its theme, the students showed intense curiosity, adherence, interest and participation in activities, activating previous knowledge, favorable conditions for the process of formation of readers in the school environment. However, most of them showed an incipient reading, convergent with the lack of horizon and minimum horizon, with low performance in the elaboration of inferences (maximum horizon) (MARCUSCHI, 2008), which makes necessary the adoption of teaching strategies focused on the development of this skill.

Keywords: Reading; cartoon; Youth and Adult Education.

RESUMEN

LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DE LOS DIBUJOS ANIMADOS SOBRE LA PANDEMIA DEL COVID-19 EN LA V ETAPA DEL EJA

Situado en el contexto de la enseñanza de la lectura, en este artículo pretendemos describir una secuencia de actividades de lectura desarrolladas en una clase de la V Etapa de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), con el objetivo de verificar cómo los alumnos construyen significados en la lectura de dibujos animados que circularon por internet tematizando la pandemia de COVID-19. Se trata de una investigación de carácter intervencionista, más concretamente de aplicación (TEIXEIRA, MEGID NETO, 2017), con enfoque cuanti-cualitativo, partiendo de la hipótesis de que la competencia lectora puede mejorarse pedagógicamente si se considera la lectura como actividad interactiva situada y cuando se trabaja con géneros textuales que forman parte de la vida cotidiana y despiertan el interés del alumnado. El apoyo teórico y metodológico proviene, entre otros, de los trabajos de Kleiman (2002), Solé (1998), Antunes (2003, 2017), Koch y Elias (2008), Bazerman (2009), Bakhtin (2003), Lopes-Rossi (2011), Marcuschi (2008, 2011), Dionísio (2011, 2014), Possenti (2004, 2008), Kurzawa y Antunes (2005). Los resultados mostraron que, en el contacto inicial con el género y su tema, los alumnos mostraron intensa curiosidad, adhesión, interés y participación en las

actividades, activando los conocimientos previos, condiciones favorables para el proceso de formación de lectores en el ambiente escolar. Sin embargo, la mayoría de ellos mostró una lectura incipiente, convergente con la falta de horizonte y horizonte mínimo, con bajo desempeño en la elaboración de inferencias (horizonte máximo) (MARCUSCHI, 2008), lo que hace necesaria la adopción de estrategias de enseñanza centradas en el desarrollo de esta habilidad.

Palabras clave: Lectura; cargo; educación de jóvenes y adultos.

1 INTRODUÇÃO¹

No contexto do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), desenvolvemos uma pesquisa cuja temática é a formação do leitor na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ancoradas na concepção de leitura como processo interativo, em que os sentidos são construídos dialogicamente, considerando-se os contextos social, cultural e histórico em que se situam os leitores. Nessa perspectiva, a partir de experiências didático-pedagógicas com textos multimodais, empreendemos uma investigação sobre o modo como o sujeito leitor da V etapa da EJA, na leitura do gênero charge, constrói sentidos, estabelecendo relações com suas concepções e experiências de vida.

A pesquisa de natureza interventiva foi desenvolvida com um grupo de 12 alunos na faixa entre 16 e 30 anos, junto aos quais já atuamos como professora, ancorando-nos na percepção da sala de aula como espaço de construção de conhecimentos empreendida por sujeitos que dialogam responsivamente (BAKHTIN, 2003). Desse modo, é fundamental que contexto no qual os estudantes se inserem seja o ponto de partida para a seleção dos objetos de conhecimento, daí a escolha do gênero discursivo charge, por abordar fatos corriqueiros, dos quais os estudantes têm conhecimento ou experiências,

facilitando assim as associações entre o texto e o mundo circundante. Outras características que nos levaram a optar pela charge é a curta extensão, a presença da imagem e do humor, condições que favorecem o interesse e motivam os estudantes da EJA, em sua maioria adultos trabalhadores ou com outras demandas do mundo adulto.

Tratando-se de gênero efêmero, que deve estar relacionado ao contexto atual em particular, em nosso estudo, selecionamos, para este estudo, charges que abordam a temática da pandemia da COVID-19, por ser um tema que nos afetou/afeta diretamente e de diversas formas. Recolhemos esses textos de sites da internet, em busca no Google, com os termos “charge” e “COVID-19”, dando preferência às que traziam situações da vida familiar ou escolar.

Ao nos propormos investigar a leitura no contexto da EJA, situamo-nos na perspectiva de professoras da Educação Básica cientes das contradições que, historicamente, marcam o percurso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (SOEK, 2010), sendo o desenvolvimento da competência leitora ponto fulcral desse processo (TIEPOLO, 2009). Alinhamo-nos, pois, com professores e professoras pesquisadore(a) s que buscam, a partir de conhecimentos sistematizados na atividade de pesquisa, contribuir para a superação desses entraves, de modo a garantir a esse segmento do alunado o direito basilar à educação de qualidade, para a qual é imprescindível interagir de modo proveitoso com os textos.

Neste artigo, compartilhamos os resultados de nossa pesquisa, com base em concepções

1 O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 5.392.553), uma vez que se utilizaram dados colhidos diretamente dos participantes, seguindo toda a regulamentação instituída, incluindo os Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, através dos quais os participantes obtiveram esclarecimentos sobre a pesquisa e ciência dos riscos, decidindo pela sua participação.

teóricas atinentes ao processo de leitura, ao gênero charge enquanto texto multissemiótico e à Educação de Jovens de Adultos como locus de formação de leitores.

2 LEITURA NO MUNDO, LEITURA NA ESCOLA

São diversas as situações nas quais, cotidianamente, agimos mediados por práticas de leitura, atividade intensamente presente na vida mais íntima e também nas interações sociais públicas, possibilitando aquisição de conhecimento, partilha de saberes, participação nos acontecimentos do mundo, entre outros benefícios. Quem lê uma bula de remédio, por exemplo, atinge um propósito que diz respeito a obter conhecimentos sobre a composição, indicação e contraindicações do medicamento, bem como a usá-lo de forma correta e segura; ao ler um livro de receitas, intenta-se conseguir preparar determinados alimentos; ao ler uma notícia, adquire-se informação sobre acontecimentos do dia, de interesse público. Assim, a partir dos saberes adquiridos, os sujeitos leitores tornam-se integrantes de um mundo simbólico e expressivo, ampliando sua visão e compreensão da realidade e, conseqüentemente, podendo moldá-la a suas necessidades ou transformá-la.

Em contrapartida, observamos que a leitura como competência a ser sistematicamente ensinada/desenvolvida, conforme os propósitos da instituição escolar, ainda é realizada, em alguns desses ambientes, de modo desvinculado da realidade, tornando-se uma atividade mecânica, distanciada do dia a dia dos estudantes e, portanto, desprovida de significado relevante para eles. Estamos, nesse caso, diante de um leitor que não se percebe como participante ativo na construção dos sentidos da atividade que realiza enquanto lê. Muitas vezes o exercício de leitura praticado na escola é superficial, visto que a leitura se destina somente a verificar se o aluno decodifica, o que geralmente se traduz por identificar informações explícitas, fazer

sínteses, ou seja, objetivos que não se ampliam para além de tarefas escolares.

Antunes (2003, p. 27, 28) corrobora essa visão, ao afirmar que as atividades de leitura realizadas na escola, muitas vezes, são direcionadas a exercícios vagos, ou seja, quando há espaço para ela, aparece distanciada das práticas sociais diversas que ocorrem fora do ambiente escolar, tornando-se desinteressante, além de se voltar apenas para a decodificação e avaliação, o que anula o prazer da leitura e a sua característica interativa. Tem-se investido em um processo de leitura sem direcionamento, fazendo com os alunos leiam por mera obrigação, sem se dar conta do seu papel enquanto produtores de sentidos. É, assim, visível que a escola muitas vezes tem falhado no ensino da leitura, pois não tem possibilitado aos estudantes compreender e valorizar esse processo, atentando para os diversos objetivos que a atividade leitora permite alcançar nas diferentes práticas sociais.

Rojo (2004, p. 1) afirma que, ainda que possam estudar, muitos alunos não chegam à aprendizagem da leitura, visto que os leitores que têm saído das escolas brasileiras não demonstram a proficiência que deveriam ter no que diz respeito à leitura e produção de textos². A escola, que deveria capacitá-los para tal tarefa, muitas vezes os impede de ter esta formação. Nesse cenário, professores de língua portuguesa enfrentam diversos entraves para o trabalho com a leitura focado em estratégias para a prática leitora significativa do estudante do ensino fundamental, desde lacunas na própria formação, até as condições infraestruturais e as condições em que vivem os alunos³.

2 Segundo o PISA 2018 – Programa Internacional de Avaliação de Alunos – apenas 0,23% dos alunos que participaram do exame são considerados de alto desempenho. No ranking sul-americano, o Brasil é o segundo pior em Leitura e 50% dos estudantes não possuem o nível básico em Leitura desde 2009.

3 Em nossos contatos com professores da Educação Básica, durante encontros do PROFLETRAS, atentamos para as referências a problemas como fome, desestruturação familiar, violência, gravidez precoce e outros, os quais, conforme os professores, re-

Entre os estudantes da EJA, cuja maioria não teve oportunidade de ou enfrentou algum obstáculo para concluir os estudos na faixa etária adequada, um dos problemas enfrentados pelos professores é que muitos alunos, além de terem dificuldades em relação à leitura, precisam dividir a rotina da escola com as atividades laborais e/ou domésticas, dispondo de pouco tempo para dedicação aos estudos. Por outro lado, um aspecto relevante é que, embora apresentem dificuldades de aprendizagem, esses estudantes têm maior maturidade para tecer interpretações condizentes com a sua realidade, pois já trazem consigo experiências de vida.

Nesse sentido, uma oportunidade de preencher essa lacuna se dá pela proposta de um ensino mediado pelos textos de diversos gêneros, uma vez que esses objetos permeiam todas as atividades humanas no que se refere ao uso da língua, facilitando ao professor relacionar as leituras escolares com as práticas sociais dos discentes e também com os documentos normativos para o ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ressalta-se ainda a urgente necessidade de se desenvolver a competência leitora dos alunos visando que se tornem capazes de interagir com os textos de diferentes gêneros, o que impõe adotar estratégias de ensino que despertem o interesse e o engajamento, a começar pelo trabalho com os gêneros textuais que circulam diariamente na realidade dos deles, tornando a aprendizagem mais significativa. Quanto a isso, Sim-Sim (2007) aponta que a compreensão da leitura é algo que, necessariamente, deve ser ensinado nas salas de aula, pois muitos de nossos alunos não sabem que caminhos percorrer diante dos textos, ao buscar construir sentidos. Devem ser, portanto, guiados por meio de intervenções pedagógicas planejadas que os levem a um maior desenvolvimento da competência leitora, a qual envolve

sultam em dificuldades para a frequência à escola, bem como para um maior engajamento dos alunos e alunas nas atividades propostas, como a de leitura.

elementos linguísticos, textuais e discursivos, de modo a se tornarem proficientes e aptos a participarem ativamente das práticas letradas.

2.1 Concepções de leitura e suas repercussões no ensino

No âmbito dos estudos sobre a leitura, destacam-se três concepções, cada uma delas centrada em algum aspecto específico que acarreta diferentes formas de conceber não só a leitura, como também o sujeito, a língua, o texto e o sentido. Koch e Elias (2008) abordam as concepções de leitura como centradas no autor, no texto e na interação autor-texto-leitor.

Conforme a concepção que tem como foco o autor, ao ler um texto, o leitor busca apenas as ideias e intenções de quem o escreveu, havendo apenas uma leitura possível: aquela previamente estabelecida pelo autor. Didaticamente, os alunos são conduzidos a identificar a mensagem do texto, ou buscar o sentido inscrito ali pelo autor, em um processo de deciframento de intenções.

Outra concepção de leitura tem foco no texto, pressupondo um leitor moldado pelo sistema linguístico, sendo a língua vista como uma estrutura somente, ou mero código capaz de espelhar ou rotular o mundo. Nessa perspectiva, a compreensão é produto apenas da decodificação dos signos linguísticos, sendo o texto considerado o único apoio para a atribuição de sentido.

A terceira concepção leva em conta o leitor no momento da leitura, enfatizando a interação entre autor-texto-leitor, postulando que os sentidos não estão nas ideias do autor, nem meramente no texto que deve ser decodificado, sendo construídos a partir de um diálogo com o leitor, em uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11). Nessa perspectiva, durante o processamento do texto como atividade complexa, tem grande relevo o contexto no qual o leitor está inserido e que é parte preponderante da compreensão, convergindo para a atividade de leitura elementos da ordem do

linguístico, do cognitivo e do social (MARCUSCHI, 2008). De acordo com Koch e Elias (2008, p. 64), contexto diz respeito a “um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto”.

Kleiman (2002, p.13) acrescenta que, para construir o sentido do texto, o leitor ativa, de forma simultânea, os conhecimentos linguístico, textual e de mundo. O primeiro diz respeito ao conhecimento sobre aspectos próprios da língua, como pronúncia, vocabulário, gramática; o conhecimento textual é referente à estrutura e classificação dos textos; já o conhecimento de mundo ou enciclopédico é constituído das informações relevantes que adquirimos, formal ou informalmente, ao longo da vida. Nessa perspectiva, Solé (1998, p. 22) explica que o leitor é responsável pela construção do sentido daquilo que lê, porque ativa seus conhecimentos prévios e sempre lê com alguma finalidade, o que direciona a sua atividade.

2.2 Gêneros textuais e o ensino da leitura

São inegáveis as transformações pelas quais vem passando o ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos. Se antes esse ensino confundia-se com a imposição da norma padrão e de regras gramaticais apenas, atualmente tem sido preconizada a aproximação do estudante às suas práticas, de forma a facilitar seu aprendizado e torná-lo significativo. Dentre essas transformações, podemos mencionar o fato de o foco do ensino ter sido direcionado de unidades menores da língua e das frases isoladas ou textos que eram usados sem contextualização alguma, para o texto em sua dimensão real, que se realiza por meio dos gêneros textuais.

A partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), após diversas críticas ao paradigma tradicional de ensino de LP, o texto torna-se a centralidade. De acordo com o documento as demandas sociais da atualidade exigem novas formas de ensino que levem o

aluno à ampliação de suas competências discursivas e isto só seria possível pela mediação de um ensino que se dá através dos textos:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases, que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p.23)

Nessa perspectiva o texto é compreendido como unidade significativa global, sempre pertencente a algum gênero específico, o que se consolida também na Base Nacional Comum Curricular, em que se lê: “Na esteira do que foi proposto nos PCN, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem.” (BRASIL, 2018, p. 67).

Textos e gêneros diversos requerem, portanto, práticas de ensino diversas e diferenciadas, não cabendo, portanto, um ensino engessado em práticas rotineiras de exercícios com respostas prontas e desatrelados das práticas sociais, como ocorria outrora.

Conforme os PCN (1998, p. 22), ao participar de práticas sociais mediadas pela linguagem, o sujeito opera seu conhecimento linguístico e discursivo, sendo função da escola proporcionar a ele situações de interação que possibilitem a construção desses conhecimentos, por meio de atividades que considerem situações que estão além do universo escolar, em seus usos públicos, para que o ensino se efetive enquanto finalidade da escola.

Segundo o documento, em que se constata uma filiação dos estudos de Bakhtin (2003), os gêneros textuais são “determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.” (BRASIL, 1998, p. 21) e são caracterizados por

seu conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Bakhtin (2003, p. 261) afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e este uso é tão variado quanto são variados estes campos de atividade. É dentro desses campos que os enunciados serão produzidos refletindo “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” por meio de seu conteúdo, estilo de linguagem e construção composicional.

Bazerman (2009, p. 31), também enfatiza a relação direta entre os gêneros e as esferas sociais de atividade humana, ao afirmar que, mais do que uma forma textual, os gêneros “são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”. Para o autor, ao se definir gêneros apenas do ponto de vista textual, anulam-se a criatividade, a construção de sentidos e as mudanças ocorridas ao longo do tempo e que trazem alterações no modo de compreensão dos gêneros.

Dando continuidade a essas orientações, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino da língua a partir dos textos pertencentes a diferentes gêneros possibilitará ao aluno a participação efetiva nas diversas práticas sociais de uso da linguagem, o que permitirá o desenvolvimento de suas capacidades leitoras, ampliando sua atuação social:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67).

Assim, entende-se que, uma vez organizados socialmente, os indivíduos definem e determinam o que é gênero. Além dos elementos textuais próprios de cada gênero, é durante as práticas sociais humanas que eles emergem como tal e ali fazem sentido e se modificam conforme a necessidade e a situação. Dessa forma,

os alunos, que têm suas diversas atividades permeadas pelos gêneros, devem ser direcionados a conhecê-los e apropriar-se de sua produção e usos, mesmo que já o façam, até mesmo de maneira espontânea, em suas práticas.

Lopes-Rossi (2011, p.71) ratifica que o trabalho com os gêneros proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno enquanto leitor e produtor de textos e a sua formação como cidadão que atua na sociedade de forma crítica, sendo “por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se incorporam às atividades dos alunos”. Nesse sentido, quem chamará a atenção dos estudantes para os gêneros, seus usos e sua função social é o professor, possibilitando o conhecimento linguístico e discursivo necessário sobre eles.

O ensino do gênero, conforme Antunes (2017, p. 135) não deve ser colocado meramente como mais um tópico dentre os conteúdos, de forma isolada do “mundo real do discurso”, mas deve possibilitar o desenvolvimento das competências comunicativas necessárias para seu uso social. A autora sugere que, no trabalho com os gêneros, as atividades sejam planejadas e revisadas, visando o que seja de fato relevante saber a respeito dos gêneros, como a forma de apresentação e composição e seus propósitos comunicativos.

Assim, não há nada mais prático e significativo dentro da sala de aula que a língua posta em funcionamento e isto se dá, certamente, por meio dos gêneros textuais, uma vez que não existe realização linguística que ocorra fora dos textos. Dessa forma não tratamos de gênero como algo estanque e inflexível, pois, nas palavras de Marcuschi (2011, p.18), “os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia”, ou seja, estão diretamente relacionados às diversas atividades humanas e, mais ainda, “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Nesse aspecto impregnar de sentido aquilo que se ensina nas salas de aula de língua portuguesa é apresentar textos que aproximem

os estudantes das situações concretas de uso e que estejam relacionadas aos ambientes em que vivem e frequentam e mais, ao universo de informações que recebem e com que se envolvem, para que o ensino de língua não se confunda com o aprendizado da norma padrão apenas, mas se apresente como natural e significativo por meio dos gêneros que circulam socialmente e que são lidos e interpretados em consonância com a realidade do aluno, a qual é marcada por textos linguísticos e multimodais, o que requer a leitura do verbal atrelado às imagens, às cores, aos sons e às mais diversas semioses. Nesse sentido, conforme a BNCC, compete ao componente Língua Portuguesa, especificamente, a responsabilidade de ampliar os letramentos dos estudantes para que sejam capazes de participar ativamente das práticas sociais por meio dos diversos textos que, com o passar do tempo, se mostram mais multissemióticos e multimidiáticos. (BRASIL, 2018, p. 67-68).

2.3 O gênero multimodal charge

Conforme Bakhtin (2003), o gênero se compõe do tema, da composição e do estilo – linguagem. Assim, a charge enquanto gênero possui estrutura específica, linguagem que lhe é própria e conteúdo temático específico, ao carregar as ideologias de quem a produziu. É válido lembrar que, ainda que possua características particulares, o teórico conceitua os gêneros como “formas *relativamente* estáveis de enunciado”, ou seja, eles não são plenamente fixos. (BAKHTIN, 2003, p.261, grifo nosso).

Para Marcuschi (2011, p. 20), os gêneros “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e produção de sentidos”, isto é, ainda que tenham características próprias, os gêneros, segundo o autor são estruturas flexíveis. Nesse sentido a charge não é estanque em sua forma de se apresentar, pois, como só se efetiva em meio às práticas sociais, haverá fatores externos que influenciarão, como as relações de poder e as tecnologias, por exemplo.

Como formação interativa, as charges só adquirem sentido no momento da interação, isto é, da leitura. Para realizar a leitura de uma charge e compreendê-la, é necessário que o leitor esteja ciente dos fatos que são objeto de crítica de quem a produziu, caso contrário, a interação não se efetivará. Ademais, como texto multimodalizado, é imprescindível, nesta leitura, que consideremos as diferentes linguagens que ali se entrecruzam para produzir sentidos. Quanto a isso, reiteramos a importância de um ensino que parte do texto e se ancora nos mais diversos gêneros textuais, dentre os quais insere-se a charge, gênero que remete ao cenário atual e aborda acontecimentos políticos e sociais, temas sobre os quais, segundo Possenti (2004), muitas vezes, em vez de falar abertamente, o faz de maneira indireta, por meio do humor, uma das características da charge.

Carlos e Coutinho (2018) ressaltam que, enquanto humor gráfico, a função da charge está muito além de provocar o riso somente, pois carrega intenções de denúncia e alerta sobre acontecimentos de ordem social e política. Ao retratar as relações de poder, apresenta também um caráter revolucionário, proporcionando “um humor (que) se contrapõe às regras sociais, questionando-as, ao mesmo tempo em que descontra a sociedade de suas angústias” (CARLOS; COUTINHO, 2018, p. 37).

