

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**

WILIANA CARNEIRO CARVALHO

**UM ESTUDO SOBRE A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO COM O USO DO LIVRO
DIDÁTICO DA EJA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ARAGUAÍNA**

**ARAGUAÍNA
2017**

WILIANA CARNEIRO CARVALHO

**UM ESTUDO SOBRE A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO COM O USO DO LIVRO
DIDÁTICO DA EJA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ARAGUAÍNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins para a obtenção do título de Mestre.
Orientação: Prof. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

Araguaína
2017

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do
Tocantins**

- C331e Carvalho, Wliana Carneiro .
Um estudo sobre a leitura do texto literário com o uso do
livro didático da EJA em uma escola pública de Araguaína. /
Wliana Carneiro Carvalho. - Araguaína, TO, 2017.
164 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal
do Tocantins - Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de
Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e
Literatura, 2017.
Orientadora : Luiza Helena Oliveira da Silva
1. Sociossemiótica. 2. EJA. 3. Livro Didático. 4. Letramento
Literário. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado
desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº
9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha
catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a)**

WILIANA CARNEIRO CARVALHO

**UM ESTUDO SOBRE A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO COM O USO DO LIVRO
DIDÁTICO DA EJA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ARAGUAINA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

Aprovada em: 28 / 09 / 2017

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva – UFT (Orientadora)



Prof. Dra. Austria Rodrigues Brito – UNIFESSPA (Membro Externo)



Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo – UFT (Membro interno)



Prof. Dra. Tânia Regina Martins Machado – Pós-doc/UFT (Membro Externo)

DEDICATÓRIA

A minha família pela presença marcante em cada instante.

A Maria Ludymilla Laurindo, filha querida, pela compreensão, pelo carinho e pela alegria transmitidos a cada instante desse percurso.

A meu esposo Juscelino Laurindo, que não mediu esforços para a realização e finalização deste trabalho. Pelo incentivo e companheirismo sinceros até o final dessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Na trajetória, rumo às descobertas obtidas neste trabalho, passei por lugares e conheci pessoas às quais atribuo, neste momento, valor estimado de sincera gratidão. Convivi com pessoas que, no período de construção do texto, contribuíram com pequenos grandes gestos urgentes, necessários e essenciais: grata à Maria de Fátima; Mirian e Maria Eduarda pelos momentos de atenção.

Agradeço, infinitamente, a Deus por estar aqui e ser o que hoje sou em virtude de tudo e de todos que deixaram em mim um pouco de si para que eu pudesse chegar onde estou.

Ao meu querido esposo, Juscelino, por sua forte presença e apoio em me manter informada e permitir minha passagem, permanência e finalização no curso. Pela dedicação com que cuidou para que eu chegasse ao momento de conclusão desse trajeto.

A minha linda Maria Ludymilla, filha amada, pela alegria de sua presença em minha vida em todos os momentos.

Aos meus estimados, Maria Mirtes e Carvalho, meus pais, pelo exemplo, pelos ensinamentos, pelos conselhos, pela educação, pelas orações, pelo incentivo, por tudo que sou hoje.

Aos familiares, Willamys e Lidinalva, irmão e cunhada, Windy e Wendy, sobrinhas, à tia Raimunda e seu esposo, Domingos, ao Lucas, primo, pela simplicidade, carinho e atenção a cada encontro, a cada conversa.

A minha orientadora, professora Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva, que me orientou com paciência e compromisso. Pela tranquilidade e confiança a mim repassadas na construção deste trabalho.

A minha colega da semiótica, Tânia Rosa, parceira e amiga nessa caminhada, por me ouvir e me aconselhar quanto à construção deste trabalho. Grata pela compreensão nas horas difíceis.

Ao Aluísio, secretário do PPGL, por sua compreensão nos atendimentos.

Aos professores das escolas municipais onde a EJA é ofertada, aos alunos, aos professores, à coordenadora e ao gestor da escola que serviu de campo para nossa pesquisa, meus agradecimentos pela colaboração.