Conjugando aspectos visuais e verbais correlacionados ao contexto em que se insere, a charge é um gênero discursivo multimodal capaz de despertar interesse nos mais diversos leitores. Conforme Flores (2002, p. 14), na charge “escrita/ilustração integram-se de tal modo que por vezes fica difícil, senão impossível, ler uma charge e compreendê-la sem considerar os dois códigos complementarmente.”

Por ser veiculado pela imprensa, o gênero charge, de acordo com a BNCC, insere-se no campo jornalístico-midiático⁴, e sua leitura

⁴ Com vistas a contextualizar os conhecimentos escolares com as práticas sociais, a BNCC organiza o currículo em categorias que define como campos de atuação nos quais as práticas de linguagem estão situadas. São 5 os campos de atuação: campo da

trará especificidades ao ser abordado em sala de aula (BRASIL, 2018). Como se trata de um gênero que faz críticas a um acontecimento social e político, deve ser analisado juntamente com o contexto da situação comunicativa do qual emerge, pois seu sentido apenas será construído se os leitores conhecerem as circunstâncias nas quais foi produzida.

O gênero charge apresenta características que o aproximam das histórias em quadrinhos, cartuns, tiras cômicas e a caricatura, sendo que algumas vezes esses gêneros chegam a ser confundidos e tomados pelo nome uns dos outros. É comum, por exemplo, encontrarmos, em avaliações nacionais ou livros didáticos, um cartum sendo denominado de charge ou vice-versa.

Isso acontece porque os gêneros citados apresentam características semelhantes, as quais muitas vezes os leitores consideram de forma generalizada, apenas por serem textos “visuais e humorísticos”, segundo Romualdo (2000, p. 31). Essas semelhanças, quando não resolvidas, podem trazer conflitos ao processo de compreensão, assim, Ramos (2014, p.16) evidencia que a clareza na definição destes gêneros contribui para o maior entendimento e senso crítico na leitura e para a elaboração de práticas.

Para Ramos (2014, p.21), a charge está inserida dentro do hipergênero história em quadrinhos (HQ), ao lado do cartum, das tiras e ainda de outros gêneros. Esta aproximação, por vezes, tem gerado certa confusão por parte de estudiosos, leitores e até mesmo produtores desses textos e distingui-los tem sido considerada uma tarefa difícil, mas não impossível.

Romualdo (2002, p.33) aponta como característica pontual de diferenciação entre charge e cartum o limite de tempo que detém a charge dentro de uma interpretação que só será possível quando baseada em determinado acontecimento, enquanto o cartum apresenta

característica “atemporal”, ao criticar costumes e não fatos demarcados pelo tempo; já sobre a caricatura, ele acrescenta que ela “aparece, com frequência, como um elemento constituinte das charges” (ROMUALDO, 2000, p. 33).

Nesse mesmo sentido, Fernando Moretti (2001 *apud* MENDONÇA, 2010, p. 212) pontua que “A charge ‘envelhece’, como a notícia enquanto o cartum é mais atemporal”. Em síntese, conforme esses autores, o cartum é um gênero que tem como característica a atemporalidade, enquanto a charge possui caráter imediato, ou seja, seu leitor precisa estar atento aos acontecimentos atuais para que possa compreendê-la plenamente.

3 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 uma modalidade de ensino da Educação Básica que contempla jovens e adultos, mas se podem incluir também os adolescentes e os idosos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, para que ingresse no Ensino Fundamental na EJA, o estudante não pode ter menos que 15 anos e para que ingresse no ensino médio, deve ter no mínimo 18 anos, alunos, denominados pela própria legislação como aqueles que “não teve acesso à educação na idade própria”.

A EJA, desde seu início, no período colonial, até os dias atuais, assume características de um reparo escolar decorrente de diversos aspectos socioeconômicos que fez com que o próprio sistema de ensino excluísse aqueles que não tiveram acesso a ele. Por ser incapaz de fazer com que crianças e adolescentes se mantenham na escola, pelas mais diversas razões, o governo busca agora políticas públicas educacionais que reparem esse problema.

O público que chega às salas de aula da Educação de Jovens e Adultos é bastante variado, mas tem em comum o fato de terem abando-

vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública.

nado a escola ou ter se sentido abandonado por ela em algum momento. Geralmente são estudantes que se encontram afastados por muitos anos e chegam ao ambiente escolar inseguros e receosos de que sejam novamente excluídos daquele espaço, conforme Friedrich *et al.* (2010, p. 406).

Dessa forma, o fato de ter sido “incapaz” de concluir os estudos quando deveria propicia que esses alunos se sintam inferiores em relação àqueles que o fizeram e que por isso têm mais oportunidades em um mundo que se torna cada vez mais exigente em relação à ciência, tecnologia e aos mais diversos aspectos envoltos em situações que exigem deles mais do que parecem poder ofertar.

O caderno “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – Alunos e alunas da EJA”, publicado em 2006, lista alguns fatores de distanciamento que caracteriza como “marcas da exclusão” desses alunos que procuram a escola tardiamente, como a condição socioeconômica, a baixa autoestima e a marca do trabalho. (BRASIL, 2006, p.16)

Kurzawa e Antunes (2005, n. p.) afirmam que grande parte dos alunos da EJA “é composta por trabalhadores que voltam aos bancos escolares em busca de algo que lhe faltou (ou foi negado) na infância” e que, ao retornarem a ela, não encontram mais a mesma realidade de outrora, uma condição que dificulta sua reinserção nos bancos escolares, fazendo com que, muitas vezes, eles não se adaptem e optem, muitas vezes, pelo abandono. Outro grande entrave, citado por Carlos e Coutinho (2018, p. 38), é a reprovação um “aspecto que caracteriza a relação dos alunos da EJA”, somado a outros problemas, como “a rejeição, a exclusão e as dificuldades de aprendizagem”. São grandes, portanto, os desafios que esse aluno terá que enfrentar se manter na escola após anos longe dela, sendo lógico conjecturar que que o tempo que ele passou distante desse ambiente seja proporcional à sua capacidade de readaptação.

Quando conseguem vencer seus medos e inseguranças, esses alunos têm outra visão da

escola. Assim, a EJA passa a ser uma oportunidade de recomeço, que contribuirá para a elevação da sua autoestima e a sua autoafirmação enquanto cidadão. Segundo Friedrich *et al.*, (2010, p. 402), “O jovem retorna a EJA em uma busca de certificação, o que teoricamente o colocaria no mercado de trabalho e teria o seu lugar na sociedade garantido, tendo com isso o resgate da autoestima e passando a ser visto como um cidadão comum.”

No entanto, ir à escola, para esse aluno constitui um grande desafio, visto que, em sua maioria, eles vêm de uma rotina de trabalho exaustivo que interfere diretamente em seu aprendizado, como esclarecem Carlos e Coutinho (2018, p. 38): “a relação do aluno com o trabalho, em suas extensas horas de serviço e em seu cansaço, interfere em sua relação com a escola.” Além disso, justamente por ter o horário que não está na escola comprometido com suas atividades laborais, não há um tempo para dedicar-se aos estudos, assim, eles estudam apenas no ambiente escolar.

Em contrapartida, apesar de suas dificuldades, limitações e suas “experiências de frustração”, o aluno da EJA apresenta características muito positivas para o processo de ensino-aprendizagem, como destacam Friedrich *et al.* (2010, p. 406): “Com um público específico que traz consigo sequelas de experiências frustradas ao longo da vida, o adulto chega à EJA com uma bagagem cultural diversificada, habilidades inúmeras, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o seu mundo.”, ou seja, mesmo carentes de conhecimentos adquiridos formalmente, os jovens e adultos levam para a escola os conhecimentos acumulados ao longo da vida, em suas experiências extraescolares. Por sua visão alargada, são, pois, mais aptos a criticar, dialogar e resolver questões que alguns textos exigem, por exemplo. “São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos.”, “Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas”. (BRASIL, 2006, p. 4).

3.1 A leitura de charges na EJA

Flores (2002, p. 11) aponta que a leitura do gênero charge, por seu grande valor histórico e ideológico, permite ao sujeito-receptor total abertura para a produção de sentidos, não sendo ele “um mero ponto de chegada da mensagem, mas um elemento essencial do processo”. Para Teixeira (2005, p.12), o leitor da charge é modificado ao se deparar com ela, transformando-se em um “cúmplice de significações”, em uma relação de consentimento e aceitação.

Carlos e Coutinho (2018, p. 44) também apontam o sujeito-leitor da charge como alguém ativo, capaz de produzir sentidos no momento interativo da leitura. Abordando a dimensão social da leitura, esses autores, enfatizando a relação triádica entre leitor, texto e realidade, acentuam que a leitura da charge é capaz de proporcionar ao leitor uma “conexão com o mundo”, que será por ele representado e reconstruído, pois “a realidade do aluno e a realidade representada no texto chárstico são mediatizados pela leitura”.

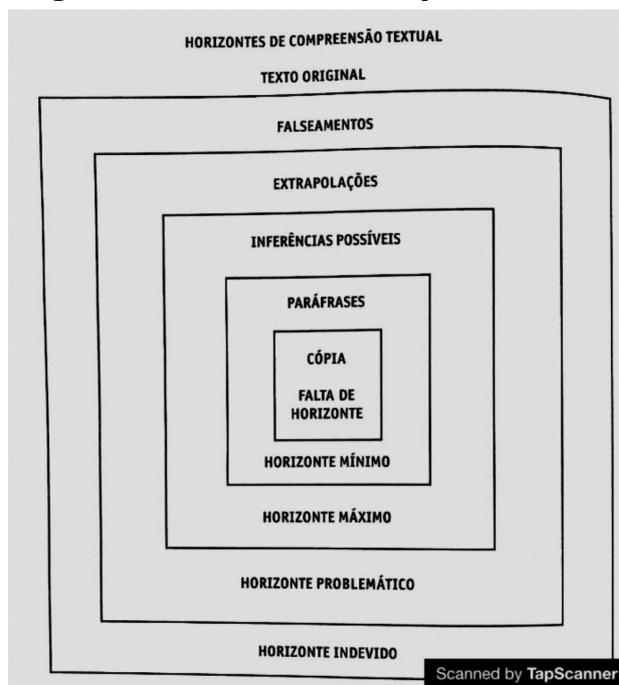
Nesse aspecto, o aluno da Educação de Jovens e Adultos, enquanto conhecedor dos aspectos sociais e políticos que o afetam, constitui-se como potencial produtor de sentidos diante desses textos que abordam temáticas diretamente relacionadas com a sua realidade, pois geralmente esses sujeitos já trazem consigo posicionamentos e opiniões formadas sobre diversos temas, além de estarem aptos a refletir sobre eles com maior profundidade, em relação aos estudantes do ensino regular. Nesse sentido, as propostas pedagógicas “devem utilizar gêneros por meio dos quais os alunos se posicionem criticamente e não compreendam somente as coisas ditas, mas também as condições em que o texto foi produzido.” (CARLOS; COUTINHO, 2018, p. 39). Assim esse aluno não seria indiferente às charges e aos fatos nelas apresentados; na verdade, a sua vivência constitui, para os autores, um facilitador na utilização da charge com estes sujeitos. Isso porque “[...] um público de faixa etária diferente do

Ensino Regular, na maioria das vezes, apresenta uma vivência maior com as charges e com as situações sociais representadas nesse gênero” (NERY, 2011 apud CARLOS; COUTINHO, 2018, p. 39).

4 DELINEANDO UMA INTERVENÇÃO NA EJA

No estudo que desenvolvemos sobre a leitura de charges com estudantes da V Etapa da EJA, para a elaboração de questões que nortearam o diálogo com o texto, bem como para a avaliação do desempenho dos alunos, na proposta de Marcuschi (2008) de uma abordagem com base em horizontes de compreensão textual, os quais se demonstram no seguinte diagrama:

Diagrama 1 – Horizontes de compreensão textual



Fonte: Marcuschi (2008, p. 258).

Analisando o diagrama do centro para a extremidade, segundo o autor, a falta de horizonte é uma atividade de simples repetição do que está na superfície textual, como se o texto contivesse somente informações explícitas. No horizonte mínimo situam-se as paráfrases, estando o leitor ainda preso na superfície textual, quando apenas utiliza novas palavras para dizer o mesmo; há

pouca ou, pode-se dizer, nenhuma atividade de construção. Nesse caso, a compreensão é mínima. Esses dois horizontes coadunam-se com a concepção de leitura como decifração.

No horizonte máximo situam-se as atividades inferenciais, que ultrapassam a superfície textual, pois o leitor preenche as lacunas textuais, fazendo inferências com base nos dados do texto e também em seus conhecimentos prévios e experiências de vida. Mais que repetição ou paráfrase, há produção de sentido por parte de um leitor que, situado socialmente, interage com o que lê, partindo do contexto para inserir novas informações a partir do que leu e nos limites do que é “permitido” pelo texto. Esse horizonte é atingido por leitores que desenvolveram diferentes estratégias, o que lhes propicia grandes vantagens, visto que conseguem ampliar seus conhecimentos e saberes, bem como participar ativamente dos diálogos que se dão via textos escritos.

O horizonte problemático, por sua vez, é aquele carregado de impressões pessoais, chegando o leitor a ultrapassar os limites de interpretação estabelecidos pelo texto, ainda que não fuja totalmente dele. Já no limite indevido estão as leituras não permitidas pelo texto, que seriam consideradas “erradas”. Nesses níveis de compreensão, perde-se o caráter de interação com o texto, pois não há mais construção de sentidos, uma vez que os sentidos criados extrapolam o que é permitido, insurgindo em ruídos.

Consideramos, a partir de nossa experiência, que o diagrama de horizontes proposto por Marcuschi (2008) pode ser usado pelo professor como instrumento de averiguação, em situações de diagnóstico e no próprio desenvolvimento das atividades de leitura, permitindo-lhe assim obter uma visão abalizada da condição dos alunos no contato com os textos.

Como primeira etapa da pesquisa, a fim de mobilizar os participantes, aplicamos um questionário sociodemográfico com vistas a conhecer melhor sua relação com o gênero abordado, conforme as orientações de Thiollent (2011, p. 56), segundo o qual é essencial que

os pesquisadores busquem conhecer as características da população a ser investigada desde os primeiros contatos. Embora atuemos como professora desses alunos, não tínhamos ainda dados precisos sobre os contatos deles com o gênero charge, por isso resolvemos aplicar o questionário.

Dentre outros aspectos, as respostas revelaram que a maioria dos alunos não tem o hábito de ler charges ou outros gêneros relacionados a ela, como os quadrinhos. Além disso, alguns deles revelaram não ter conhecimento algum sobre o gênero, desconhecendo características e/ou até mesmo sua denominação, mesmo que já tivessem tido algum contato com o gênero. Isso despertou na turma curiosidade a respeito do que iríamos trabalhar e constantemente perguntavam quando iriam conhecer as charges. Tal fator nos fez redirecionar nossa perspectiva, visto que partíramos da hipótese inicial de que o gênero já fizesse parte do cotidiano dos alunos, assim esse aspecto perdeu força na hipótese, mantendo-se fortes aqueles relativos à extensão (configuração) do texto, à temática cotidiana e ao componente do humor.

Sim-Sim (2007, p. 8) afirma ser imprescindível que o professor converse, antecipadamente, com os alunos sobre o tema com o qual irá trabalhar, sendo esta uma das estratégias para ativar o conhecimento prévio dos alunos e explicitar os objetivos da leitura. Nesse sentido, apresentamos o tema e o objetivo da atividade, que seria obter informações e refletir sobre os resultados positivos da pandemia. Na sequência, promovemos uma discussão, com o intuito de ativar os conhecimentos prévios dos alunos e propiciar um momento mais livre de participação para a partilha de ideias. Chamou-nos a atenção o fato de um deles afirmar, em voz alta, gostar das “aulas de diálogo”, o que se concretizou em uma ampla participação dos alunos, envolvendo-se na discussão e debate acerca do tema. Segundo Sim-Sim (2007, p. 11) o uso dessas estratégias promove “o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação

do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo.”

O texto escolhido para essa primeira leitura, antes da leitura das charges, intitula-se *Pandemia e empatia: o que podemos aprender com o corona vírus?*⁵. Embora houvesse textos mais atuais, optamos por este pela linguagem simples e pela possibilidade de maior participação da turma, o que de fato ocorreu, pois todos se sentiram bem à vontade para se posicionar durante a atividade. Após realizarem uma leitura silenciosa do texto, conduzimos uma leitura coletiva, por parágrafos, sendo os alunos orientados a utilizar duas estratégias, dentre as sugeridas por Sim-Sim (2007): i) fazer uma leitura seletiva, buscando adivinhar o significado de palavras desconhecidas; ii) sublinhar e tomar notas durante a leitura. Ao final, todos declararam ter compreendido o sentido global, conseguindo dizer o que aprenderam com o texto. Uma vez que a maioria afirmou já ter conhecimento sobre o assunto, ampliada pela discussão prévia, confirmou-se que “a compreensão do que lemos depende muito do que já sabemos sobre o assunto a ler.” (SIM-SIM, 2007, p. 11).

Após esse momento, procedeu-se então ao estudo do gênero charge, quando apresentamos suas características, por meio de material expositivo (slides), provocando os alunos a irem, no coletivo, fazendo leituras das charges contidas no material. Conforme Antunes (2017), no ensino dos gêneros, é imprescindível trabalhar, por meio de atividades planejadas, a leitura e a escrita dos diversos gêneros, pois “Assim como não se escreve qualquer texto de qualquer jeito, também não se deve ler qualquer texto de qualquer jeito”. (ANTUNES, 2017, p.135).

Na sequência, procedemos à aplicação da atividade diagnóstica, composta por 36 questões elaboradas pela pesquisadora considerando os descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB⁶: 01

5 Disponível em: www.flf.edu.br. Publicado no dia 28 de abril de 2020.

6 A opção por esses descritores se deu em razão de se relacionarem com os horizontes de leitura presen-

(localizar informações explícitas em um texto) e 04 (inferir uma informação implícita em um texto) de língua portuguesa para o ensino fundamental, e o quadro de horizontes de compreensão de Marcuschi (2008). O questionário continha três questões elaboradas com base nos critérios: falta de horizonte/horizonte mínimo/horizonte máximo, totalizando 9 questões sobre as charges presentes na figura 1, seguinte:

Figura 1 – Charges para leitura na etapa diagnóstica



Fonte: <https://blogdoaftm.com.br/charge-volta-as-aulas-preocupa/>



Fonte: <https://blogdoaftm.com.br/charge-lockdown/>

tes no quadro de Marcuschi (2008), bem como por se tratar de uma prova presente no cotidiano das escolas, cujos resultados propiciam um diagnóstico da situação dos alunos quanto às habilidades de leitura. Por se tratar da primeira etapa de nossa pesquisa, optamos por partir de algo que já se realiza no cotidiano da escola, para, com base nesses resultados, propormos uma sequência didática ampliada para a leitura de charges.

A questão 2 é um exemplar das que se vinculam à falta de horizonte, sendo que, dos 12 partici-

pantes, 8 (66%) apresentaram a resposta esperada, conforme ilustramos com a transcrição:

2. (FH) Qual a pergunta feita pela mulher a Joãozinho?

ela perguntou se ele tava pronto dessa vez

Quanto às questões de horizonte mínimo, 8 alunos (66%) apresentaram respostas esperadas

para as 3 questões que contemplavam esse critério, conforme a amostra seguinte (questões 8 e 9):

8. (HMI) Explique o que o homem quis dizer com "Vou sair e me aglomerar em algum churrasco."

ele tava com muita fome aí ele precisava sair

9. (HMI) O título da charge é "Lockdown". Que outra palavra poderia utilizar para substituir o termo lockdown?

Black Friday?

Nas questões de horizonte máximo, apenas 5 alunos (41%) apresentaram a resposta esperada para todas as questões, a exemplo da

questão 5, sendo que os demais acertos foram mais pontuais do que as questões de horizonte mínimo ou falta de horizonte.

5. (HMA) Espirrar geralmente não é motivo para que alguém seja suspenso das aulas. Por que então Joãozinho foi mandado para casa?

porque Joãozinho está com sintomas gripais e como ele está de máscara ainda está havendo uma pandemia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É consenso que a escola, como agência formadora, se empenhe na formação leitores que ultrapassem os limites da decodificação, tornando-se ativos protagonistas nesse processo, aptos a interagir de maneira eficaz por meio da palavra. Com essa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa de intervenção em uma turma da V etapa da Educação de Jovens e Adultos, trabalhando a construção de sentidos na leitura do gênero charge, a partir da hipótese de que o texto do cotidiano, multimodal,

marcado pelo humor e vinculado a temas atuais pode ser estrategicamente usado no ambiente pedagógico para motivar e, assim, envolver os alunos no aprimoramento de suas habilidades de leitura. Nesse sentido, ancoradas na concepção de leitura como uma atividade interativa, conduzimos as atividades de modo que os educandos pudessem mobilizar seus conhecimentos prévios a fim de dialogar de forma adequada com as charges, seguindo as recomendações de estudiosos da leitura

que nos deram o apoio teórico-metodológico.

Os resultados evidenciaram a confirmação de nossa hipótese, visto que os estudantes se mostraram interessados na leitura de charge, bastante aderentes ao processo, tecendo um diálogo rico sobre a temática, estabelecendo correlação com suas experiências e conhecimentos prévios. Por outro lado, observamos, na leitura individual, uma assimetria quanto à construção de inferências (cf. horizonte máximo), sendo que as respostas esperadas nesse aspecto foram elaboradas por menos da metade dos alunos participantes. Esse resultado, na etapa diagnóstica, favorece ao professor a elaboração de uma intervenção pedagógica em leitura que enfatize as estratégias para o desenvolvimento da habilidade inferencial, de modo a fazer os estudantes avançarem nessa operacional que demarca a leitura proficiente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português** – encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 19-46.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei n.º 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Acesso: 28/04/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: alunos e alunas da EJA. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COUTINHO, Raissa Regina Silva; CARLOS, Erenildo João. A charge sob a ordem do discurso pedagógico: achados enunciativos no cenário da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 48, p. 32-56, abr./jun. 2018.
- FRIEDRICH, Márcia *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.
- FLÔRES, Onici. **A leitura da charge**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- KURZAWA, Gléce; ANTUNES, Helenise Sangoi. O Desafio da Construção do Currículo na Educação de Jovens e Adultos. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. 15., 2015. **Anais [eletrônicos]**. Campinas, 2005, p. 01-11. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/KurzawaGlece.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.
- POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**: análises linguísticas de piadas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania. Acesso em: 18 jul. 2022.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo.** Maringá: EDUEM, 2000.

SIM-SIM, Inês. **O ensino da leitura: compreensão de textos.** Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

SOEK, Ana Maria. **Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: Fael, 2010.

TEIXEIRA, Luiz Guilherme Sodré. **Sentidos do humor, trapaças da razão: a charge.** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-76, 2017.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. Uma política de leitura para todos: leitores e neoleitores. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 121-36, nov. 2009.

Recebido em: 29/10/2022
Aprovado em: 14/11/2022

RIEJA

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

ESTUDOS



AS INFLUÊNCIAS DAS LÍNGUAS BANTU NO PORTUGUÊS DE BRASIL: ORIGENS E TRAJETÓRIAS RUMO AO PRETOGUÊS

MAKOSA TOMÁS DAVID*

Universidade Federal do Sul da Bahia

GABRIEL NASCIMENTO DOS SANTOS**

Universidade Federal do Sul da Bahia

<http://orcid.org/0000-0002-7695-9264>

RESUMO

Durante muito tempo a história do português brasileiro refletiu dilemas em torno de sua história europeia. Somente nas últimas décadas do Século XX (ou mais atualmente) as discussões sobre as contribuições africanas passaram a ser presentes nos estudos linguísticos. O presente trabalho traz uma abordagem da formação histórica da Língua Portuguesa no Brasil, tendo em vista os traços africanos que fazem o Português Brasileiro (PB) ser uma língua africanizada rumo àquilo que atualmente está a ser chamado de Pretoguês.

Palavras-chave: História do Português, Contribuição afrikana, Pretoguês e africanização

ABSTRACT

ON THE INFLUENCES OF BANTU LANGUAGES IN BRAZILIAN PORTUGUESE: ORIGINS AND WAYS TOWARDS PRETOGUESE

For a long time the history of Brazilian Portuguese reflected inquiries around its alleged European origins. Only in the last decades of twentieth-century, undertakings on African contributions have been taken into account in language studies. This paper explores the formations of Brazilian Portuguese based on the African aspects that highly influenced Brazilian Portuguese (BP) into an Africanized language what we term Pretoguese.

Keywords: Portuguese formations; African contributions; Pretoguese and African settings.

RESUMEN

LAS INFLUENCIAS DE LAS LENGUAS BANTÚ EN EL PORTUGUÉS BRASILEÑO: ORÍGENES Y TRAYECTORIAS HACIA EL PORTUGUÉS NEGRO

Durante mucho tiempo, la historia del portugués de Brasil reflejó dilemas en torno a su historia europea. No fue hasta las últimas décadas del siglo XX

* Graduando em Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Jorge Amado (IHACJA), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). E-mail: davidmakosa929@gmail.com

** Doutor em Letras, Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília (UnB). Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: gabriel@ufsb.edu.br

(o más recientemente) cuando los debates sobre las aportaciones africanas se hicieron presentes en los estudios lingüísticos. El presente trabajo aporta una aproximación a la formación histórica de la lengua portuguesa en Brasil, teniendo en cuenta los rasgos africanos que hacen del português de Brasil (PB) una lengua africanizada hacia lo que actualmente se denomina Pretuguês. **Palabras clave:** Historia de Portugal, Contribución afrikáner, Pretuguês y africanización

INTRODUÇÃO

As influências africanas para a formação do português brasileiro têm recebido grandes contribuições de campos como a linguística histórica (PETTER, 2015; MATTOS E SILVA, 2004), em que podemos compreender desde o contato linguístico inicial até as condições de existência de transmissão ancestral das línguas Bantus entre escravizados e na sociedade brasileira em geral.

A invasão colonial gerou um hiato de quase um século em que as políticas linguísticas coloniais¹ ainda não sofriam as mudanças advindas da Reforma Pombalina do Estado Português, mas em que já se usava a domesticação linguística como uma forma de transmissão dos saberes ocidentais.

Porém, como é sabido, é nesse contexto que se estabelecem línguas de transição, como as línguas gerais e os processos de contato pelos quais passamos a conhecer as mais diversas influências das línguas Bantus para o Português brasileiro rumo ao que queremos conceituar como Pretuguês.

Neste artigo analisaremos essas trajetórias históricas do português brasileiro visando estabelecer um nexu historiográfico para a visão de pretuguês sem que, com isso, tenhamos uma visão linear, isto é, de que o pretuguês é uma variante do português ou uma língua crioula. Para escapar dessas dimensões, primeiramente

vamos examinar a literatura sobre a formação do português brasileiro e, em seguida, examinaremos o contato do português brasileiro com as línguas africanas. Como corpus analisado, utilizamos os poemas do poeta baiano Gregório de Matos para identificar palavras que, ainda hoje, são reconhecidas em Angola. Utilizamos a memória de um dos autores, que é angolano, para realizar tal identificação. Por fim, destacaremos quais traços dessa história permitem identificar os caminhos pelos quais o pretuguês percorreu até se estabelecer entre nós, além de propormos uma definição do conceito de pretuguês a partir das comunidades de fala negros descendentes no Brasil.

A FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E O MONOLINGUISMO DO COLONIZADOR

Foi no início do século XVI segundo Lucchesi (2009) que os primeiros invasores portugueses chegaram ao Brasil. Naquele mesmo tempo, no território brasileiro, existiam comunidades indígenas que habitavam a costa brasileira. Como sabemos, essas comunidades não falavam língua portuguesa, mas línguas que pertencem ao Tronco Tupi. Monolíngues, os portugueses não conseguiam entender aquelas línguas, o que os levou a utilizar um instrumento de comunicação chamado nos estudos linguísticos por Língua Franca.

Segundo nossa compreensão, isso permitiu que eles pudessem implementar inicialmente a força de trabalho indígena no Brasil para o

1 Estamos chamando de políticas linguísticas toda política, consciente ou não, direcionada enquanto tal para aspectos de linguagem ou que influenciem aspectos de linguagem porque não diferenciamos aspectos extralinguísticos e linguísticos a partir de uma visão de regularidade linguística,...

cultivo da cana-de-açúcar, tabaco e algodão e, mais tarde, por meio do tráfico transatlântico em massa, que gerou um horroroso sistema escravocrata de 388 anos, com quase 11 milhões de escravizados africanos trazidos para as Américas.

Como sabemos, para que os portugueses conseguissem o domínio dos territórios brasileiros, ou seja, para que eles dominassem os nativos, o primeiro ato ou o ponto principal foi deles aprenderem uma língua, que foi a língua geral, pois só assim eles conseguiram entrar em comunicação e terem conseguido sobreviver, tal como observa Oliveira (2017).

Partimos do pressuposto de que línguas, enquanto construto coloniais, são também invenções coloniais (MAKONI e PENNYCOOK, 2007; MAKONI e PENNYCOOK, 2012) dos próprios colonizadores que surgiram, durante a invasão e o horror que causaram durante séculos, as línguas como forma de organizar, classificar e submeter povos ao seu domínio. Mais do que isso, o conceito de língua como invenção desnuda a ideia de que tanto as línguas nacionais/moderno-coloniais europeias quanto as línguas nomeadas pelos colonizadores e estudiosos eurocêntricos na África e nas Américas, por exemplo, são invenções (ver MAKONI e MASHIRI, 2007, para mais a respeito dessa discussão). As línguas gerais, enquanto apropriação do colonizador para se comunicar, e sendo ele monolíngue, são um exemplo complexo de como o colonizador não conseguiu desde o início impor o seu monolingüismo.

A respeito das línguas gerais, Oliveira (2017) discute que, naquele tempo, elas facilitavam o entendimento de tudo no Brasil. As línguas nativas da Costa pertenciam, em sua grande maioria, ao Tronco Tupi, de onde derivam as Línguas Gerais.

Como já mencionamos, seguindo as ideias de Oliveira (2017), os colonizadores, como eram monolíngues, e para conseguirem a efetiva dominação do território, tiveram que aprender as línguas indígenas. Ao contrário do monolingüismo do colonizador, diversos autores

apontam a formação histórica do português brasileiro como uma história de multilingüismo, como é o caso de Rodolfo Ilari e Renato Basso (OLIVEIRA, 2017). Isso porque o monolingüismo do colonizador foi uma vitória tardia do domínio português que, necessariamente, não logrou êxito em todo o território brasileiro. Segundo a autora, em referência aos estudiosos, a população nativa contava com mais de 6 milhões de pessoas que falavam cerca de 340 línguas. Essas ideias nos permitem dizer que o multilingüismo é anterior ao colonizador, sendo que, após a colonização, os indígenas foram se tornando uma população cada vez mais rural (como é no Brasil contemporâneo).

Araújo (2021), por outro lado, analisa que uma das línguas que influenciaram o Português Brasileiro (de agora em diante PB) vieram do tronco Tupi-Guarani, e eram faladas por indígenas que viviam especialmente no Litoral. Naquele período os padres jesuítas, por meio da Companhia de Jesus², foram enviados ao Brasil para catequizar os indígenas e tiveram que estudar línguas indígenas, tendo contribuído por sua disseminação.

Algo que não podemos deixar de falar quando nos referimos ao PB, para além das línguas indígenas são as chamadas línguas Bantu, de base afrikana. Nesse período, por meio do tráfico transatlântico, foram trazidos ao Brasil diversas línguas, como o Kikongo, Kimbundu e Umbundo. Essas línguas contribuíram para o enriquecimento da Língua Portuguesa no Brasil, pois, muitas palavras, como também afirma Araújo (2021), que o PB tem atualmente surgiram ou foram herdadas das línguas afrikana.

Para Nascimento (2019) e Pessoa de Castro (2011), as línguas afrikanas foram um dos principais pontos na contribuição fundamental da história do PB até hoje. Trabalhando para a separação de afrikanos de mesma etnia e língua no território brasileiro, os colonizadores bus-

2 ARAÚJO, Ana Paula de. Companhia de Jesus. Infoescola. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/companhia-de-jesus/>>. Acesso: 19-08-2022.

caram empreender a ideia de que essas línguas entrassem no processo de desaparecimento. Porém, como milhões de africanos passaram a ser obrigados ao trabalho escravo, e, ao não terem acesso a uma educação, o que seria a principal forma de domesticação linguística, passaram a desenvolver o contrário, um conjunto de influências no PB.

A escravidão negreira no país durou 388 anos e se baseou principalmente na monocultura de diversas lavouras, entre elas a cana-de-açúcar e o café. Diversos povos africanos chegaram no país desde o início, sendo os primeiros os de reinos como o Kongo e Ndongo, onde línguas Bantu eram faladas.

Ao tratar sobre as feridas coloniais deixadas no racismo e na forma como o racismo impele suas marcas no mundo moderno, Mbembe (2018) retoma a forma como o próprio poder moderno-colonial instaura a figura do biopoder, um poder disciplinar sobre vida, com vistas a entender corpos negros como descartáveis, indignos de luto. O sistema colonial de monoculturas fez com que escravizados, restritos a zonas de horror e perversão, pudessem usar a dor para produzir formas de criatividade linguística e artística (NASCIMENTO, 2019; GATES JR., 1988), o que fez com várias dessas línguas não conseguissem ser erradicadas e, ao contrário, gerassem contribuições efetivas aos vernáculos brasileiros.

A ideia de descarte dos negros pela necropolítica, um estágio de morte que a modernidade cria e impõe a pessoas negras (MBEMBE, 2018) vem das inscrições coloniais que fazem do sujeito preto africano um ser tutelado, ou um não-ser (FANON, 2008).

Para Fanon (2008) o colonialismo criou marcas indelévels nas pessoas negras, de modo que a própria língua criou aspectos de sujeição. No Francês, por exemplo, enquanto pessoas negras antilhanas jamais tivessem reconhecida a sua língua como legítima, nomes para essas línguas, como *petit-nègre*, provavam que o falar colonial mediava as pessoas negras como se elas fossem crianças (infantes). Recentemen-

te, num podcast que foi bastante divulgado no Brasil sobre o caso de uma mulher branca criminosa que, ao escravizar sua trabalhadora por vinte anos nos Estados Unidos, fugiu para o Brasil e se escondeu numa velha mansão em São Paulo, a própria entrevistada, uma escravizadora condenada, descreveu assim sua trabalhadora escravizada: “ela era uma amiga, não tínhamos ela como empregada, era uma criança, parecia uma criança grande”³ No caso das Antilhas, bem parecido com esse, Fanon (2008) alega que o francês dos antilhanos era por vezes agredido com escárnios e chistes e que, aquele antilhano que viajasse para a metrópole, a França, era temido.

PORTUGUÊS BRASILEIRO: CONTATO COM AS LÍNGUAS AFRICANAS

Como já dito neste trabalho, durante o séc. XVI até o séc. XIX chegaram ao Brasil quatro a cinco milhões de afrikanos que falavam línguas Bantu e que eram originários das regiões da África Subsaariana, como aborda Pessoa de Castro (2005) na sua obra “A influência das Línguas Africanas ao Português de Brasil”.

Pessoa de Castro (2005) analisa que a região Bantu está constituída por um grupo que tem 300 ou mais línguas muito semelhantes que são faladas em 21 países, como: Camarões, Chade, República Centro-Africana, Guiné Equatorial, Gabão, Namíbia, República Popular do Congo (Congo-Brazzaville), República Democrática do Congo (RDC ou Congo-Kinshasa), Burundi, Ruanda, Uganda, Tanzânia, Quênia, Maláui, Zâmbia, Zimbábue, Botsuana, Lesoto, Moçambique, África do Sul e sem esquecer Angola, que foi o país onde saíram vários afrikanos que foram para o Brasil.

O maior número de falantes que foram ao Brasil falava Kikongo, Kimbundo e Umbundo. Por várias razões, o empreendimento colonial

3 A Mulher da Casa Abandonada | Ep.1: A Mulher. Folha de S. Paula. Youtuber. 8 de jul. de 2022. Duração: 40:41 Disponível: <https://youtu.be/Ysgk039_MiY>. Acesso em: 18-08-2022.

português se alargou ainda mais com a chegada dos afrikanos (LUCCHESI, 2009). Os escravizados chegaram a desempenhar as funções de controle da produção, como capatazes ou mesmo de repressão. Isso tudo porque esses afrikanos começaram a receber ordens para caçarem os demais afrikanos que fugiam da colonização.

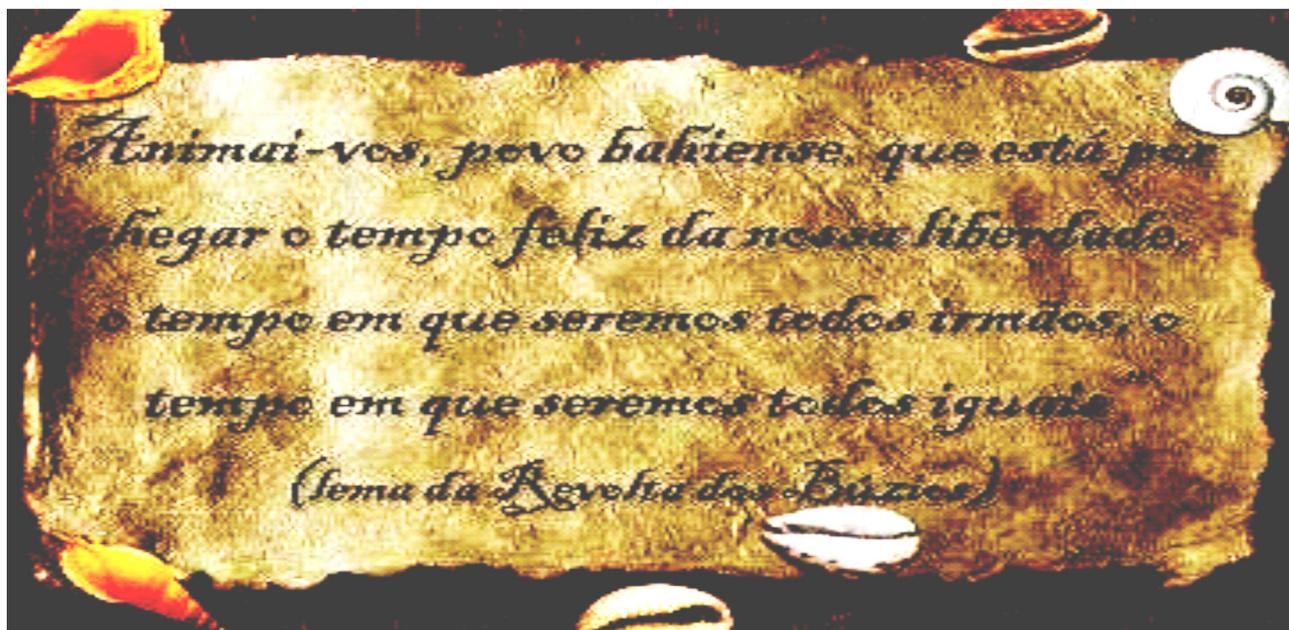
O contato entre essas línguas foi sendo desenvolvendo ao longo da história brasileira e atingiu vários níveis. Seguimos Pessoa de Castro (2005) na defesa de que, após mais de 4 séculos de contato de afrikanos e seus descendentes no Brasil, o português brasileiro é profundamente afrikanizado. Durante esse todo processo de contato entre as línguas, os escravizados, por causa da quantidade populacional, obtiveram uma grande presença territorial no Brasil colônia, levando, como já dissemos, o efeito contrário pretendido pelo colonizador e seu monolinguismo colonial.

Vários autores referendam a ideia de influências das línguas Bantu para o português

brasileiro. Para Pessoa de Castro (2005) existem comunidades negras rurais que ainda falam dialetos de bases Bantu e elas são faladas como línguas especiais. Isso nos leva a crer que várias dessas comunidades, de maioria negra, são resultantes da expansão de quilombos pelo país (MOURA, 2014).

Durante o período escravocrata, várias eram as formas de organização dos escravizados. Moura (2014) destaca as revoltas pró-independência (quase todas com ampla participação negra), as guerrilhas e os quilombos. Entre as revoltas pró-independência do Brasil, destacamos algumas que tiveram ampla participação de escravizados, como a Conjuração Baiana, a Conjuração Mineira, a Revolta dos Malês e a Revolução Farroupilha. Essas manifestações tiveram participação singular dos escravizados que, estratégicos, fomentavam a existência de manifestos e sociedades secretas, como aquela erguida em 1798 na Bahia em árabe e português nas ruas para chamar a todos a se rebelar contra os colonizadores:

Gravura 01 - Manifesto 1798.



Fonte: <http://www.palmares.gov.br/?p=22276>

Isso indica que a língua foi um componente essencial para a organização anti-escrava no país. Além disso, destacamos as guerrilhas que, para Moura (2014), sacudiam as fazendas coloniais. A exemplo disso, a guerrilha que atuava

perto do Quilombo do Urubu, em Salvador, causava enorme medo fazendo com que, segundo Azevedo (1987), aquela onda negra levasse ao medo branco que sepultou de vez a escravidão negreira no país.

Por último, tomando a forma de organização do autor, retornamos aos quilombos, aqueles que, para Nascimento (1980), figurou como a principal organização política dos brasileiros por séculos. Os quilombos eram lugares para onde escravizados fugiam após conseguir fugir do cativo. Mais do que isso, passaram a ser sociedades supra-africanas que se espalharam em milhares de comunidades no país inteiro.

Além disso, outras formas de organização de escravizados se ergueram no período colonial, como as irmandades negras, as greves negras, o candomblé e a capoeira. O primeiro caso levou instituições históricas a se erguerem na própria igreja católica com solidariedade à vida de pessoas negras. Na Bahia existe até hoje a Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte e em alguns estados chegou a existir a Irmandade do Rosário dos Homens Pretos, fazendo com que algumas igrejas atualmente continuem a ser chamada de Igreja dos Homens Pretos ou Igreja do Rosário dos pretos. Várias greves negras sacudiram o país, como na Bahia e Rio de Janeiro. A mais antiga data de 1789 na cidade de Ilhéus, quando escravizados sequestraram o antigo Engenho de Santana e escreveram eles mesmos, alfabetizados que eram, uma carta para a Coroa Portuguesa exigindo reformas e se lendo como seres humanos e não como escravos. Os candomblés ainda figuram como uma das principais organizações políticas do povo negro no Brasil. Datados de 200 a 300 anos, esses espaços religiosos passaram a ser disseminados com o início do tráfico negreiro de escravizados do oeste africano.