À professora Dra. Áustria Rodrigues de Brito por aceitar o convite à banca de Qualificação, por suas contribuições.

À professora Tânia Regina Martins Machado pela presença e apoio construtivo na banca de examinação.

Ao professor Dr. Márcio Araújo de Melo por sua colaboração pertinente à construção deste trabalho.

LISTA DE ABREVIACOES

ABEB	Anuário Brasileiro de Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OV	Objeto Valor
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD-EJA	Programa Nacional do Livro Didático para a EJA
RE	Resposta 1,2,3,...
SL	Sujeito Leitor

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Preferências de leitura dos alunos da EJA	34
Gráfico 2: Suportes de leitura mais utilizados	35
Gráfico 3: Faixa etária.....	43
Gráfico 4: Alunos por semestre letivo	44
Gráfico 5: Motivos do abandono à escola Faixa etária.....	45
Gráfico 6: Interesses dos alunos na escola	46
Gráfico 7: A importância da leitura	47
Gráfico 8: Formação dos professores da EJA	48
Gráfico 9: Formação dos professores de inglês	50
Gráfico 10: Formação dos professores matemática	50
Gráfico 11: Formação dos professores de história	51
Gráfico 12: Formação dos professores de geografia	51
Gráfico 13: Formação dos professores de ciências	52
Gráfico 14: Formação dos professores de educação física.....	53

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Interior de uma sala de aula da escola onde se realizou a pesquisa	54
Figura 2: Interior da biblioteca da escola	54
Figura 3: Interior da biblioteca da escola	55
Figura 4: Capa do livro “Caminhar e transformar”	71
Figura 5: Representação de valores locais	74
Figura 6: Valores tematizados na unidade	76
Figura 7: Capa do livro “Viver aprender”	77
Figura 8: Capa do livro “Tempo de aprender”	81
Figura 9: Texto para interpretar	85
Figura 10: Atividades orientadas ao professor	86
Figura 11: Início de um capítulo	88
Figura 12: Relação dos objetivos de aprendizagem	89
Figura 13: Reflexões sobre o tema trabalhado no capítulo	90
Figura 14: Informações sobre Vinícius de Moraes	91
Figura 15: Texto informacional	92
Figura 16: Reflexão sobre a temática trabalhada no capítulo	93
Figura 17: Mais um texto sobre o tema “trabalho”	94
Figura 18: Charge sobre questão racial	95
Figura 19: Página inicial do capítulo	97
Figura 20: O ensino do gênero carta	99
Figura 21: O ensino do gênero carta	100
Figura 22: Fragmento do poema de Vinícius de Moraes no centro da imagem	116
Figura 23: Estrofe do poema “O operário em construção”	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estrutura de unidade e de capítulo em “Caminhar e transformar” ..	73
Quadro 2: Estrutura de capítulo em “Viver Aprender”	79
Quadro 3: Estrutura de capítulo em “Tempo de aprender”	83
Quadro 4: Estrutura de capítulo em “Tempo de aprender”	128