Criados em torno da solidariedade afrikana, do acolhimento a sujeitos que mantinham relações de linhagem ego-política com seus ancestrais, esses cultos rememoram até hoje costumes sociais e linguísticos que passaram a se perder com a urbanização e modernização do imaginário brasileiro. Alguns aspectos cruciais dos linguajares africanos, em especial Bantu e Yorubano, se mantiveram nesses espaços, como as saudações aos ancestrais, como *Agô* para pedir licença aos ancestrais,

além de saudações específicas, como *Atotô ò, Ora Ye ye, Kaô Kabeciliê, Epa Baba, Laroye, Okê Arô, Ogunhê Patakuri, Eparrey, Saluba, Odoyá*⁴, entre outros.

A capoeira, dança e luta angolana chegada inicialmente com os povos de línguas Bantu, também disseminou com força as africanidades no país. A exemplo disso, as cantigas trazem até hoje elementos históricos e contam de diversas formas a história dos ancestrais africanos que aqui conviveram.

Todos esses movimentos ajudaram a modificar a base do PB, mas, neste trabalho, vamos focar somente na influência Bantu o sentido de perceber como ela ajuda a influenciar o nosso português. Diversos autores abordam que alguns termos herdados desses povos foram *muamba, mandinga (referentes ao culto); fubá, quitute (da culinária);* e outros como *cachimbo, marimbondo, cafundó, quitanda, quilombo, senzala e moleque*, como é o caso do Spina (2008, APUD LIMA E SALOMÃO, 2013).

Como o objetivo é de mostrar essas influências Linguísticas no Português brasileiro (PB) atual, importamos para trabalho a organização de itens de Krauniski (2017), com uma lista de palavras de origem africana que fazem parte do dia a dia brasileiro: *dengo*, segundo os dicionários, a palavra significa “lamentação infantil”, “manha”, “meiguice”. Contudo, a palavra de origem Bantu (atualmente Kongo, Angola e Moçambique), na língua Kikongo tem um sentido mais profundo e ancestral: *dengo* é um pedido de aconchego no outro em meio ao duro cotidiano. *Cafuné*, no Kimbundo também existe a palavra *kafuné*, que significa acariciar/coçar a cabeça de alguém. *Caçula*, do Kimbundo *kazuli*, que significa o último da família ou o mais novo. *Moloque*, do kimbundo *mu’leke*, que significa “filho pequeno” ou “garoto”, era um modo de se chamar os seus filhos de *mu’lekes*.

⁴ A escrita dessas saudações traz um risco de normatizações. Como se trata de saudações orais, fica evidente que a escrita pode correr o risco de traduzir a saudação em sua versão fonocêntrica.

Quitanda, do termo Kimbundo kitanda, trata-se de um pequeno estabelecimento onde se vende produtos frescos, como frutas, verduras, legumes, ovos, etc. Fubá, da língua Kimbundo, é uma farinha feita com milho. Feijão e angu – creme feito apenas com fuba e água – eram a base da alimentação dos africanos e afro-brasileiros. Dendê, do Kimbundo ndende, o dendê, ou óleo de palma, é popular nas culinárias africanas. Ele é produzido a partir do fruto do dendezeiro – um tipo de palmeira originária do oeste da África. Indispensável na cozinha afro-brasileira, o dendê é utilizado em pratos como o vatapá e o acarajé. Cachaça, aguardente de cana-de-açúcar é usada no preparo do coquetel brasileiro. A palavra tem origem na língua kikongo Axé, o termo geralmente é usado como o “assim seja”, da liturgia cristã, e também “boa-sorte”. Contudo, segundo as religiões afro-brasileiras, axé (do iorubá ase) é bem mais do que isso: é a energia vital encontrada em todos os seres vivos e que impulsiona o universo.

Candomblé, esta é a religião de matriz africana mais praticada no Brasil. Candomblé é a união do termo kimbundo candombe, que significa “dança com atabaques”, com o termo iorubá ilê (casa): “casa de dança com atabaques”. Macumba, quimbamakumba é uma religião que começou a ser praticada na primeira metade do século XX no Rio de Janeiro e é uma variante do candomblé. Cachimbo, outra palavra de origem africana que define um instrumento utilizado para fumar, geralmente, tabaco. A palavra deriva do termo kixima de uma das línguas bantas mais faladas em Angola: o Kimbundo.

Esses termos das línguas afrikana, especificamente angolanas, que estão presente no PB. Essas palavras sofreram muitas transformações por causa da língua portuguesa, pois o português desconhecia elas, e com o passar do tempo elas passaram no processo do portuguêsamento, atualmente, algumas pessoas escrevem da maneira como está na língua portuguesa e outras escrevem de acordo a sua origem, isso

tudo porque no alfabeto das línguas Bantu não existe a consoante “C”. E isso fez com que escrevêssemos “Áfrika e afrikano com K e não com C”. A palavra makumba atualmente significa feitiço em Angola. Atualmente em Angola, a palavra cachimbo já não tem mais o mesmo significado que antes, agora cachimbo é uma estação de tempo. Atualmente a língua Kimbundo não é mais umas das línguas mais faladas em Angola, agora a língua nacional mais faladas são: Umbundo, Kikongo e outras.

ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS E MORFOSSINTÁTICOS ADVINDOS DA INFLUÊNCIA AFRICANA

Mussa (Apud Mattos e Silva, 2004, p. 18) lembra em seu trabalho que o número de falantes de línguas Bantu sempre foi superior no território brasileiro. Isso tudo nos faz entender de forma muito a importância de nativização e existência de um PB que só poderia existir enquanto tal por causa dessas influências. Mussa lembra que os estudiosos abordam 16 aspectos fonético-fonológicos do PB com forte relação com as línguas afrikanas que haviam chegado em Brasil e em Portugal. Essa análise nos leva à conclusão de que os falantes do PB, influenciados por essas línguas, escolhem a forma menos marcada linguisticamente, ou seja, estruturalmente mais simples e socialmente menos estigmatizada (Idem).

Mattos e Silva afirma que durante muito tempo (ao longo do Brasil colonial), existiu um multi/bilinguismo generalizado, principalmente na população afrikana e afro-descendente. Esse multi/bilinguismo, durante o séc. XIX, torna-se mais localizado e visível a partir das línguas da família Kwá, como o Iorubá (apud Pessoa de Castro, 2001:38)

Pessoa de Castro (2001) analisa as línguas Bantu são compostas por cinco ou sete vogais -/i e a o u/ ou /i e ε a o ɔ u/, que são dois tons, altos e baixos, sem o uso de vogais nasais, enquanto as línguas Kwá, como o Ewe-fo e o Iorubá, são constituídas por sete vogais /i

e ε a o ɔ u/, sendo orais e nasais, bem como o Iorubá uma língua tritonal (Apud Oliveira, 2017).

Sem esquecer das estruturas silábicas, Pessoa de Castro (2005) analisa que:

Entre essas semelhanças, o sistema de sete vogais orais (a, e, ê, i, o ê, u) e a estrutura silábica ideal (CV.CV) (consoante vogal. consoante vogal), onde se observa a conservação do centro vocálico de cada sílaba, mesmo átona. Esse tipo de aproximação casual, mas notável, provavelmente possibilitou a continuidade do tipo prosódico de base vocálica do português antigo na modalidade brasileira, afastando-a, portanto, do português de Portugal, de pronúncia muito consonantal. (Cf. a pronúncia brasileira *pi.neu, *a.di.vo.ga.do, *ri.ti.mo em lugar de pneu, ad.vo.ga.do, rít.mo).

Para Houaiss (1992) os crioulos, especialmente os de base africana, durante muito tempo, eliminavam as chamadas redundâncias do sistema languageiro de origem, por exemplo:

“os meninos precisam ter dois pães” e chegasse à seguinte conclusão: “os meninos” é redundante, basta “os menino” (pois o plural continua aí marcado mais economicamente); “os meninos precisam ter” é sistematicamente redundante ainda, basta “os menino precisa tê” (pois o R final do infinitivo é excrescente, já que sintagmaticamente tê é inequívoco, ademais de ser mais econômico) (grifos nossos).

Houaiss (1992 Apud OLIVEIRA, 2017) explora outras situações languageiras no Brasil que têm caráter e de um pan-crioulo, conforme Quadro 01:

Quadro 01 – Situações de linguagem no Brasil

SITUAÇÕES DE LINGUAGEM NO BRASIL	
1 - O desaparecimento do R final	
2 - O desaparecimento do s final (salvo um, irredundante, no sintagma, para notar o plural)	
3 - A instabilização do L final	
4 - A redução do ditongo ou a o	
5 - A redução do ditongo ei átono a e	
6 - A regularização irredundante da conjugação	
7 - A flexão nominal (substantivo e adjetivo) eliminada em número, reduzindo a um morfema s final único num sintagma	
8 - A instabilização de certos fonemas do padrão, como lh, rr, nh	
9 - A instabilização das vogais finais que no padrão são grafadas -o e -em etc.	

Fonte: Oliveira, 2017

Quanto ao nível morfossintático, podemos também constatar no Quadro 02:

Quadro 2 – Nível morfossintático

NO NÍVEL MORFOSSINTÁTICO	
1- Uso reduzido do artigo:	a) “eu sô fia de lugá”, ‘eu sou filha do (deste) lugar’.
2- Variação na concordância de gênero no SN:	a) “o meu sobrinha” b) “umas duas arquerim de terra...”.
3- Uso da diátese lexical, ao invés de estruturas passivas:	a) “e bicho encontrava lá”, ‘e bicho era encontrado lá’.
4 - Regência verbal:	a) “Perguntei a Pedro, ele disse...”, (...) d) “Eu não queira ficá o jeito que ela queria” ‘Eu não queria ficar do jeito que ela queria que eu ficasse’

5 - Supressão da preposição:	a) “folha mandioca”, ‘folha de mandioca’: b) “Eu tenho direito distraí um pouco”, ‘Eu tenho direito de me distrair um pouco’;
6 - Ausência do verbo copulativo:	a) “Esse aí neto de Casimiro”, ‘Esse aí é neto de Casimiro’;
7 - Ausência de concordância de gênero entre o sujeito e o predicativo:	a) “e inté hoje taistragado minha vista”. b) “A festa aí é bunito”. c) “ela fico bom”. d) “A minina tá meiduentado.”;
8 - Orações encaixadas sem complementizador:	a) “eu teve cunvessano... foi com quem? Acho que foi cum Pedro mehmo, ele disse a Irma dele veio do Rio.”; ‘eu estive conversando... foi com quem? Acho que foi com o Pedro mesmo, ele me disse que a Irma dele veio do Rio. (...)’
9 - Dupla negação marcada no sujeito:	a) “Ninhum discarado num tá trabaiano não”. c) “Esse tempo lá, ninguém num tava ligano de negóci de falá em fazê procuração”.

Fonte: Inspirado em Baxter e Lucchesi (1997)

LÉLIA GONZALEZ E O PRETOGUÊS⁵

O termo Pretuguês parece ser novo, mas ele tem relação direta com toda a nossa discussão até aqui. A primeira grande voz brasileira a dar nome a esse conjunto de práticas foi a antropóloga negra brasileira Lélia González durante alguns de seus textos. Para ela:

[...] aquilo que chamo de ‘pretuguês’ e que nada mais é do que marca de africanização no português falado no Brasil (...). O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes, como o **L** ou o **R**, por exemplo, apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico cultural do continente como um todo (GONZALEZ, 1988 Apud TOLENTINO, 2018, p. 117)

González (1984) faz uso de diversos aspectos para analisar a preponderância afrikana na fala brasileira. Por exemplo, a troca do som **L** por **R**, algo que eu, um dos autores deste trabalho e de origem angolana, afirmo que existe também na sociedade angolana até os dias de hoje. (GONZALEZ, 1988, p. 71 Apud TOLENTINO, 2018, P. 118)

Assim, baseados em González (1984) e Nascimento (2019), definimos pretuguês como um conjunto de práticas que os brasileiros,

⁵ Sendo angolano reconheço que tudo aquilo que Houaiss e Lucchesi analisaram também fazem da população angolana.

especialmente os de origem afrikanas, passam a utilizar, selecionando repertórios e usos distintos, para falar o português brasileiro.

Neste trabalho, buscando ativar aspectos de duoetnografia, descrevemos uma parte da pesquisa de ambos os autores, de origem similar. Um de nós é brasileiro pardo, de origem afrobrasileira, baiana que guarda histórias de África na família. O outro é preto, afrikano e angolano da etnia Bakongo, localizada ao Sul de Angola.

Como parte da nossa interação na pesquisa, no desenho duetnográfico neste trabalho buscamos observar, com base no conhecimento de brasileiro de origem afrikana e angolano, termos e expressões que constaram na poesia do também baiano Gregório de Mattos. Buscando consolidar a discussão realizada até aqui, o *corpus* vai permitir solidificar a ideia de que, embora afrikano, o português brasileiro já tenha sido mais afrikano.

METODOLOGIA E ANÁLISE

Olhando essa questão de contatos para a formação do português de Brasil em que vários autores que mencionamos falamos, nos debruçamos na influência das línguas Bantu na poesia do baiano Gregório De Matos, considerado um dos maiores poetas brasileiros do período do Barroco. Importante ressaltar que, naquela época,

o kimbundu era uma das línguas mais faladas no estado da Bahia, região ao autor e chegou a ser publicada em forma de gramática, como é o caso de *A Arte da Língua de Angola* de 1697, de autoria do padre jesuíta Manuel Álvares.

Gregório de Matos nasceu em Salvador em 1636 e acabou se tornando uma das vozes mais ácidas da poesia durante o Brasil Colônia. Embora branco, Gregório é reconhecido justamente pelas influências populares em sua escrita. Essas informações justificaram nossa escolha por esse poeta. Após escolher o poeta, usamos a consciência linguística de um dos autores, que é angolano para fazer uso e reconhecimento de termos utilizados pelo poeta e ainda não explorados. Um deles é *bonzo*, como transcrevemos a seguir:

Um paiá de Monai, bonzo bramá
Primaz da cafraria do Pegu,
Quem sem ser do Pequim, por ser do Acu,
Quer ser filho do sol, nascendo cá.
Tenha embora um avô nascido lá,
Cá tem tres pela costa do Cairu,
E o principal se diz Paraguaçu,
Descendente este tal de um Guinamá.
Que é fidalgo nos ossos cremos nós,
Pois nisso consistia o mor brasão
Daqueles que comiam seus avós.
E como isto lhe vem por geração,
Tem tomado por timbre em seus teirós
Morder nos que provêm de outra nação.
(GREGÓRIO DE MATOS, 2022)

O poema citado, “Um paiá de Monai, bonzo bramá” utiliza a palavra *bonzo*, uma palavra de origem kimbundo que provém da palavra *mbonzo* que, ainda hoje em Angola, segundo o site *Meu Dicionário* (Disponível em < <https://www.meudicionario.org/bonzo> >) significa batata doce cozida com azeite, bananas e milhos vendidas nas portas das casas.

No trecho a seguir, que pertence ao poema que tem como título “Senhora Dona Bahia” de Gregório de Matos podemos notar que há presença de palavra de origem Kimbundo. No Kimbundu atual em Angola falamos *muzumbu*, que quer dizer grosseiro, atrasado, bruto e iletrado:

Começam a olhar para ele os Pais, que já querem dar-lhe Filha, e dote, porque querem homem, que coma, e não gaste. Que esse mal há nos *mazombos*, têm tão pouca habilidade, que o seu dinheiro despendem para haver de sustentar-se. (MATOS, 2022 – grifo nosso)

O desaparecimento dessas palavras no Português brasileiro acende a discussão sobre a incorporação das palavras de línguas Bantu ou seu desaparecimento no Português Brasileiro. Como se discute atualmente, o Português brasileiro teria descendido de um processo de crioulização do Português Europeu (GUY, 1981; KATO e MARTINS, 2016; LUCCHESI, 2009; LUCCHESI, 2019).

É muito forte a presença das palavras de origem Kimbundo nos poemas do Gregório De Matos, como pudemos perceber. Um fato fundamental é perceber que a influência em sua obra resulta do impacto que as comunidades de línguas Bantu tinham naquela época inclusive sobre comunidades brancas. Segundo Pessoa de Castro (2011), a influência das línguas Bantu, ao contrário dos Estados Unidos e do que normalmente se convencionou a respeito do *African American Vernacular English* (AAVE), não se dá apenas em comunidades fala negras no Brasil. Um exemplo é a dupla negação que, segundo a autora, também tem raiz entre escravizados e que atualmente é pronunciada pela imensa maioria dos brasileiros e brasileiras.

O fato de não estudarmos nas escolas brasileiras essas línguas aponta diretamente para o que Mignolo (2000) chama de racismo epistêmico. Ou seja, como pensamos falar o Português, uma língua europeia e sem contribuições africanas, não precisamos estudar essas línguas na escola, ainda que saibamos enquanto estudiosos da linguagem que elas tiveram importância crucial para a forma como falamos português no Brasil ou em Angola. No terceiro e último trecho podemos ver mais uma palavra que tiramos do poema intitulado “Décimas”, que é *jimbo*, uma palavra de origem kimbundo e que se escreve *nzimbo* que signifi-

ca dinheiro. Que foi comprada pelo **jimbo**, ou pelo abraço, responde o Juiz madraço, minha honra é minha Lei.

Então, depois de analisar isso tudo, podemos notar que as presenças das palavras de origem angolana estão muito ativas na fala do povo brasileiro isso tudo por causa de vários contatos que tiveram durante o período colonial.

PALAVRAS CONCLUSIVAS

O PB teve uma grande a partir das contribuições afrikanas e isso é perceptível a partir das discussões neste trabalho. Como demonstrado, as línguas Bantu influenciaram o PB tanto na fala como em alguns vocabulários, pois neste país ainda se utiliza muitas palavras oriundas de África, bem como aspectos fonético-fonológicos e morfossintáticos, muitas vezes respondendo à ideia de que a influência foi apenas lexicológica ou lexicográfica.

É sabido, atualmente o Português de Portugal está sofrendo uma grande influência das línguas afrikanas, principalmente de Angola, por causa da longa convivência que eles tiveram com o povo afrikano durante o processo da invasão. Há muitos termos utilizados em Portugal que são de origem angolana.

Olhando o Pretuguês, é possível concluir sua existência como uma forma de existir afrikano da língua. Como exemplo podemos destacar as formas que o pretuguês atua no repertório dos negros brasileiros, como a dança, a culinária, o comportamento, a forma de falar, a religião e muito mais.

Há muito rio para cair no mar, como diriam os nossos ancestrais, mas caminhamos passos largos na direção de redescobrir e reinventar nossas práticas linguísticas africanas no grande oceano negro que, lá atrás, gerou tantas dores aos nossos ancestrais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Paula de. **Companhia de Jesus**.

INFOESCOLA. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/companhia-de-jesus/>>. Acesso: 19 ago. 2022

ARAÚJO, Ana Paula de. **História da língua portuguesa no Brasil**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/portugues/historia-da-lingua-portuguesa-no-brasil/> 2021> Acesso: 2022

AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BAXTER, Alan N.; LUCCHESI, Dante. A relevância dos processos de pidginização e criouliização na formação da língua portuguesa no Brasil. **Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador. UFBA, nº 29/ março 1997.

FANON, F. **Pele Negra Mascaras Brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

GATES JR., H.L. **The Signifying Monkey: a Theory of African-American Literary Criticism**, Oxford University Press, 1988.

GONZÁLEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GREGÓRIO DE MATOS. **Senhora Dona Bahia**. disponível em: <http://nossacasa.net/blog/senhora-dona-bahia>. Acesso em: 12 dez. 2022.

GREGÓRIO DE MATOS. **Um paiá de Monai, bonzo bramá**. Disponível em: <http://nossacasa.net/blog/um-paia-de-monai-bonzo-brama>. Acesso em: 12 dez. 2022.

HOUAISS, Antônio. **O português no Brasil**. Editora Revan, 1992.

KRAUNISKI, Julie. Quinze palavras de origem africana que fazem parte do dia a dia brasileiro. **REVISTA DA + BABEL**. Disponível em: <<https://pt.babel.com/pt/magazine/15-palavras-do-dia-a-dia-dos-brasileiros-que-sao-herancas-africanas> 2017> Acesso em: 15 jun. 2022

LIMA, A. L. A. ; SALOMÃO, J.M. . Do português europeu ao português brasileiro: origens e formação histórica da língua portuguesa. **Revista Pandora**, v. 1, 2013.

LUCHESSIS, A. **Português afro-brasileiro**. Salvador-BA: EDUFBA, 2009.

MAKONI, S.; MASHIRI, P. Critical historiography: Does language planning in Africa need a construct of language as part of its theoretical apparatus? In. MAKONI, S; PENNYCOOK, A. **Disinventing and**

Reconstituting Languages. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S; PENNYCOOK, A. **Disinventing and Reconstituting Languages.** Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing multilingualism: From monological multilingualism to multilingua francas. In MARTIN-JONES, M; BLACKLEDGE, A. **The Routledge handbook of multilingualism.** Routledge, 2012.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MBEMBE, A. **Necropolítica.** São Paulo: N-1 edições, 2018.

MOURA, C. **Rebeliões na senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas.** 5ed. São Paulo, Anita Garibaldi, 2014.

NASCIMENTO, A. Quilombismo: An Afro-Brazilian Political Alternative. **Journal of Black Studies**, v. 11, n.2, pp. 141-178, 1980.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo.** Belo Horizonte: Letramento Editorial, 2019.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. **Contribuições africanas na formação do português brasileiro: elementos linguísticos e culturais.** 2017. [55] f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PESSOA DE CASTRO, Y. Marcas de Africania no Português Brasileiro. **Revista Africanias.com**, n. 01, v. 01, 2011.

PESSOA DE CASTRO, Yeda. A influência das línguas africanas no português brasileiro. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - Prefeitura da Cidade do Salvador (Org.). **Pasta de textos da professora e do professor.** Salvador: Secretaria Municipal de Educação, v.1, p.01-15, 2005

PETTER, M. **Introdução à linguística africana.** São Paulo: Editora Contexto, 2015, v. 1

TOLENTINO, Joana. **Descolonização, filosofia e ensino: compartilhando vozes de filósofas latino-americanas.** Paraná-Brasil: v. 2 n. 1 (2018): Anais Eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul, 2018

Recebido em: 04/10/2022
Aprovado em: 21/11/2022

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –EJA: ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS ENTRE 2016 A 2021

JOSÉ LUIS MONTEIRO DA CONCEIÇÃO*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

<http://orcid.org/0000-0003-3496-8311>

RESUMO

Este artigo focaliza-se na avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Por meio de um levantamento realizado no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e SCIELO nos períodos de 2016 a 2021, objetivou-se analisar qualitativamente e quantitativamente pesquisas empíricas em relação ao processo avaliativo na modalidade de ensino EJA. Analisou-se 5 publicações. A maior concentração de pesquisas encontra-se nas Regiões Centro Oeste e Sudeste do Brasil. Todos os pesquisadores optaram em trabalhar com a pesquisa qualitativa, realizando estudo de caso e aplicando com predominância o instrumento questionário. Em relação às práticas avaliativas não foi observado o uso da avaliação como instrumento de medida. Pelo contrário, o foco estava justamente em avaliar numa perspectiva formativa respeitando a especificidade dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação; Educação de Jovens e Adultos; Ensino.

ABSTRACT

ASSESSMENT OF LEARNING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION – EJA: QUALI-QUANTITATIVE ANALYSIS OF BRAZILIAN SCIENTIFIC PRODUCTION BETWEEN 2016 AND 2021

This article focuses on the assessment of learning in Youth and Adult Education - EJA. Through a survey carried out in the Digital Bank of Theses and Dissertations – BDTD, in the Theses and Dissertations Catalog of CAPES and SCIELO in the periods from 2016 to 2021, the objective was to qualitatively and quantitatively analyze empirical research in relation to the evaluation process in the form of I teach EJA. 5 publications were analyzed. The greatest concentration of research is found in the Midwest and Southeast regions of Brazil. All researchers chose to work with qualitative research, carrying out a case study and predominantly applying the questionnaire instrument. In relation to evaluation practices, the use of evaluation as a measurement instrument was not observed. On the contrary, the focus was precisely on evaluating from a formative perspective, respecting the specificity of the students.

Keywords: Evaluation; Youth and Adult Education; Teaching.

* Doutorado em Educação, Universidade Federal de Sergipe (UFS). Prof. do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. E-mail: luisuneb1@hotmail.com

RESUMEN

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS – EJA: ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA BRASILEÑA ENTRE 2016 Y 2021

Este artículo se centra en la evaluación del aprendizaje en la educación de jóvenes y adultos – EJA. A través de una encuesta realizada en el Banco Digital de Tesis y Disertaciones - BDTD, en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de CAPES y SCIELO en los períodos de 2016 a 2021, el objetivo fue analizar cualitativa y cuantitativamente la investigación empírica en relación al proceso de evaluación en la forma de enseñanza EJA. Se analizaron 5 publicaciones. La mayor concentración de investigación se encuentra en las regiones del Medio Oeste y Sudeste de Brasil. Todos los investigadores optaron por trabajar con investigación cualitativa, realizando un estudio de caso y aplicando predominantemente el instrumento cuestionario. En relación a las prácticas de evaluación, no se observó el uso de la evaluación como instrumento de medida. Por el contrario, el foco estuvo precisamente en evaluar desde una perspectiva formativa, respetando la especificidad de los estudiantes.

Palabras clave: Evaluación; Educación de jóvenes y adultos; Enseñando.

INTRODUÇÃO

Em sentido lato, a avaliação da aprendizagem deve por meio dos resultados fornecer feedback sobre o desempenho da aprendizagem do aluno e, ao mesmo tempo, a prática pedagógica do docente. “O *feedback* desempenha um papel crucial na aprendizagem porque, através dele, os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, ou dos padrões, que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos[...]” (FERNANDES, 2009, p.99). Além disso, conduzirá aos atores escolares [alunos e professores], por um lado, autorregular sua aprendizagem, por outro lado, reorganizar seu planejamento respectivamente.

A avaliação no contexto escolar ocorre em todas as etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio. Por entender que cada etapa tem suas características e peculiaridades a proposta de avaliação tem que ser diferenciada. Desta forma, deve acontecer também na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Esta modalidade de ensino tem foco na juventude e na idade adulta. Busca restaurar o

direito ao acesso à educação e à aprendizagem violados durante a infância e a adolescência. Encontra-se prevista legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96. Os sujeitos que compõem a modalidade foram excluídos da sociedade letrada, não tiveram acesso aos estudos por terem uma vida de muitas privações econômicas, sociais, culturais, políticas. Agora, estão em busca de uma nova oportunidade para recuperar ao menos uma parte do tempo em que não foi possível estudar. (CRUZ, 2018). “Eles buscam uma instituição de ensino para poderem novamente aprender ou para aprenderem coisas que não sabem na intenção de poder mudar de cargo ou pelos “simples” sonhos de aprender a ler e escrever, para ajudar os filhos nas lições de casa.” (BORGES, 2010, p.1).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2020 20,2% dos jovens que possuíam idade entre 14 a 29 anos, infelizmente não conseguiram concluir a Educação Básica, dentre os quais 71,7% são negros (pretos e pardos). No que diz respeito às taxas de analfabetismo,

apesar de estas registrarem declínio desde 2016, o país ainda possui um quantitativo muito grande [cerca de 11 milhões] de pessoas que não dominam completamente os instrumentos da cultura letrada, ou seja, leitura e escrita. (EDUCAÇÃO, 2021).

Em virtude do isolamento social ocasionado pela pandemia do novo coronavírus – COVID 19 (SARS-CoV-2) a EJA, segundo o Censo Escolar (2020), registrou a queda no número de matriculados entre todas as modalidades de educação. Houve uma redução de 8,3% fazendo uma análise comparativa aos dados de 2019. Isso corresponde cerca de 270 mil estudantes a menos estudando em instituições escolares do nosso país. Além disso, o Censo indica que 1,5 milhão de estudantes entre 14 e 17 anos não frequentam mais a escola. (EDUCAÇÃO, 2021).

Os alunos da EJA são sujeitos carregados de histórias, experiências e saberes práticos que são (re) construídos no meio em que se encontram inseridos. Em se tratando de sujeitos devemos entendê-lo em múltiplos aspectos com desejos e particularidades inerentes a espécie humana e como estes transformam e impactam a realidade a que pertencem (CHARLOT, 2013).

Sendo assim, faz-se necessário que o professor responsável desenvolva durante o processo de ensino e aprendizagem um trabalho didático e metodológico que atenda a especificidade deste público sem deixar de transmitir para eles, os conteúdos, os aspectos cognitivos e socio-formativos, os saberes necessários e as aprendizagens desejadas. E, além disso, uma metodologia que prime pela valorização do conhecimento de mundo que cada sujeito da EJA traz consigo.

Inúmeras são as medidas que devem ser tomadas pelo administrativo e pedagógico da escola em prol do desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos que frequentam à modalidade, principalmente em relação à avaliação da aprendizagem. Esta, por sua vez, “no contexto brasileiro, tem sido utilizada como elemento de auxílio no processo ensino aprendizagem, porém, ainda apresenta um caráter excludente

na medida em que as escolas aplicam métodos tradicionais e classificatórios, o que não auxilia o avanço e o crescimento dos educandos” (NASCIMENTO; BASSANI; PINEL. 2009 p.5).

Um dos destaques e desafios da EJA é a forma de avaliar esses alunos. Em tal contexto o processo avaliativo ocupa lugar especial, constituindo-se não apenas uma forma de controle, mas um instrumento pedagógico essencial para o ensino do professor e aprendizagem do aluno. O professor deve deixar de lado todos os seus julgamentos quanto ao processo de avaliação e entender que é necessário respeitar os conhecimentos empíricos adquiridos fora do ambiente escolar, valorizando as ações e as múltiplas formas que o aluno desta modalidade pode apresentar acerca do que aprendeu durante as aulas. (SOUZA; NASCIMENTO; SANTOS, 2016).

Cabe também ao docente abordar temas e utilizar de metodologias específicas para esse grupo, sobretudo que expressem características conforme a necessidade desta demanda as quais merecem um olhar diferenciado quanto ao processo de ensino e aprendizagem e a forma avaliativa a ser adotada (SOUZA; NASCIMENTO; SANTOS, 2016).

Os professores segundo Dias (2015) têm plena consciência que não é fácil avaliar, principalmente alunos que frequentam a EJA, mas demonstram por sua vez, preocupação com a aferição da nota para saber o “quanto” o aluno conseguiu aprender em respeito de determinado objeto do conhecimento (conteúdo) proposto por ele. Este mesmo autor nos diz que os professores já não aceitam em sua prática pedagógica o uso da avaliação para classificar, mas sentem-se dificuldades e insegurança em apresentar possíveis caminhos e/ou sugestões que substitua o método tradicional de avaliar os alunos.

Espera-se na prática dos professores da EJA uma avaliação que favoreça o ensino e, principalmente o aluno, como por exemplo a avaliação formativa. Este tipo de avaliação tem a possibilidade de acompanhar e monitorar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno ao longo do processo educativo. Ao contrário

da avaliação somativa que se mede o desempenho do aluno para definir o alcance ou não de objetivos predefinidos ao final de uma unidade pedagógica.

Por isso, dedica-se neste estudo responder a seguinte pergunta norteadora: O que as pesquisas acadêmicas brasileiras têm revelado acerca dos avanços metodológicos quanto à avaliação da aprendizagem escolar na modalidade de ensino EJA? Assim, busca-se analisar qualitativamente e quantitativamente as pesquisas empíricas em relação ao processo avaliativo da EJA no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD, no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES e no portal Scientific Electronic Library Online – SCIELO.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançar o objetivo proposto do trabalho, fez-se uma pesquisa sistemática na Biblioteca

Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a fim de selecionar pesquisas acadêmicas brasileiras que fossem relevantes ao tema e, na oportunidade, sistematizar os principais resultados de acordo ao nosso objeto de estudo. É importante registrar aqui, que os pesquisadores investigaram e analisaram somente pesquisas de âmbito nacional que foram produzidas e publicadas nos últimos cinco anos, ou seja, fixamos o período de 2016 a 2021.

Para identificar os trabalhos de interesse da pesquisa, foram inseridas nos portais BDTD, CAPES e SIELO algumas expressões-chave, bem como “educação de jovens e adultos”, “avaliação na EJA”, “avaliação da aprendizagem na EJA” e “práticas de avaliação escolar na EJA”. Em seguida, utilizamos a mesma estratégia adotada por Roseda *et al.* (2018) para realizar a triagem e/ou seleção das pesquisas. Abaixo, segue o quadro que explicita claramente o resultado do levantamento.

Quadro 1: Constituição do Corpus no BDTD, CAPES e SCIELO

EXPRESSÕES CHAVE	BASES DE DADOS			1ª TRIAGEM			2ª TRIAGEM			3ª TRIAGEM		
	BDTD	CAPES	SCIELO ¹	BDTD	CAPES	SCIELO	BDTD	CAPES	SCIELO	BDTD	CAPES	SCIELO
Educação de jovens e adultos	686	819	283	03 ²	04 ³	01	02	02	00	01	02	00
Avaliação na EJA	183	02	29	08 ⁴	01 ⁵	00	04	00	00	02	00	00
Avaliação da aprendizagem na EJA	43	01	00	04 ⁶	01 ⁷	00	00	00	00	00	00	00
Total	912	822	312	15	06	01	06	02	00	03	02	00

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

- 1 Foi feito um levantamento nesta base de dados, porém não foram encontradas nenhuma pesquisa tratassem acerca do objeto de estudo. Deste modo, não fez parte da análise sistemática.
- 2 Destas três pesquisas, apenas uma não estava disponível para download no BDTD.
- 3 Das quatro pesquisas referentes ao objeto de estudos, duas já se encontravam no BDTD.
- 4 Durante o levantamento por meio da expressão-chave “avaliação na EJA” foram encontradas oito pesquisas, porém três enquadraram-se na expressão-chave “educação de jovens e adultos”
- 5 Esta pesquisa já se encontrava no BDTD.
- 6 Durante o levantamento por meio da expressão-chave “avaliação da aprendizagem EJA” foram encontradas quatro pesquisas, porém todas já se enquadraram nas expressões-chave “educação de jovens e adultos” e “avaliação na EJA”.
- 7 Esta pesquisa encontrava-se no BDTD

A primeira triagem foi realizada através da leitura dos títulos e palavras-chaves produções científicas que se relacionavam como o objeto de estudo. Na segunda triagem, realizou-se a leitura dos resumos dos trabalhos que, pelo título e pelas palavras-chaves foram selecionados na primeira triagem. A terceira e última triagem consistiu na leitura completa dos trabalhos, dos quais, os resumos não possuíam todas as informações necessárias para a compreensão da pesquisa. Portanto, foram encontradas 05 produções acadêmicas que tratavam acerca do objeto de estudo.

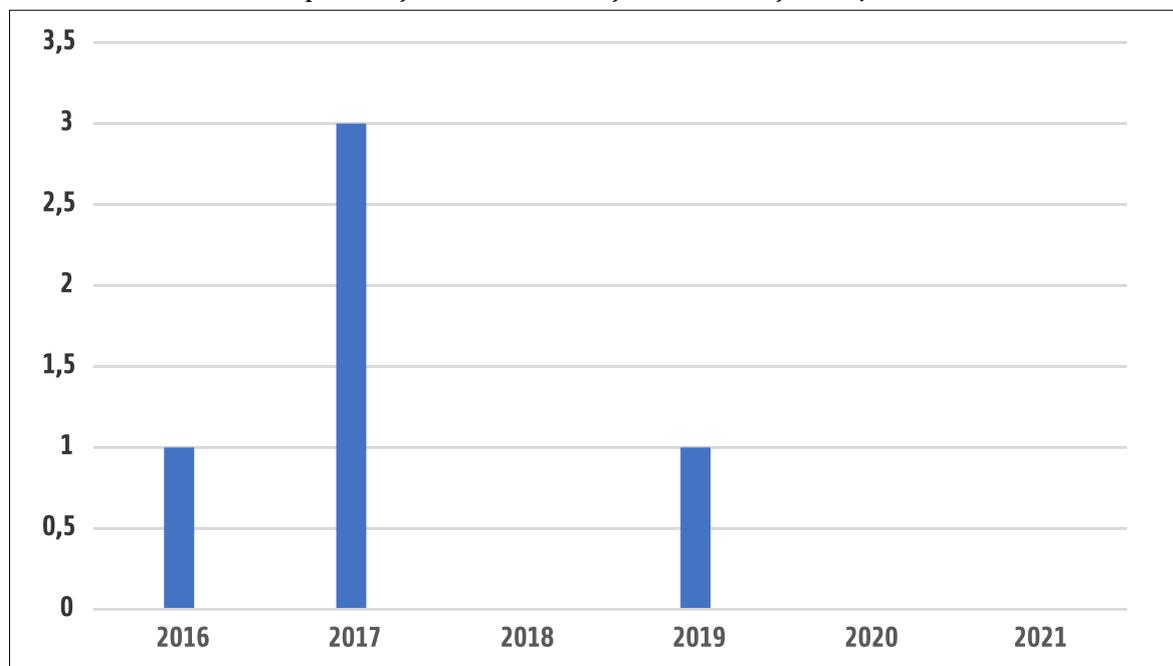
Para a operacionalização das análises foi embasada na proposta metodológica de Bardin (2011). Sugere-se uma análise metodológica conhecida como técnica de análise categorial, no qual foram adotadas as seguintes categorias:

a) Ano de publicação das produções científicas; **b)** Tipo de publicação dos trabalhos; **c)** Instituições das pesquisas às quais os autores estavam desenvolvendo seus trabalhos; **d)** Objetivos propostos; **e)** Regiões, estados e rede de ensino que as pesquisas foram realizadas; **f)** Metodologia aplicada pelos pesquisadores e **g)** Avaliação da aprendizagem na EJA.

A partir da definição de tais critérios de seleção, definiu-se o *corpus* da pesquisa, que possibilitou analisar e sistematizar as informações contidas nos trabalhos de forma qualitativamente e quantitativamente. Desta forma, destacamos o cerne de interesse em saber por meio de dissertações de mestrado e teses de doutorado o que as pesquisas evidenciaram acerca da avaliação da aprendizagem na EJA.

ANO DE PUBLICAÇÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Gráfico 1 – Número de publicações sobre avaliação na Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Podemos observar por meio do gráfico nº 01 que no ano de 2016 houve apenas uma publicação científica, especificamente dissertações de mestrado que tratava sobre o objeto de estudo. Em 2017 foram computadas o triplo de publicação em comparação a 2016, ou

seja, três pesquisas acadêmicas brasileiras. Em 2018 não obteve publicações. No ano de 2019 manteve a quantidade de 2016. Em 2020 e 2021, não houve registros de publicações nos portais da BDTD e CAPES.

Nota-se com esses dados numéricos que há

escassez de publicações brasileiras nos períodos escolhidos que tratem das práticas avaliativas na EJA, ou seja, ainda não tem ganhado notoriedade da crítica. O que é preocupante

haja vista a importância do tema. Por isso, há necessidade de produções acadêmicas e/ou científicas que tratem e discutam acerca do objeto de estudo.

TIPOS DE PUBLICAÇÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Tabela 1 – Quantidade de produções de dissertações e teses referentes à contribuição da avaliação formativa para o ensino e aprendizagem no período de 2016 a 2021

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2016	01	00
2017	03	00
2018	00	00
2019	01	00
2020	00	00
2021	00	00
Total:	05	00

Fonte: BDTD e Banco da CAPES, acessados no período de 08/10/2021 e elaborado pelos autores em 2021

Observa-se que no ano de 2021 teve uma publicação de dissertação e não apresentou teses sobre a prática de avaliação na EJA. Em 2017 registrou três dissertações de mestrado, ou seja, o triplo em comparação a 2016 e ausência de tese de doutorado acerca do assunto. No ano de 2018 não houve publicações nem de dissertação e teses. Em 2019 obteve apenas uma publicação de dissertação, mas não foi verificado tese sobre o tema proposto. O número de dissertações em 2019 manteve quantidade registrada em 2016 e não foi verificado nos portais publicação de teses nesta data. Não foram observadas publicações de dissertações e teses nos anos 2020 e 2021.

DISTRIBUIÇÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS POR REGIÃO, ESTADO E REDE DE ENSINO

No que diz respeito a região em que os pesquisadores realizaram suas investigações, a Região Centro Oeste registrou 40% (2). Também, nesse mesmo percentual, a Região

Sudeste. Em seguida, a Região Nordeste com 20% (1). Evidencia-se por meio dos dados quantitativos o predomínio de pesquisas acerca do objeto de estudo nas Regiões Centro Oeste e Sudeste. A ausência de trabalhos sobre a temática principalmente na Regiões Norte e Sul.

Tratando-se dos estados brasileiros em que as pesquisas foram aplicadas 40% (2) delas concentraram-se no Distrito Federal; 20% (1) pesquisa foi desenvolvida no Estado da Bahia; resultado semelhante aconteceu também no estado do Espírito Santo e Minas Gerais. Das 19 publicações científicas analisadas 60% (3) foram efetivadas na rede municipal de ensino e 40% (2) pesquisas em instituições escolares do estado.

DISTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS POR METODOLOGIA APLICADA

Sobre a natureza da pesquisa, 100% (5) pesquisadores majoritariamente optaram em trabalhar com a natureza qualitativa. Em relação ao

tipo de pesquisa, 100% (5) fizeram a pesquisa de campo. Entretanto, algumas pesquisas adotaram dentro da pesquisa de campo algumas especificidades, como, por exemplo, 20% (1) optaram por realizar uma pesquisa-ação e 20% (1) preferiu trabalhar com a pesquisa et-

nográfica. Quanto às estratégias metodológicas adotadas 100% (5) aplicaram em sua pesquisa a estratégia metodológica, estudo de caso. Quanto aos instrumentos observamos uma variedade de técnicas consagradas, conforme Quadro 01:

Quadro 01 - Relação de instrumentos de coleta de dados

PESQUISAS	INSTRUMENTOS				
	Observação	Entrevista	Questionário	Diário de bordo	Grupo focal
Carvalho (2017)			x	x	x
Lopes (2019)	x	x	x		
Bitti (2016)	x		x	x	
Santana (2017)		x	x		x
Martins (2017)		x	x		

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Observa-se a que a maioria dos pesquisadores escolheram mais de um instrumento para coletar os dados e/ou as informações. O questionário foi utilizado por todos os pesquisadores. Em seguida 3 pesquisadores utilizaram a entrevista e 2 fizeram observação. Além disso, tivemos pesquisas que incluíram diário de bordo e grupo focal.