RESUMO

Esta pesquisa resulta de uma experiência enquanto docente da EJA (Educação de Jovens e Adultos) em uma escola da rede pública municipal na cidade de Araguaína no Tocantins. Trata-se de uma pesquisa-ação que tem como objetos o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA – PNLEJA – e a escola onde atuamos como docente. Tendo em vista a realidade ora identificada neste estudo na escola campo de pesquisa e o livro didático como subsídio à qualidade do ensino, buscamos analisar as proposições de livros didáticos no que se refere à formação de leitores de literatura para esse segmento específico da escola. A EJA é um programa que designa uma modalidade de ensino para pessoas que, na condição inicial do analfabetismo, não tiveram oportunidades de educação na idade considerada regular, acrescentando nesse contexto, quase sempre a necessidade de trabalhar desde cedo para manter-se e manter a família, deixando a escolarização para um momento posterior. O trabalho que apresentamos analisa, na perspectiva da semiótica francesa, a relação do texto literário com o livro didático e suas implicações no letramento literário dos alunos da EJA. Nesse caso, alunos e professores são atores e o livro é considerado um dos recursos mediadores em sala de aula no processo ensino-aprendizagem. Nosso *corpus* é constituído da análise de diários de campo com registro de observações e impressões sobre as aulas ministradas na escola-campo. Esses registros contemplam o período de abril a outubro de 2016. Analisamos, ainda, três unidades didáticas da EJA: Caminhar e transformar (FERREIRA, 2013); Viver Aprender (AGUIAR et al, 2013) e Tempo de aprender (SILVA et al, 2009). Além disso, verificamos no Referencial Pedagógico da Educação de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação (ARAGUAÍNA, 2016) o que se considera em relação aos textos literários para o ensino de jovens e adultos na rede pública de ensino local. No intuito de complementar nosso estudo, obtivemos dados quantitativos a partir de questionários semiestruturados e da visita a escolas que ofertavam a EJA no município de Araguaína em 2016 e atividades realizadas em sala de aula. Na perspectiva da semiótica das interações ou sociossemiótica, que dão conta de como o sentido emerge de nossas relações vividas com os objetos que nos circundam ou dos quais fazemos uso, numa palavra, da vida cotidiana nas suas múltiplas dimensões, inclusive a do sensível, conforme Landowski (2014a), consideramos o que se denomina programação e manipulação devido ao conjunto significativo de textos e atividades que se fecham em unidades e capítulos nos livros aliados à sua utilização em sala de aula, espaço de produção de sentido.

Palavras chave: Sociossemiótica; EJA; Livro Didático; Letramento Literário.

RÉSUMÉ

Cette recherche résulte d'une expérience en tant que professeur d'éducation des adultes dans une école du système publique dans la ville d'Araguaína au Tocantins. Ceci est une recherche-action qui a pour objet le Programme National du Livre pour l'EJA - PNLEJA et l'école où nous travaillons en tant que professeur. Compte tenu de la réalité maintenant identifiée dans cette étude à l'école où nous avons mené la recherche et le manuel comme subvention pour la qualité de l'enseignement, nous avons cherché à analyser les propositions des manuels en ce qui concerne la formation des lecteurs de la littérature pour ce segment spécifique de l'école. L'EJA est un programme qui désigne une modalité d'éducation pour les personnes qui, dans l'état initial de l'analphabétisme, n'avaient pas de possibilités d'éducation à l'âge considéré comme régulier, en ajoutant dans ce contexte, presque toujours la nécessité de travailler dès le plus jeune âge pour maintenir et maintenir la famille, laissant la scolarité pour un temps ultérieur. Le travail que nous présentons analyse, du point de vue de la sémiotique française, la relation entre le texte littéraire et le livre utilisé en classe et ses implications sur l'alphabétisation littéraire des étudiants de l'EJA. Dans ce cas, les étudiants et les enseignants sont des acteurs et le livre est considéré comme l'une des ressources de médiation en classe dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Notre corpus est constitué de l'analyse des notes faites lors des observations et les impressions du cours de l'éducation des adultes sur le site de recherche. Ces dossiers couvrent la période allant d'avril à octobre 2016. Nous avons également analysé trois unités didactiques EJA: Caminhar transformar (FERREIRA, 2013); Viver aprender (AGUIAR et al, 2013) et Tempo de aprender (SILVA et al, 2009). En outre, nous avons vérifié dans la Référence pédagogique de l'éducation des jeunes et des adultes de la secrétaire municipale à l'éducation (ARAGUAÍNA, 2016) ce qui est considéré par rapport aux textes littéraires pour l'enseignement des jeunes et des adultes dans le système scolaire public local. Afin de compléter notre étude, nous avons obtenu des données quantitatives provenant de questionnaires semi-structurés et la visite dans les écoles qui ont offert l'EJA dans la municipalité d'Araguaína en 2016 et les activités menées dans la salle de classe. Du point de vue de la sémiotique des interactions ou socio-sémantiques, qui expliquent comment le sens émane de nos relations vécues avec les objets qui nous entourent ou dont nous utilisons, en un mot, la vie quotidienne dans ses multiples dimensions, y compris celle du sensible, selon Landowski (2014a), nous considérons ce qu'on appelle la programmation et la manipulation en raison de l'ensemble significatif de textes et d'activités qui sont fermés en unités et chapitres dans les livres alliés à leur utilisation dans la classe, ce qui signifie un espace de production du sens.

Mots-clés: Socio-sémiotique; EJA; Manuel; Littérature littéraire.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	
3.1. A EJA NO PASSADO	21
3.2. A EJA NUMA PERSPECTIVA LOCAL DOS LETRAMENTOS: ALGUNS DESAFIO	28
3.3. LETRAMENTOS NA EJA	30
II – PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	
2.1. PERFIL DO ALUNO DA EJA NA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA	42
2.2. PERFIL DO EDUCADOR DA EJA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL	48
2.3. A ESCOLA CAMPO DE PESQUISA	53
2.4. GERAÇÃO DE DADOS	57
2.5. O LIVRO DIDÁTICO DA EJA NA PERSPECTIVA DAS INTERAÇÕES	61
III – A RELAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO COM O LIVRO DIDÁTICO	
3.4. O PNLDEJA.....	67
3.4.1. A avaliação das obras didáticas para o PNLDEJA.....	69
3.5. ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS.....	72
ESTRUTURA DOS VOLUMES DAS COLEÇÕES	
3.5.1. Caminhar e transformar	73
3.5.2. Viver aprender	79
3.5.3. Tempo de aprender	83
UM CAPÍTULO	
3.6. PRINCÍPIO DE REGULARIDADE	84
3.7. O TRABALHO EM FOCO	87
3.7.1. Atenciosamente... Um abraço... Saudações – Um estudo das cartas	96
3.8. PROFESSOR – ALUNO - LD	100

IV – A LITERATURA NA EJA: REFLEXÕES A PARTIR DA SEMIÓTICA

4.1. A LITERATURA NAS PROPOSTAS CURRICULARES.....	103
4.2. A LITERATURA NA EJA EM UMA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL	106
4.2.1. Uma aula de leitura	109
4.3. O LUGAR DADO AO TEXTO LITERÁRIO	117
4.4. A TEMATIZAÇÃO NO LD: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	119
4.5. UMA PERSPECTIVA TEÓRICA DO SENTIDO	122
4.6. A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO	124
4.6.1. Um percurso do sentido	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXOS	
ANEXO 1: Diário de campo (anotações)	143
ANEXO 2: Referencial pedagógico da EJA	149
ANEXO 3: Questionários (aluno e docentes).....	157
ANEXO 4: Atividades realizadas em aula.....	159
ANEXO 5: Termo de consentimento livre e esclarecido	168
ANEXO 6: Ficha de leitura de livros	169

INTRODUÇÃO

Pensando a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Araguaína no Tocantins, nos questionamos sobre a literatura mostrada aos alunos em sala de aula por observarmos, no repasse de conteúdos durante nossa prática docente nas disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa, aspectos do ensino-processo que nos permite perceber o tipo de leitores com os quais lidamos e que estamos formando. Quanto a isso, nossas primeiras percepções foram de encontro ao tratamento dado ao texto literário desde sua referência na proposta didática utilizada pela escola que serviu de campo para esta pesquisa até a forma como percebemos esses textos tanto nos livros didáticos (LD) como em suas apresentações aos alunos durante as aulas de língua portuguesa.

Para a EJA, o ensino é idealizado a partir da harmonia dos conteúdos escolares às realidades dos alunos, principalmente, no que diz respeito ao tema “trabalho”. Este é um tema bastante explorado, visto que o público da EJA vem de uma realidade de oportunidades de escolarização escassas, pois são sujeitos que necessitaram abandonar os estudos para começar a trabalhar em idade precoce.