O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

No que diz respeito ao processo avaliativo especificamente na EJA, Carvalho (2017) realizou uma pesquisa em duas turmas do Ensino Médio da EJA. Nestas turmas a pesquisadora aplicou durante o processo de ensino aprendizagem o instrumento avaliativo, portfólio. Para isso, solicitou dos seus alunos que fizessem registros diários sobre momentos que julgassem

importantes da aula, suas dúvidas, fragilidades, potencialidades e sugestões. Os pesquisados tiveram a oportunidade de debater e discutir os principais pontos elencados no registro, deste modo, participando ativamente do processo avaliativo. A pesquisa constatou benefícios do trabalho com registros e portfólios tanto para a prática pedagógica do professor, como também para a aprendizagem do aluno. Para o professor, possibilitou replanejamento de algumas ações propostas, intervir com o intuito de sanar as dificuldades apresentadas pelo aluno. Para o aluno estimulou o interesse e o estudo sobre a escrita na forma culta; possibilitou a autoavaliação a partir do monitoramento e reflexão contínua sobre a própria prática; configurou-se como um espaço de expressão de sentimentos, vivências e interpretações do mundo; valorizou o esforço do estudante, visando sempre o seu progresso, em vez da atribuição de conceitos às suas produções.

Lopes (2019) em sua pesquisa de mestrado realizada numa escola da rede pública do município de Paranoá – DF, desenvolveu atividades de autoavaliação com os educandos. Pretendeu-se analisar por meio de intervenção pedagógica as contribuições deste instrumento avaliativo para as aprendizagens de estudantes da terceira etapa do primeiro segmento da EJA, já que os discursos dos educandos e educadores participantes da pesquisa verificavam-se aspectos de uma avaliação na perspectiva formativa, porém na prática imperava-se majoritariamente somativa e diagnóstica.

Aplicar a autoavaliação na prática, o aluno poderá perceber suas

[...] ações e condutas, compara os critérios negociados, e em seguida, reflete, analisa e constrói progressivamente um modelo que servirá como um referencial em busca de uma progressão, ou melhor, desempenho. A autoavaliação pode ser compreendida como elemento constitutivo e regulador da própria ação. O sujeito passa a ter mais consciência da importância de seu envolvimento no processo de aprendizagem e passa a ter um olhar mais crítico e reflexivo sobre os diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva. (GARCIA; TENORIO, 2012. p. 357).

A intencionalidade deste instrumento conforme os autores tornará o aluno responsável pelas suas ações, conhecer e analisar suas potencialidades e fragilidades em benefício da sua aprendizagem.

Com o intuito de analisar como é desenvolvido o trabalho de avaliação da aprendizagem escolar pelos professores que lecionavam especificamente o componente curricular de Química em uma turma do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, Bitti (2016) evidenciou-se que os métodos e/ou instrumentos que os professores utilizavam em sua prática pedagógica para avaliar os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem eram diversos e adequados a especificidade e realidade da turma. Vale ressaltar, que instrumentos utilizados de forma interligados entre si, possibilitará ao professor identificar com maior eficiência e eficácia o nível, as poten-

cialidades e fragilidades de aprendizagem do aluno (HAYDT, 2008),

Santana (2017) investigou as experiências e práticas de professores acerca da avaliação da aprendizagem no contexto da EJA em uma escola pública estadual do município de Salvador - Ba. Por meio do levantamento de informações, a autora identificou que a escola pesquisada está caminhando para um modelo qualitativo voltando-se mais para o diálogo com os alunos, valorizando os seus saberes, suas vivências, experiências e contexto social no qual encontram-se inseridos. Entretanto, a autora aponta alguns desafios, como, por exemplo, os participantes não conhecerem com exatidão a política da EJA. Isso interfere particularmente no acompanhamento e monitoramento da aprendizagem dos alunos.

Martins (2017) investigou em sua pesquisa como se davam, no campo educacional, as práticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA. A pesquisa constatou que as educadoras pesquisadas sabem das singularidades da EJA, bem como dos seus sujeitos. A partir disso, utilizam estratégias para construir práticas educativas mais contextualizadas e diversas estratégias didáticas e/ou instrumentos para avaliar os seus alunos. Verificou-se o reconhecimento das docentes em relação à importância da avaliação e do seu papel como instrumento de acompanhamento, informação sobre a sua prática pedagógica e autorregulação da aprendizagem do aluno. Identificou também na pesquisa certa dificuldade encontrada por algumas professoras ao se depararem com os aspectos classificatórios da avaliação.

Os trabalhos encontrados nos conduzem para uma proposta de avaliação formativa. Esta propõe ao professor acompanhar e monitorar o processo de aprendizagem dos alunos e, além disso, favorece a regulação e assimilação de conteúdo. (PANTOJA; FREITAS; SILVA, 2018). Desenvolve no aluno autoconfiança e autonomia. (RAUSCH; SILVA; THEISS, 2012).

Alguns pesquisadores aplicaram este tipo de avaliação durante o processo da pesquisa por meio dos instrumentos avaliativos registros diários, portfólio (CARVALHO, 2017) e autoavaliação (LOPES, 2009), já outros observaram na própria prática, experiência e vivência dos professores (BITTI, 2016; SANDRA, 2017; MARTINS, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatos supracitados, podemos reafirmar que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que requer dos profissionais que atuam nela atenção e cuidado em todos os aspectos, principalmente aqueles em relação ao ato de avaliar. Já que todos os sujeitos [alunos] que estudam apresentam suas especificidades e contextos diferentes. São sujeitos carregados de histórias, experiência e vivência de mundo.

Verificou-se também que avaliação é parte integrante do ensino e aprendizagem, portanto, indissociáveis. Por isso, devem ser considerados elementos indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor e aprendizagem do aluno.

Discutiu-se aqui, como foco central a avaliação da aprendizagem escolar na EJA. Pelo levantamento realizado, observou-se pouquíssimas pesquisas que tratassem de forma específica o objeto de estudo. Isso nos leva a entender que o assunto em foco neste artigo não ganhou notoriedade da crítica. É preocupante, por entender a importância do tema para a prática pedagógica de muitos professores que atuam principalmente nesta modalidade.

Com os referidos dados, constatou-se que todas as pesquisas acadêmicas brasileiras levantadas no Banco Digital de Teses e Dissertações e o portal da CAPES são dissertações de mestrado, algumas delas em sua maioria publicadas no ano de 2017, neste caso 60%, ou seja, 3 pesquisas. Sugere-se estudos de pesquisas em teses de doutorado, já que conforme os

dados dos tipos de produções científicas, não foi registrado durante o levantamento.

A maior concentração de pesquisas encontra-se nas Regiões Centro Oeste e Sudeste do Brasil. Brasília, Distrito Federal, foi o que apresentou o maior número de publicações científicas. Todos os pesquisadores, ou seja, 100% (5) optaram em trabalhar com a pesquisa qualitativa, realizando estudo de caso como estratégia metodológica e aplicaram-se com predominância o instrumento questionário para coletar as informações sobre o objeto de estudo proposto. Isso se deve, ao fato, da intencionalidade e/ou objetivo da pesquisa. Vale salientar que não se quer aqui, desconsiderar a importância e o valor que a pesquisa quantitativa tem para o pesquisador, até porque, ela permite também ao mesmo ter uma visão melhor sobre o panorama do objeto de estudo.

Em relação às práticas avaliativas dos professores que atuam na EJA, não foi observado em nenhum momento o uso da avaliação como instrumento de medida e/ou verificar se o aluno aprendeu ou não determinado conteúdo proposto pelo professor. Pelo contrário, o foco estava justamente em avaliar numa perspectiva formativa dando ao sujeito da EJA autonomia, possibilidade de autorregular sua própria aprendizagem, participar ativamente do ensino e, ao mesmo tempo ao professor oportunidade e possibilidade de reorganizar e/ou replanejar sua prática pedagógica.

Independente do resultado, sugere-se novas discussões em torno do processo avaliativo na EJA, principalmente, em específico, sobre os instrumentos que os professores que atuam nesta modalidade utilizam para avaliar seus alunos durante o processo de ensino e aprendizagem e se os mesmos têm possibilidade de dar feedback para o professor organizar suas ações didáticas e o aluno analisar suas fragilidades, para possivelmente autorregular sua aprendizagem.

É preciso formação continuada para professores que atuam na EJA por garantir habilidades essenciais que geram segurança quanto à

materialização da avaliação na prática e que possibilite aos mesmos romperem barreiras, superar desafios e limites acerca da prática avaliativa. Além disso que as formações deem condições e preparo técnico para que eles aprimorem suas práticas pedagógicas, expandam sua visão sobre os processos de aprendizagem e, na oportunidade tenha necessidade de mudanças das velhas práticas pedagógicas que levam a descontextualização dos conteúdos, desvalorização dos conhecimentos prévios dos alunos e entre outros.

Sugere-se pesquisas em específico, avaliação na EJA para abrir espaços com discussões mais profundas acerca de concepção e práticas avaliativas em âmbito escolar. Pesquisas científicas que desmistifiquem o processo de avaliação da aprendizagem, corroborarem com estudos que envolvam a área da avaliação educacional, aprimorem os conhecimentos epistemológicos quanto à avaliação para aprendizagem. Pesquisas que possibilitem debates acerca das práticas de avaliação, com foco na Educação de Jovens e Adultos para fortalecer as discussões em linhas de pesquisa acadêmicas que versam sobre avaliação da aprendizagem, política de avaliação educacional e entre outros.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ângelo Pereira de. **Construção de portfólio**: uma proposta para a avaliação da aprendizagem no ensino de química na EJA. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CRUZ, Antônio Carlos dos Santos. Avaliação e prática pedagógica EJA. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 11, Vol. 01, pp. 05-26 novembro de 2018. ISSN:2448-0959.

DIAS, Aldeci da Silva. Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos na Escola Municipal José Duarte de Azevedo: discurso e prática dos professores. **Estação Científica** (UNIFAP), Macapá, v. 5, n. 1, p. 99-113, jan./jun. 2015.

BITTI, Tatiana Del Piero. **Avaliação em Química na Educação de jovens e Adultos**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré. São Mateus – ES, 2016.

BORGES, Tâmara Ferreira. **Quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As condições históricas – sociais que produziram a baixa escolaridade de Jovens e Adultos no Brasil**. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Quemsaossujeitos-daeducacaodejovenseadultos_0.pdf. Acesso em 11 de out.2021.

EDUCAÇÃO de Jovens e Adultos: a luta pelo direito à aprendizagem. 11 de out. 2021. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo/multimedia/detalhe/educacao-de-jovens-e-adultos-a-luta-pelo-direito-a-aprendizagem>. Acesso em 16 de out. 2021.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender. Fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Unesp, 2009.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack; TENORIO, Robson Moreira. **O uso e as potencialidades do feedback processual na avaliação da aprendizagem**. In: TENORIO, R. M; FERREIRA, R. A.; LOPES, U. M, orgs. Avaliação e Resiliência – diagnosticar, negociar e melhorar. Salvador: EDUFBA, p. 353-375, 2012.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LOPES, Reijane da Silva. **Autoavaliação na educação de jovens e adultos em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal**: diferentes concepções que se entrecruzam. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

MARTINS, Mayara Carvalho. **Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**: desafios e possibilidades docentes no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto. Minas Gerais, 2017.

NASCIMENTO, Claudenice Maria Vêras; BASSANI, Elizabete; PINEL, Hiran. Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: Buscando Sentidos. 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/63b>. Acesso em 26 ago. 2018.

PANTOJA, Prisciliana Fernandes. FREITAS, Silmara Pires da Encarnação. SILVA, Gidéia Alencar da. **Avaliação formativa como ação significativa do processo de aprendizagem no ensino fundamental I.** 2018. Disponível em: <https://www.cairu.br/revista/arquivo/artigos>. Acesso em 10 de Out. 2021.

RAUSCH, Rita Buzzi. SILVA, Marcia Zanievicz, THEISS, Viviane. **Avaliação Formativa no Processo Ensino e Aprendizagem na Educação Superior:** Um Estudo de Caso Realizado na Disciplina de Matemática Financeira. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ472.pdf. Acesso em 09 de out. 2021

SANTANA, Cláudia Silva. **Avaliação Mediadora no Processo de Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador- Ba, 2017.

SOUZA, Claudenôra Maria de. NASCIMENTO, Valter Oliveira do. SANTOS, Patrícia Batista dos Santos. O processo avaliativo na educação de jovens e adultos: estudo de caso da Escola Municipal Suécia – Lagarto/Sergipe. **Revista Ciências Humanas e Sociais.** V.3, n.3 p. 159-170. 2016.

Recebido em: 29/11/2021
Aprovado em: 24/11/2022

SABERES DE SI COMO DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS SALAS DA EJA

FABRICIA SALES ARAUJO VIEIRA*
Prefeitura Municipal de Salvador, Bahia
<http://orcid.org/0000-0002-1971-1449>

RESUMO

Este texto é fruto da pesquisa de mestrado realizado no programa de pós-graduação em Crítica Cultural e teve como objetivo principal investigar a trajetória de vida de uma professora da EJA (Educação de Jovens e Adultos), observando as relações que se estabelecem entre a sua experiência, o seu processo de formação continuada e sua atuação docente no fazer pedagógico. Trata de uma pesquisa de caráter qualitativo tendo como foco principal a pesquisa (auto)biográfica por sua característica autoformativa e promotora de reflexões, constituindo-se como uma aliança harmônica no processo de formação continuada de professores da EJA. No processo metodológico, foram utilizadas como técnicas de pesquisa, as entrevistas narrativas e o de campo. A pesquisa aponta que o processo de formação continuada do educador não ocorre apenas em cursos de formação ou em universidades, ele acontece principalmente na prática do professor antes, durante e pós-ação realizada, num processo reflexivo. Indica também que as práticas precisam ser valorizadas e reconhecidas como parte do processo de formação dos educadores para que seja um processo que possibilite enfrentamentos acerca dos dilemas e desafios encontrados na educação na EJA, sejam experienciados através da formação continuada, no aprimoramento da prática docente, e na transformação de realidades.

Palavras-chave: Formação continuada. Pesquisa (auto)biográfica. Saberes da Experiência.

ABSTRACT

SELF-KNOWLEDGE AS CONTINUING TRAINING DEVICES IN THE EJA'S ROOMS

This text is the result of a master's research carried out in the postgraduate program in Cultural Criticism and its main objective was to investigate the life trajectory of a teacher at EJA (Youth and Adult Education), observing the relationships that are established between her experience, their continuing education process and their teaching role in pedagogical work. It is a qualitative research with the main focus on (auto)biographical research due to its self-formative and reflection-promoting characteristic, constituting a harmonious alliance in the process of continuing education of EJA teachers. In the

* Doutora e Mestre em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia. Professora e coordenadora pedagógica, Prefeitura Municipal de Salvador, Bahia. E-mail: fabriciasalesaraujovieira@gmail.com

methodological process, narrative and field interviews were used as research techniques. The research points out that the process of continuing education of the educator does not only occur in training courses or in universities, it happens mainly in the teacher's practice before, during and after the action carried out, in a reflective process. It also indicates that practices need to be valued and recognized as part of the process of training educators so that it is a process that allows confrontations about the dilemmas and challenges encountered in education in EJA, to be experienced through continuing education, in the improvement of teaching practice, and in the transformation of realities.

Keywords: Continuing education. (auto)biographical research. Knowledge of Experience

RESUMEN

EL AUTOCONOCIMIENTO COMO DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN CONTINUA EN LAS SALAS DE LA EJA

Este texto es resultado de una investigación de maestría realizada en el posgrado en Crítica Cultural y tuvo como objetivo principal indagar en la trayectoria de vida de una docente de EJA (Educación de Jóvenes y Adultos), observando las relaciones que se establecen entre su experiencia, su proceso de formación continua y su rol docente en la labor pedagógica. Se trata de una investigación cualitativa con foco principal en la investigación (auto)biográfica por su carácter autoformativo y reflexivo, constituyendo una alianza armoniosa en el proceso de formación continua de los docentes de la EJA. En el proceso metodológico se utilizaron como técnicas de investigación la narrativa y la entrevista de campo. La investigación apunta que el proceso de formación permanente del educador no ocurre solamente en los cursos de formación o en las universidades, ocurre principalmente en la práctica docente antes, durante y después de la acción realizada, en un proceso reflexivo. También indica que las prácticas necesitan ser valoradas y reconocidas como parte del proceso de formación de educadores para que sea un proceso que permita confrontar los dilemas y desafíos que se encuentran en la educación en la EJA, para ser vividos a través de la formación permanente, en la mejora de práctica docente, y en la transformación de realidades.

Palabras clave: Educación continua. Investigación (auto)biográfica. Conocimiento de la experiencia.

INTRODUÇÃO

Quando escolhemos a educação como carreira, optamos fazer parte dela e devemos entender que ela fará parte da nossa vida, e por isso estamos envolvidos nesse processo constituído por uma série de valores, habilidades, que conseqüentemente geram nos sujeitos envolvidos, mudanças intelectuais,

emocionais e sociais. Ser consciente dessa dimensão é o gatilho do processo de formação continuada do educador, é como nos diz Freire (1996), se tornar educador não se dá de uma hora para outra, e esse processo de se formar educador é permanente e inacabado, cabe a nós educadores a responsabilidade por seu

processo de formação, ao refletimos nossa vida e nossa prática.

Para falar do processo de formação continuada de professores, optamos enquanto pesquisadoras, por educadores que atuam na EJA¹, pois essa modalidade possui como é de nosso conhecimento diversos motivos que contribuíram ao longo da história com a ausência de olhares para seus sujeitos. Aspectos como: desvalorização; formação inadequada dos profissionais; inexistência de recursos; descumprimento da legislação, porém, o que nos motivou avidamente foi a identificação na condição de educadoras que por muito tempo ministramos aulas e estivemos envolvidas com essa modalidade de ensino tão grandiosa de conhecimentos e subjetividades que é a EJA.

Os profissionais que atuam na EJA vivem várias situações que negligenciam do ponto de vista governamental, mas, também do ponto de vista dos educadores que se comprometem a fazer parte dessa história cheia de obstáculos que é a Educação de Jovens e Adultos e partilham uma visão incoerente, onde não a reconhecem como uma conquista social de reparação, concebida através de lutas travadas por pessoas e grupos que de alguma forma foram excluídos do processo de educação e tiveram seus direitos usurpados. Estar na EJA é muito mais do que ser um militante educacional. A EJA é um movimento político, cultural e social de letramento de sujeitos que foram excluídos da educação básica no período correto de idade escolar.

Desse modo, esta pesquisa trata de uma pesquisa (auto)biográfica, realizada com uma professora negra, nordestina, que aqui denominamos Clarice por perceber que há em suas atividades didáticas uma preferência em utilizar textos literários da escritora Clarice Lispector². Educadora trabalhadora de uma escola periférica, na cidade de Salvador, BA. A

1 Educação de Jovens e Adultos

2 Clarice Lispector (1920 -1977) foi uma escritora brasileira. De origem judia, nascida na Ucrânia, é reconhecida como uma das mais importantes escritoras do século XX.

escola, onde ela ministra aulas, se caracteriza pela insalubridade com os maus tratos do governo municipal, mas cheia de gente comprometida em aprender, ali há histórias, vivências, narrativas e muita resistência, ali se constitui um ambiente rico em proporcionar reflexões para o educador que deseja ampliar seus saberes nas trocas e reflexões que ocorrem durante a sua prática pedagógica.

Escolher o método (auto)biográfico foi inovador, e desafiador a cada etapa da pesquisa, as narrativas construídas proporcionam possibilidades de compreender questões de cunho identitário, existencialidade, realidades sociais, culturais por meio da interpretação e da reflexão do vivido. Elas proporcionam integralmente, a singularidade do sujeito, articulando tempo, espaços e diferentes extensões da vida e de nós mesmos³.

Assim sendo, esta pesquisa é fruto de inquietações referentes à EJA e aos protagonistas que fazem parte dessa modalidade, aqui destacamos a Formação de Professores, seus saberes, suas práticas e o sentido construído a partir dessas indagações elaboradas no processo formativo desses sujeitos imersos na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo da pesquisa teve como objetivo investigar a trajetória de vida de uma professora da EJA, observando as relações que se estabelecem entre a experiência, o processo de formação e de atuação docente no fazer pedagógico.

A pesquisa foi conduzida pela abordagem qualitativa, com ênfase ao método (auto) biográfico, utilizando a entrevista narrativa e o diário de campo como recursos importantes e colaborativo, haja vista que a história emerge a partir da interação, do diálogo entre

3 Na escrita desta pesquisa, para que os possíveis leitores possam compreender e acompanhar claramente os argumentos, episódios, vivências e experiências utilizo de forma intencional a primeira pessoa do singular referindo-me a etapas por mim vividas no meu processo formativo ou durante as narrativas referentes à pesquisa de campo e coletas de dados. Nas menções relacionadas à professora Clarice, quando não faço referência ao seu nome, utilizo o pronome ela, a professora ou a educadora.

o entrevistador e o participante. Então, as entrevistas narrativas tornam-se ferramentas mais apropriadas para compreender histórias e experiências de vida de pessoas.

Para construir e dialogar o corpus da pesquisa, tomamos como referência a contribuição dos principais estudiosos que discutem sobre Formação e prática de professores, entre eles destacamos as contribuições teóricas de: Candau (1997); Freire (1996, 1997, 2005); Gatti (1997); Libâneo (2005); Novoa (1995, 2010); Schon (2000, 2002). Para discutir perspectivas referentes à EJA, dialogamos com: Arroyo (2005); Costa (2014); Cruz (2009); Di Pierro (1996); Freire (1983, 1989). No aspecto relacionado aos Saberes Pedagógicos, Experiências e a construção da Identidade do Educador trataremos: Imbérnon (2001); Tadif (2000, 2002); Perrenoud (2002); Pimenta (2002, 2015); Silva (2013). No constructo teórico da abordagem referente à pesquisa (auto)biográfica e narrativas de si dialogamos com os seguintes autores: Delory-Momberger (2008, 2012); Ferraroti (2010); Josso (2010); Pereira (2015, 2018).

No processo de investigação, buscou-se compreender como o educador entende o seu processo de formação continuada, se ele está relacionado a sua prática e saberes da experiência. Espera-se que o educador compreenda como suas próprias práticas associadas à teoria e reconstruindo-as a partir do contexto social e cultural dos atores em sala de aulas. Nesse sentido, é imprescindível que o educador compreenda o processo de construção permanente de sua identidade pessoal e profissional enquanto professor da EJA. Evidenciando a escola como espaço de construção de saberes fazendo de sua prática o lócus para dar sentido aos saberes construídos ao longo de sua jornada.

Em suma, a pesquisa evidencia como os saberes sociais, curriculares e didáticos de uma professora podem contribuir com a formação dos sujeitos da EJA de forma direta e indireta no processo educativo, contribuindo principalmente para que o educador e educando compreendam que os dilemas e desafios

encontrados na EJA, podem ser enfrentados através da formação crítica e reflexiva, onde ambos podem atuar como protagonistas da ação e capazes de transformar suas realidades potencializando-as.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: EVIDÊNCIAS, SUJEITOS E PROCESSOS.

Freire (1997) aborda em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, sobre a relação entre a pesquisa e o ensino bem como da necessidade da reflexão nesse processo, vinculada a constatação e intervenção, finalizando com o anúncio do aprendido e constatado nesse processo de aprendizagem. Assim, o valor do conhecimento aprendido se torna maior se ele for compartilhado. Nessa perspectiva Freiriana, a pesquisa, educação e formação, propostos nesta investigação, revelam que através da formação continuada, podemos oportunizar os diversos protagonismos na sala de aula propiciando a cada sujeito da EJA, espaços e dispositivos para que possam se revelar como protagonistas de suas ações e transformações.

A opção pelo método (auto)biográfico de pesquisa possibilita uma maior aproximação com os sujeitos, mais liberdade para contar sua história de vida e assim ao enveredar por esse aspecto subjetivo da pesquisa e formação, associamos a pesquisa (auto)biográfica como dispositivo importante e indispensável, que proporcionará ao sujeito por intermédio suas narrativas, um olhar sobre suas experiências vividas, vislumbrando e norteando sua (auto) reflexão o que o levará conseqüentemente a um processo de transformar-se, configurando um ato formativo.

O processo de formação do sujeito acontece ao longo de sua trajetória, de sua vivência, com o acúmulo de suas experiências, revisitando sua identidade enquanto sujeito, profissional e pesquisador e ressignificando assim sua experiência. O processo de formação é dinâmico, nunca está acabado, ele é tomado e envolvido

pela vontade de continuar seu processo formativo, sempre buscando novas perspectivas, novos olhares, vislumbrando novas experiências de formação. Para Josso (2010):

[...] a formação do sujeito é concebida como sucessão de transformações de suas qualidades socioculturais e a pesquisa é entendida como a alteração de atividades transformadoras da subjetividade do sujeito aprendente e cognoscente. É, portanto, igualmente o sujeito da pesquisa e o sujeito cognoscente que estão em formação. (JOSSO, 2010, p. 19)

Josso (2010) ainda afirma que o processo formativo centrado na formação do sujeito aprendente proporciona a relação com suas subjetividades, além de proporcionar um paralelo entre os conhecimentos científicos com seus saberes vivenciais e culturais, valorando um pensar transcendente aos problemas mundiais, tendo em vista que a relação entre tais saberes, o faz reconhecer-se como sujeito histórico, social e político, situando-o na compreensão da vida e também da sua formação.

O que diferencia o método (auto)biográfico dos demais métodos, é o que ele possibilita para o sujeito da pesquisa e para o investigador, que ao narrar, ao falar de si, ao escutar suas vivências mergulha num processo reflexivo constante de formação, essencialmente no que se refere aos professores da Educação de Jovens e Adultos, pois, o método (auto)biográfico permite que seja:

[...] concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das metodologias de investigação em ciência sociais (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23).

Partilhando da contribuição de Novóia e Finger (2010) que apresentam a pesquisa (auto)biográfica como um método que respeita a individualidade dos sujeitos como uma de suas principais características, concentramos então nossa pesquisa na metodologia de investigação (auto)biográfica, com utilização das narrativas de si, e do diário de campo como instrumen-

tos norteadores. Diante ao exposto, pudemos perceber na professora Clarice o perfil de colaborador de pesquisa que precisava para investigar a formação continuada e suas práticas exitosas no processo de atuação profissional na docência da EJA.

PERFIL DA PESQUISA: OS INSTRUMENTOS E OS SUJEITOS.

A pesquisa foi desenvolvida com uma professora de EJA do Ensino Fundamental I⁴, em uma escola da rede municipal de Salvador, no caso específico da professora Clarice, ela leciona em classes de EJA I, numa escola situada em um bairro periférico de Salvador e para isso, fez-se necessário explicar como funciona a organização da EJA atualmente no município. Após a Resolução Municipal de Salvador do ano de 2013 que versa sobre o ensino da EJA em seu artigo 6º. A nomenclatura utilizada é TAP – Tempo de Aprendizagem, temos então para o Ensino Fundamental I: TAP I; TAP II e TAP III compondo o primeiro ciclo. Para o Ensino Fundamental II⁵: TAP IV e TAP V, finalizando o ciclo de Ensino Fundamental. Ainda no mesmo artigo que segue no texto, podemos verificar aspectos referentes aos critérios de aprovação, reprovação e frequência.

Art. 6º A estrutura dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as orientações e Diretrizes Nacionais terá a seguinte organização: I - EJA I - integraliza os anos iniciais do Ensino Fundamental com duração de 2.400 horas distribuídas em três anos formativos: a) Tempo de Aprendizagem I - com ênfase nos processos de alfabetização e letramento, devendo ser garantida aos educandos a progressão continuada para o Tempo de Aprendizagem II, baseada em estratégias pedagógicas que garantam um atendimento diferenciado no decorrer de todo o processo educativo; b) Tempo de Aprendizagem II - com promoção para o Tempo de Aprendizagem III ou escolaridade equivalente; c) Tempo de Aprendizagem III - com promoção para a EJA II ou escolaridade equivalente. II - EJA II - integra-

4 Anos Iniciais do Ensino Fundamental

5 Anos Finais do Ensino Fundamental

liza os anos finais do Ensino Fundamental com duração de 2.000 horas distribuídas em dois anos formativos: a) Tempo de Aprendizagem IV - com promoção para o Tempo de Aprendizagem V ou escolaridade equivalente; b) Tempo de Aprendizagem V - com promoção para o Ensino Médio ou escolaridade equivalente. Parágrafo único. Em nenhuma hipótese poderá haver retenção do educando no Tempo de Aprendizagem I, devendo apresentar, no entanto, a frequência mínima exigida.

No caso específico da professora Clarice, ela leciona em classes de EJA I, numa escola situada em um bairro periférico de Salvador, onde também é coordenadora pedagógica de Ensino Fundamental I ⁶ no turno matutino, a professora integrante da pesquisa não é a regente da turma, ela é o que chamamos de 2º regente⁷, ou seja, a professora que cobre a 1ª regente⁸ no dia de sua reserva externa⁹, para melhor entendimento sobre a organização da jornada de trabalho dos professores seguem os artigos integrantes da republicação do trecho da Portaria Nº 251/2015 que: Estabelece a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, o horário de funcionamento das Unidades de Ensino e a implantação da Reserva da Jornada de Trabalho do Professor.

Art. 9º O tempo de planejamento dos professores será cumprido 50% (cinquenta por cento) na unidade de ensino e 50% (cinquenta por cento) em local de livre escolha do docente, conforme Anexo V.

Art. 26. Na EJA I, o planejamento 4 (quatro) horas-aula do professor na unidade de ensino poderá ser cumprido no 5º dia ou no início ou final dos 4 (quatro) dias de regência.

Art. 27. Na EJA I, o 2º regente deverá assumir 4 (quatro) turmas, em 4 (quatro) dias de regência.

Como diz a portaria sobre o 2º regente, que é a situação da Clarice, ela então é professora

de 3 turmas de EJA. Nessa escola, ela ainda tem mais uma turma de EJA em outra escola para completar sua carga-horária de vinte horas como professora. Cada dia da semana ela vai a uma turma, e um dia é dedicado à sua reserva externa, ou seja, 50% do planejamento fora da unidade escolar como reitera a Portaria 251/2015 no Artigo 9º.

Conversando com Clarice em nossos encontros de OTPS¹⁰, sobre ser 2º regente, onde ela me confessou sua preferência por esta posição, e de sua vontade de não mais ser 1º regente; pois, ela já desenvolvia um trabalho voltado para leitura e escrita, que obtinha bons resultados e mantinha o foco somente nisso, diferente do 1º regente, e atingia um público maior; pois, dessa maneira trabalhava com todas as turmas da escola. Em um desses momentos quando conversávamos nos planejamentos, convidamos para colaborar com minha pesquisa, ela disse que sim, mas, não entendia o porquê do convite. Conversamos com ela sobre as impressões que tinha tido sobre sua prática, sobre o empenho e dedicação que tinha com seus alunos, sobre as ideias e atividades desenvolvidas com seus alunos. Então, com permissão de Clarice, começo oficialmente a registrar o cotidiano da professora na escola. Ficou claro na fala na ocasião do convite: “Não sei o que vocês viram em mim?” É visível que não havia uma valorização daquela prática pela professora, não havia um reconhecimento dela para com suas estratégias pedagógicas. Percebemos com isso que esse era o ponto que ela precisaria rever para iniciar o processo de ação-reflexão-ação como aponta Freire(2001) em seus estudos.

Nóvoa(1988) discute sobre uma nova teoria da formação, com base nas experiências e nos aspectos relacionado às histórias de vida, dando destaque método (auto)biográfico e sugere uma hipótese a respeito dessa questão partindo da concepção que permite ao sujeito

10 Sigla utilizada pela cidade de Salvador para referir-se ao momento de planejamento na escola, significa: Otimização do tempo de serviço.

6 Compreende o Ensino do 1º ao 5º ano

7 Professor que assume a turma, na reserva externa do 1º regente.

8 Professor que tem a regência principal da turma.

9 Tempo destinado ao planejamento do professor em local de sua escolha.

pensar na ação, e a partir daí construir sua própria formação com base num “balanço de vida”, iniciando do processo de reflexão da sua trajetória de vida, indo além da inquietação avançando para um docente futuro.

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões de formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’. (NÓVOA, 1988, p. 116)

Segundo Nóvoa (1988), o envolvimento do sujeito no seu próprio processo de formação é essencial na investigação com a abordagem biográfica, na proporção em que o sujeito elabora o entendimento sobre sua trajetória, faz um retrospecto, uma análise dos acontecimentos que marcaram a sua história de vida, tornando-o protagonista do seu processo de formação pessoal e profissional.

Com os registros de campo, observamos a diversidade de vivências ocorridas nesse período de um ano trabalhados com Clarice. A relevância de utilizar o diário de campo como instrumento de registro científico, é recente, nos dizem Zaccarelli e Godoy (2010), porém, seu uso antecede essa utilização nas pesquisas científicas. A utilização do diário promoveu para mim, enquanto pesquisadora, a repensar e refletir sobre alguns aspectos do meu processo de formação até as minhas estratégias enquanto profissional proporcionou novos horizontes, num exercício simples de pensar e refletir sobre a utilização desse instrumento no processo de formação continuada do professor:

AS NARRATIVAS DE SI COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO.

O processo de educação ocorre quando há troca/compartilhamento de saberes, experiências, práticas, conhecimentos, definidos pelos sujeitos envolvidos no processo e em suas diversas conjunturas. Partilhar aprendizagens, saberes, conhecimentos, vivências e memórias possibi-

litará a construção, reconstrução, reflexão que direcionaram a aprendizagem e transformação do sujeito e de seu cenário.

Para o estudioso Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire, o processo de Educação centraliza-se nos seres humanos intrínsecos na ação educativa, nas experiências de aprendizagens. Ele traz o ato de educar como prática de humanização, como um ato de amor e defende a vivência de processos, metodologias interativas na ação educativa.

[...] Para Paulo Freire, o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos. Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantar essa relação (ARROYO, 2001a, p. 47).

Notoriamente, fica claro na abordagem Freiriana, que o processo de se educar ocorre na relação interativa, na convivência dos seres humanos com outros seres humanos. Nesse processo, segundo Freire (2001) é que nos constituímos gente. É um processo de formação dos sujeitos baseado na convivência, na troca, na reflexão, na ação, aprendendo a ser gente, humanizando-se e sobressaindo aos elementos desumanizadores, assim os sujeitos podem refletir, sobre a educação, os contextos, as vitórias, os tropeços, as lacunas, podendo assim formar-se num exercício constante de reflexão.

Nesse sentido Freire(2001) discute sobre a formação dos sujeitos baseada no diálogo, na troca e na reflexão da ação. Assim sendo, percebemos que as narrativas como instrumentos que atenderiam aos objetivos, permitem um diálogo constante com a formação, docência e os desafios vividos no cotidiano da prática docente. As narrativas oportunizam uma reflexão individual de nós mesmos, possibilitando a formação de significados e sentidos que antes não tínhamos consciência. Assim, nossa formação docente dialoga e atravessa a formação do outro e nasce um novo movimento, onde construímos nossas identidades, analisamos

concepções e posturas que vínhamos assumindo anteriormente e vamos nos consolidando como sujeitos.

Esse tipo de abordagem metodológica possibilita que os sujeitos tenham voz e sejam protagonistas de sua formação. Há além da relação estabelecida com o pesquisado, uma relação que o sujeito estabelece consigo mesmo. Essa escuta possibilita além da escuta do outro, a escuta de si.

Quando escolhemos a professora Clarice, fomos conquistada pela sua maneira de falar da EJA, do seu empenho em desenvolver estratégias que possibilitassem esse público a aprender cada vez mais, enxergando-os como sujeitos dessa aprendizagem, pois ela sabia da maioria das histórias de vida desses alunos, isso contribuiu para que suas práticas tivessem êxito dentro do universo ímpar da EJA.

Quando engajamos na Educação de Jovens e Adultos, temos de ter consciência que o professor da EJA não pode assumir a mesma postura que ele tem quando exerce sua função com as classes regulares, o adulto já traz consigo concepções de mundo que foram construídas ao longo de uma vida, que são elementos relevantes e devem ser considerados no momento de construção da sua prática pedagógica.

Se o educador é capaz de perceber essa característica, ele está bem engajado em seu processo de formação, pois, essa prática exige um constante exercício reflexivo, para que reflita na sua ação, esse movimento transformador, é responsável pelo processo de mudança e de desenvolvimento dos sujeitos, como nos diz Delory-Momberger (2012):

O relato, então, não é somente o produto de um “ato de contar”, ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata. É nesse “poder de agir” do relato que se baseiam, aliás, as propostas de formação que se valem das “histórias de vida” para dar início a processos de mudança e de desenvolvimento nos sujeitos. (DELORY-MOMBERGER, p. 529, 2012).

Delory-Momberger (2012) aponta que o relato tem o poder ou efeito de produzir sen-

tido na vida dos sujeitos. Nesse viés de usar a narrativa como dispositivo transformador da formação docente, apresentamos uma das narrativas da professora Clarice para demonstrar como esse processo de relatar suas histórias de vida e as mudanças que elas podem ocasionar nos sujeitos.

Como menina eu entrei para estudar nos anos certos, entrei com seis anos na escola, porém fui alfabetizada antes por uma professora em casa com muita autonomia e tranquilidade, pra depois ir para escola sendo aquela aluna exemplar que tinha muito prazer em estudar para tá de férias em novembro e poder aproveitar esse período com meus amigos com as brincadeiras que gostava (gude, fura pé, pião, futebol, empinar arraia), nunca fui de estar com as primas, brincando de casinha gostava de brincar com os primos brincadeira de menino ter liberdade. Posso dizer então que tive uma infância e uma adolescência muito boa, pois viajei bastante para casa de meus tios locais esses que aprendi outras culturas e costumes o que me fascinava a explorar tudo que estava a minha volta nessa época e isso me deu uma riqueza de vida, de aprendizagem muito grande, hoje eu sou uma pessoa muito mais flexível e resiliente, justamente porque eu pude experimentar muita coisa durante minha infância e adolescência tanto boas como ruins. (Professora Clarice - Entrevista Narrativa).

Vimos nesse excerto textual, que Clarice se refere a sua infância. Percebemos que a narrativa da professora, já vem acompanhada de uma análise, observamos que nesse aspecto de sua vida que se refere a sua infância, percebemos que seu posicionamento já veio acompanhado de uma análise, de uma relação temporal e por fim da definição do seu processo de formação de identidade, falando sobre que tipo de pessoa ela se tornou, devido em sua análise, ao fato dela ter tido uma infância que oportunizou várias experiências positivas e negativas para ela.

Assim como nos disse Delory-Momberger (2012) anteriormente o relato, não é apenas um produto do “ato de contar”, ele produz efeitos sobre aquilo que relata, é o seu “poder de agir” ocasionando mudanças no sujeito em seu processo de formação, baseados nas histórias de vida.

Nessa perspectiva de contribuição das narrativas para o processo de formação dos sujeitos, observamos nesse sujeito na condição de professor da EJA, modalidade de ensino cheia de especificidades e pouco compreendida pelos governantes. Trabalhar como professor da EJA não é tarefa fácil, pois não se conta nem com os recursos materiais que são ofertados para os alunos das classes regulares do diurno, além disso, os professores não são contemplados com formações ao longo de sua carreira, ficando a cargo desse profissional cuidar da sua formação continuada e permanente.

Como para essa formação, contamos com os espaços formativos, eles contribuem com processo de formação do educador possibilitando relações de troca, troca de vivências, reflexões acerca do que está sendo vivenciado. Nessa perspectiva, Souza (2007, p. 69) afirma: “A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido”.

Como salienta Souza (2007), o processo de troca ocorre nesses espaços formativos, no caso a escola, o simples falar e/ou ouvir sobre suas práticas, experiências formadoras já possibilita ao educador múltiplas vivências, e no caso dos alunos jovens, adultos e/ou idosos, essas vivências trazidas de diferentes realidades são riquíssimas.

Pensar a formação do professor envolve pensar o seu saber, a sua identidade, a sua experiência. É necessário relacionar esses fatores, pois, os mesmos, tornam-se elementos constitutivos da prática do docente. Para (Tardif, 2002, p. 11) “[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.”

Refletir sobre a prática docente é imprescindível quando falamos de formação do

professor, esse movimento de refletir sobre a ação pedagógica do educador possibilita que o profissional se reconstitua, se reinvente através de sua ação-reflexão-ação. Assim como afirma Freire (2001):

Crescer como profissional significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação (FREIRE, 2001, p. 35).

À proporção que refletimos sobre nossa trajetória profissional enquanto educador, reforçamos nossos pareceres, tomamos consciência de nossos princípios, convicções, valores pessoais e/ou pedagógicos. Entender o professor do período noturno e o que ele representa com foco em seu trajeto na educação, na sua atuação enquanto profissional, seus conceitos, suas concepções em relação ao ensino nesse período, numa perspectiva de análise e confronto da função que exercem e de sua formação teórico-prática, dentro de uma abordagem (auto)biográfica, com objetivo principal falar das experiências de formação.

EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS E SABERES DE SI COMO ELEMENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E REFLEXÃO NAS SALAS DA EJA.

Então, Clarice, educadora da EJA há 14 anos, casada, mãe de dois filhos e avó. Clarice formou-se em pedagogia aos 40 anos, anteriormente era bancária e formou-se em Administração, hoje faz parte da Rede Municipal de Salvador, atua como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I e como professora da EJA I. Nascida no bairro da Cidade Baixa de Salvador, no Uruguai, filha de dona de casa que cuidava do lar e dos filhos enquanto o pai era funcionário da Petrobras¹¹ (Petróleo Brasileiro S.A)

11 É uma empresa de capital aberto (sociedade anônima), cujo acionista majoritário é o Governo do Bra-

alternava sua presença em casa e na plataforma em que trabalhava, quinze dias ele estava embarcado, quinze dias ele estava em casa.

Inicialmente, durante a escuta da sua narrativa nos intrigou o momento em que ela nos contou que a sua formação em Pedagogia ocorreu aos 40 anos, o que nos levou a indagação: “nossa que estranho ela exercia outra profissão antes de ser professora?”, pois, ao observar suas práticas em sala, suas ideias metodológicas, seu trato, sensibilidade e interesse pelo público da EJA, remetia uma leitura de que ela sempre exerceu e praticou o ofício de educadora, pois, atuar na EJA era tão confortável para ela, que parecia pertencer aquele lugar desde o início da sua trajetória enquanto professora da EJA.

Sobre sua infância Clarice nos conta:

Então, a minha infância foi uma infância maravilhosa, porque apesar de minha mãe ser uma, uma pessoa do lar, ela era uma mulher que me permitiu e permitiu aos filhos, brincar, ousar, não é? Então, apesar de eu ser de um bairro pobre, no Uruguai, mas o meu pai, pelo trabalho ele era o que tinha melhor situação naquela vizinhança, então assim, nós podíamos prover muitas coisas aos colegas, aos vizinhos na verdade. E, meu pai e minha mãe facilitavam isso. (Professora Clarice-Entrevista Narrativa).

Ao relatar sobre sua infância, podemos perceber Clarice traz boas recordações da época, fala do seu pai e da sua infância como elementos sempre presentes e que lhe permitiriam ser realmente criança, cita a situação financeira de sua família considerada como boa, pois, sobressaía a dos seus vizinhos por morarem em um bairro relativamente pobre. As narrativas de Clarice são carregadas de emoções e sentimentos quando se trata de sua infância, durante a entrevista ela narrou vários fatos que marcaram esse período para ela e quão grande era a emoção ao contar sua história.

Faz-se necessário observar a criança enquanto sujeito que constrói a sua identidade no processo de construção das relações com o outro e com o meio. É importante compreender

sil (União), sendo, portanto, uma empresa estatal de economia mista.

como as experiências vividas na infância, como as brincadeiras de rua, o futebol, o empinar arraia, como parte do seu desenvolvimento, aprendizagem e processo de formação na perspectiva histórico-cultural das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida.

Em todo contexto de sua narrativa, Clarice faz questão de deixar claro que, muito do que ela vivenciou em sua infância, foi proporcionado pela postura de sua mãe, que não ligava para os comentários de seus tios, ou para o fato dela preferir brincar na rua com os primos ao invés de ficar em casa com as primas, brincando de casinha e panelinha. Esse apoio foi determinante para formar aspectos de sua personalidade, e para o seu processo formativo de identidade.

Enquanto, na casa dos primos era a mesma coisa. Eu estava sempre onde os primos estavam. Então, se, os primos estavam brincando de aventura, de pega-pega, de correr, de se esconder, de ir pros lugares que as mães proibiam, eu estava metida com os meninos. Eu nunca fui de estar com as primas, de casinha, de panelinha. Isso me dava angústia muito grande. Eu achava tudo muito parado e, eu gostava da liberdade que os meninos tinham de fazer piruetas em bicicletas, e, isso me acompanhou eu diria a você, até a fase adulta. (Professora Clarice-Entrevista Narrativa).

No trecho acima, mas especificamente em seu final, Clarice nos diz que todo aquele sentimento acompanhou-a até a fase adulta, mostramos que ao narrar sobre si, há um momento de reflexão do sujeito, uma tomada de consciência, característico do campo da pesquisa (auto) biográfica que proporciona ao sujeito um olhar mais consciente para sua subjetividade.

(...) eu sou uma pessoa muito flexível, muito resiliente, justamente porque eu pude experimentar muita coisa, e conhecer um pouco de cada, de cada casa, de cada familiar. Eu lembro com muito carinho da minha infância. (Professora Clarice-Entrevista Narrativa)

Evidentemente, Clarice afirma que tudo vivido em sua infância foi primordial para sua formação enquanto sujeito histórico, social e cultural. Tudo que lhe foi permitido enquanto

criança refletiu para formar aspectos de sua personalidade, de sua identidade enquanto sujeito, e futuramente sua identidade enquanto educador.

FORMAÇÃO CONTINUADA: SABERES, PRÁTICAS E EXPERIÊNCIA.

O conjunto de ideias pedagógicas, sobre o processo educativo, coloca questões e requisitos para a formação de professores, de modo a que ela se faça a partir do conhecimento e da crítica do existente, problematizadora, contextualizada, porque é historicamente datada, localizada e transformadora. Por ser, ela também, uma prática educativa, a formação de professores é tomada como uma prática abrangente em seus conteúdos, complexa em seus requisitos e profunda em sua finalidade. Uma prática que necessita ser permanente. Partindo desse princípio, abandona-se o conceito de formação docente como processos de atualização que se dão através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica.

Sobre esta orientação, Imbernón afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc.,

realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2001 p.48-49).

Para Imbernón (2001), o professor precisa examinar sua prática e contrastá-la com as teorias aprendidas em sua formação e as que surgirão ao longo de sua formação contínua e de sua prática, que esse sujeito se autoavalie,

reveja suas atitudes, rememore e reflita suas ações criticamente, e que essas ações reforcem sua prática e sua formação de forma mais efetiva. Podemos observar algumas colocações da professora Clarice a seguir:

[...] É, saber usar uma linguagem que inclua o jovem e o adulto, fazer o adulto entender que aquele jovem tá deslocado do seu grupo, então, as atitudes dele tem muito a ver com essa inquietação e essa frustração e fazer o jovem entender que aquele adulto que tá ali, ele perdeu um tempo que ele tá querendo recuperar. (Professora Clarice – Entrevista narrativa)

[...] Então isso eu fui experimentando e convivendo, não é? Uma das minhas maiores dificuldades é a questão religiosa, mas, hoje eu já tenho mais segurança pra trabalhar isso. Porque eu busquei também, conhecer o universo. (Professora Clarice – Entrevista narrativa)

[...] Eu preciso entender que eu tenho que arranjar os meios para chegar a isso então, converso, mas, precisa escutar, eu escuto, então, falando de formação continuada, me lembrei. (Professora Clarice – Entrevista narrativa)

As afirmativas acima se referem a situações que o correram em salas de aula da EJA, que ela narra e depois conclui com as colocações citadas. Podemos perceber que há por parte da educadora uma reflexão constante sobre a sua prática, as suas atitudes com os alunos, ela considera o fatos da sua turma ser heterogênea e do conflito que há entre os adultos e idosos com os jovens e vice-versa, na aceitação do outro, nas diferenças que há nos diversos setores entre esses educandos, e o educador precisa administrar e administrar-se principalmente. Esse sujeito que reflete suas vivências, sua prática, suas ações e utiliza as (in)conclusões como parte de seu processo formativo que consequentemente reflete sua prática e a aprendizagem de seus alunos, no caso da EJA, além da aprendizagem do aluno. Esse educador conquista respeito, consideração, fatores primordiais para a manutenção desse aluno em sala, pois diferente das crianças, o adulto ingressa e permanece no ambiente escolar por livre escolha.

Em estudos desenvolvidos por Schön (1992; 2000), Alarcão (2003) e Gómez (1992), verificamos que o encadeamento da reflexão sobre a ação, surge após a realização da ação pedagógica, sobre essa ação e a ideia implícita nessa ação. Assim, nesse instante, poderá ser realizada a reflexão sobre a reflexão realizada durante a ação. Percebemos que o termo reflexão está presente em diversos estudos, principalmente nas pesquisas freireanas, que explicita e sistematiza o conceito de reflexão em várias obras de Freire, sendo eles: Paul Legrand diz que se deve ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento, colocar um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar. Freire, (1984 p. 67-68). Freire fala sobre a curiosidade na prática, que desperta novos horizontes de possibilidades, e esse procedimento faz com que ocorra uma reflexão crítica. Freire, (1993 p. 40). Precisa-se é possibilitar que ocorra uma reflexão sobre si, através reflexão sobre a prática, dessa forma ela vai se tornando crítica. Freire, (2001 p. 42 - 43). A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Diante dos conceitos de Freire, percebemos que, a reflexão mostra-se da curiosidade sobre a prática docente, nesse caminhar essa curiosidade transforma-se em crítica e essa crítica que deve ser permanente é o processo de reflexão prioritário aos professores que buscam transformar sua prática através da ação educativa, num constante movimento de formação continuada.

Partilhando do pensamento de Freire (1996) que concebe a formação continuada como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, pois, o processo contínuo de formação tem seu princípio na formação inicial, no começo de sua carreira e estende-se durante todo o seu processo de formação enquanto educador,

em continuidade a sua formação continuada. Essas etapas do processo são concebidas de forma interarticulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas. Partindo dessa concepção, a formação continuada de professores deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente.

Então, não basta refletir a ação, pois, se o fim dessa reflexão reside na busca de soluções aos problemas que afetam a ação, tal reflexão tem que apresentar caráter científico de modo a atingir conclusões confiáveis que venham a ser aplicadas na prática, modificando a ação inicial; e, gerando uma nova ação, a qual será submetida a um novo processo de reflexão; e assim, sucessivamente, num processo dinâmico e dialético pensando o sobre o pensar e o fazer.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001, p. 42- 43).

De acordo com Paulo Freire (2001), a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001). Por isso, é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2001).

Assim sendo, é necessário que o professor abandone a reflexão ocasional e espontânea, e inicie um processo contínuo de reflexão sobre a sua prática, que aconteça antes, onde ele possa prever questionamentos que possam ocorrer; durante a realização da ação, onde a reflexão

ocorre no decorrer da ação e depois da realização da ação, que proporcionará a reflexão de todas as etapas de planejamento e aplicação da ação. Que posteriormente poderá ocasionar para os educadores uma reflexão da reflexão na ação, dessa forma o educador enriquece seu processo de formação contínua, tendo como base sua prática pedagógica, transformando-a uma prática reflexiva, longeva, organizada e colaborativa para o seu processo de formação. Em outras palavras, a curiosidade epistemológica deve substituir a curiosidade espontânea: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996).

A reflexão na ação é desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. Vejamos uma das atividades de Clarice de incentivo à leitura nas Classes de EJA:

Então vêm as ideias, a gente faz, não precisa ter coisa, muito bem, elaborada, mas, ter para poder a gente ir diversificando. O trabalho em grupo é muito importante. Eu tenho uma experiência que eu não retomei, que é trabalhar com karaokê para incentivar a leitura. Porque o karaokê, ele, a música, dão o ritmo da leitura. Quando você entrega um texto fixo para um aluno é ele que marca o tempo da leitura, a entonação é ele que marca, mas no karaokê não, no karaokê ele tem que ler e ler rápido entendeu? Então, você vê qual é o gênero musical que eles gostam, daí você coloca o karaokê, e eles escolhem a música. No primeiro momento eles vão cantando e no segundo momento você vai tirar o áudio e aí ele vai ter a leitura de memória, a música, a letra de memória, ele vai querer ler e o tempo passa, e aí eles começam angustiados, inquietos, essas coisas todas. É também uma experiência, muito boa, mas, parei de fazer. Foi até bom que eu lembrei, parei de fazer isso, mas sempre recomendo a eles que em algum momento na televisão, um filme. Porque agora tem Netflix e tudo mais, nas

televisões tem legenda, que eles tirem o áudio e tentem ler as falas porque isso vai fomentar na mente deles esse ritmo, essa música, entendeu? (Professora Clarice - Entrevista narrativa)

Mas, eles, em casa, eles não fazem, se não fizer na sala eles não fazem e você precisa está fazendo isso, então, assim esses momentos são muito bons com eles, fora parte lúdica que eu sempre faço que eles gostam muito tem uma festa, que é temática aí eu faço essas coisa então daqui a pouco eu apareço trajada então eles curtem muito, foi aí que eu conseguir trazê-los para participar de algumas coisas com mais tranquilidade porque eles me viam também naquela viagem. Isso eu já fazia com criança, e eu pensava que com adulto não precisava, mas, os adultos com quem eu trabalho, eu faço questão de dá um pouco dessa pitada, dessa identidade porque eles veem, eles fazem, eu já tenho mais tranquilidade, é um trabalho gostoso e, é isso. (Professora Clarice - Entrevista narrativa)

Observando a atividade com utilização do karaokê, pensada pela professora Clarice para os seus alunos da EJA I, podemos perceber que mesmo não sendo uma ação muito elaborada, como ela expressa em seu comentário, contudo, o mais importante é tê-la para ir adaptando-a. Nas várias etapas descritas pela educadora, podemos perceber que os objetivos são claros e definidos previamente; que cada ação pensada, é direcionada para o público em questão; a ação é pensada e refletida, pois as possíveis reações dos alunos são podem ser antecipadas, porém, mesmo dessa forma, não se pode prevêê todos os fatos, mas, os mais prováveis, isso se deve a experiência que o educador adquire ao longo de sua prática. Na mesma narrativa, Clarice nos conta ainda que tematiza as aulas, caracterizando-se numa tentativa de conquistar e envolver seus alunos mesmo que adultos nas suas atividades. Todo esse movimento educativo foi pensado e refletido antes, durante e após a sua realização, o possibilita ao professor aprimorar cada vez mais as suas ações dentro da escola, visando a aprendizagem dos seus alunos, assim também formando-se continuamente tendo como base a sua prática pedagógica.

Em vista disso, partindo da realidade de uma especificidade diferenciada da educação de jovens e adultos, também se faz necessário à constituição de um profissional docente que cultive, desenvolva competências e saberes necessários para a prática com a alfabetização ou aprendizagens fundamentais de jovens, adultos e/ou idosos, observando as especificidades desse público, considerando suas contribuições no cotidiano da sala de aula, revisitando e aprimorando suas ações enquanto educador, elaborando e desenvolvendo atividades propostas para esse público dentro de sua realidade, deixando de lado sugestões prontas distantes da realidade dos educandos da EJA. Dessa forma o professor, assume o papel de mediador da sua própria aprendizagem, frente à diversidade de saberes de seu grupo, refletindo suas atitudes e ações, valorizando seus saberes e de seus alunos enriquecendo cada vez mais sua experiência, seus conhecimentos, que, passam por um processo de reconstrução constante.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao analisarmos o processo de formação da professora Clarice desde a sua infância, destacamos que esse período foi de extrema relevância no seu processo de formação enquanto sujeito, na formação de sua identidade. Durante a sua infância Clarice em sua narrativa, diz ter aproveitado muito bem essa fase com viagens a casa de tios nos períodos das férias, o que lhe proporcionou aproveitar as inúmeras brincadeiras infantis, que foram primordiais na sua formação enquanto sujeito. Quanto a sua formação, foi alfabetizada em casa e com seis anos ingressou à escola, sempre foi boa aluna e inicialmente formou-se em Administração e seguiu carreira como bancária. Até formar-se em Pedagogia aos 40 anos fazer parte da EJA há 14 anos. Algumas de suas práticas aqui relacionadas no capítulo três, nos traz a dimensão de ser educador da EJA, através da análise e reflexão de suas práticas docentes e a contri-

buição dessa prática na formação contínua do professor. Contudo, os educadores ainda tem a visão fragmentada em relação ao seu processo de formação, e a formação contínua.

Ao longo do trabalho fica claro que há a necessidade de rever a formação inicial do educador, que há um distanciamento do que se aprende nas Universidades e a aplicabilidade da docência nas escolas. Há ainda a necessidade de compreender a relação existente entre a formação inicial e o processo de formação continuada do sujeito, assim como a relação entre a teoria e a prática. Os cursos de licenciatura devem formar professores críticos- reflexivos, capazes de refletir suas ações e rever suas práticas, visitar seus saberes e aprender com eles.

É preciso que o educador compreenda que a sua formação inicial está atrelada a formação contínua, pois, o primeiro contato com as teorias acontece na formação inicial, não acontece de forma que atenda todas as necessidades do educador, mas, é primordial, onde buscamos os conhecimentos teóricos sobre educação. Também é necessário que esse educador tenha claro que seu processo formativo acontecerá ao longo de sua prática enquanto docente, nas salas de aulas, nas trocas com alunos e situações inusitadas que o faz refletir e agir em determinados momentos, e que o prepara para situações parecidas, aonde o professor vai criando repertório de situações que o deixará repleto de saberes adquiridos em sua experiência, mas nunca terá soluções para todas as situações, sempre seremos surpreendidos com as situações inéditas que permeiam a aprendizagem. Esse processo de formação contínuo é vasto, basta o professor saber aproveitá-lo conscientemente, tendo sempre em vista sua criticidade e postura reflexiva na ação, sobre a ação, depois da ação, que resultará uma nova ação, que passará pelo mesmo processo. Há ainda no processo de formação do educador, os momentos de coordenação pedagógica, as trocas de experiências com os colegas, o planejamento de

suas atividades, e não apenas em cursos e formações é possível forma-se.

Uma das características que observadas nos professores, e observamos em Clarice, é que não temos a cultura de valorizar o que fazemos em nossas salas para que nossos alunos aprendam, minimizamos nossa prática todo o tempo, precisamos que venha alguém nos dizer a relevância daquela ação, por isso não registramos impressões, não fotografamos, não partilhamos nossa experiência, não escrevemos sobre ela, não publicamos para que outros saibam o resultado das nossa experiências, não confrontamos com as teorias, não buscamos formar novas teorias. Lembro que Clarice dizia não entender por que eu queria fazer essa pesquisa com ela, pior ela comentava: “só comigo”. Temos de ter em vista que a valorização da nossa prática é um aspecto importantíssimo para o processo de formação enquanto docente é como se fosse a nossa assinatura e revela nossa identidade profissional.

Portanto, para que ocorra um processo formativo de qualidade, seja ele inicial ou contínuo, o professor deve ser um profissional reflexivo, contudo, a grande problemática é que os cursos de licenciatura não formam o professor para que ele atue com um professor reflexivo. Isso demanda ainda mais desse profissional que ele valorize seu processo de formação continuada, atrelando-a ao trabalho com os saberes da experiência, pois, eles são componentes de extrema importância para a constituição de um educador. Pimenta reforça essa afirmação:

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem — seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. E aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (PIMENTA, 1999: 20 a 21)

O processo formativo do professor é um processo inacabado, pois, as possibilidades

de trocas, de interrogativas, de situações, de buscas nunca se esgotam. O educador nunca estará concluído, nem, nunca terá total domínio sobre seu processo de formação, ela requer que nós enquanto sujeitos/educadores precisamos considerar durante nossa jornada educativa, todos os conceitos que escutamos, aprendemos, experimentamos: o diálogo; a humanização; o inacabamento; o papel do educador; a valorização; a reflexão; o Ser Mais; a ação; a ação sobre a ação; a autoavaliação; autonomia; o social; a cultura; a política; a realidade que estamos inseridos. E quando formos nos avaliar precisamos ter consciência, que mesmo com o vasto que já aprendemos e vivenciamos ainda podemos ser surpreendidos e o processo de formação é contínuo e ocorrerá ao longo da nossa existência.

REFERÊNCIAS:

- ALARCÃO, I. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania*. São Paulo, n. 11, 2001.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n.51, set-dez. 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 Ed. São Paulo, 1997.
- FREIRE, A. M. A.. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. (Série Paulo Freire). Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

- MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/ Mediar a Formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- NÓVOA, António. **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1998.
- NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002a.p. 11-33.
- PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SOUZA, Elizeu Clementino de.(Org). **(Auto)biografias e Documentação Narrativa: rede de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015.
- SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____, **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. **Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações**. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 8, n. 3, art. 10, p. 550-563, 2010.

Recebido em: 12/09/2022
Aprovado em: 20/11/2022

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – RIEJA

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN: 2595-6329

I – PROPOSTA EDITORIAL

A Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos é um periódico semestral, temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

Pretende publicar artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação de Jovens e Adultos e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural.

A revista aceita trabalhos originais que analisem, debatam assuntos e temas de interesse científico-cultural na área de educação e da EJA, dentro das seguintes modalidades:

- » Artigos: discussões teóricas, análises de conceitos, resultados de pesquisa;
- » Resenhas: revisão crítica de publicação recente;
- » Relatos de experiência: descrição de experiências significativas;
- » Resumo: de teses e dissertações recentes.

A Revista RIEJA está organizada em 3 seções, a saber:

- » Temática
- » Estudos
- » Relatos

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a temática específica do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em fluxo contínuo. A seção Relatos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos, Programas e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros

números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor científico, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas. Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor científico, em comum acordo com o(s) autor(es).

As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor científico.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

II – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso.

Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Relatos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares).

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja> e para o endereço eletrônico do editor científico. O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome (s) do(s) autor(es), endereço residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.
2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, metodologia, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o título do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. Atenção: cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.
4. Sob o título Referências deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. Peter Norton: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão linguística para não linguistas. Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. O Globo, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/hm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. Lex: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. Fracasso escolar: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. Anais... Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações bibliográficas ou de site, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir:

“A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas estritamente necessárias, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os artigos devem ter, no máximo, 70 mil caracteres com espaços e, no mínimo, 45 mil caracteres com espaços; as resenhas podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto. Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- » Letra: Times New Roman 12
- » Tamanho da folha: A4
- » Margens: 2,5 cm
- » Espaçamento entre as linhas: 1,5;
- » Parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Administração:

Editor Executivo: Gildeci de Oliveira Leite

E-mail: gleite@uneb.br, gildeci.leite@gmail.com

Editor Científico: Antonio Pereira

E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br