No decorrer do texto aqui apresentado, faremos referência à educação de jovens e adultos e ao livro didático por meio das siglas EJA e LD respectivamente.

Desde o ano de 2016, atuamos como docente em uma escola pública municipal, local onde realizamos esta pesquisa e, ao contato com os alunos durante as aulas, identificamos no referencial pedagógico da EJA, conteúdos de leitura fragmentados que exploram a leitura do texto literário, principalmente, por sua relação aos usos sociais da língua portuguesa. Assim, é na docência, na prática, no contato com os alunos, que poderíamos acrescentar aos alunos a literatura como leitura importante no sentido de proporcionar aos alunos a visão crítica do mundo, das situações que vivem diariamente.

As habilidades que devemos proporcionar aos alunos por meio da escola, de um modo geral, em nível de rede pública municipal, é: leitura; interpretação; produção textual e gramática “contextualizada”¹.

¹ Termo usado para referir-se ao estudo da língua portuguesa por meio dos usos sociais em textos diversos.

Nesse caso, a sequência organizada dessas habilidades no referencial curricular da EJA, até o final do semestre (ano letivo da EJA), mostra, parcialmente, que tipo de alunos estamos formando: os conteúdos são escolhidos e organizados a partir de percepções de mundo sobre as exigências culturais e lugares sociais valorizados socialmente.

Em sala de aula, o trabalho com leitura de textos diversos se aliam aos usos sociais da língua portuguesa, e o tempo torna-se um adversário na concretização dos objetivos, aquisição das habilidades (ANEXO 2: Anexo Referencial pedagógico da EJA) e para a formação crítica dos alunos.

A diversidade de letramentos se mistura no ambiente escolar à medida que, em cada turma (2º, 3º e 4º período, correspondentes ao 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental), conseguimos, por meio de conversas e dos debates, detectar suas experiências de vida em suas formas de se expressar induzidas² durante as aulas.

Nesse sentido, analisamos, na perspectiva do letramento literário e da semiótica francesa, a relação dos alunos da EJA com a literatura, por meio dos subsídios disponíveis, visto que, em sala de aula, isso implicaria o dever do professor e sua postura e o dever querer dos alunos.

Diante da realidade com a qual lidamos na EJA, a leitura na escola se transforma em processo. Nosso trabalho partiu do ponto de vista que os recursos de ensino (LD, *datashow*, biblioteca, por exemplo) são instrumentos disponíveis que temos de modo a alargar os modos de apreensão dos alunos no meio escolar, auxiliares no ensino e na aprendizagem que pretendemos em aula. A leitura na escola poderia tornar-se, nesse momento, aceitável e compreensível.

Um dos desafios dos professores da EJA está na necessidade de motivação dos alunos. Para estes, a escola, ainda é vista como o espaço que irá lhes proporcionar melhoria³. A necessidade de trabalhar à época em que deveriam estar na escola lhes condicionaram a viver de acordo com as oportunidades sociais e econômicas junto a carência da escolarização. É por este viés que a prática pedagógica se encaminha, ajustando-se os conteúdos às experiências dos alunos.

² Os alunos da EJA demonstram receio em falar: o medo de “errar”. Por isso, há necessidade de aulas com temas de suas realidades na tentativa de induzi-los à participação.

³ A escola é vista como um espaço útil na conquista de melhorias à vida, como um lugar que proporciona a inclusão e melhora social e economicamente o modo de vida das pessoas, mas também é vista como uma obrigação, como um dever que, diante de suas experiências (dos alunos), a escola se torna um desafio, um contraste de realidades.

A aquisição das competências exigidas e a obrigação do dever escolar tornam-se situações de desânimo quando percebemos as diferenças e os letramentos em que se inscrevem mediante suas histórias de vida, distantes do letramento escolar. A necessidade de readequar ambientes de aprendizagem na EJA ganha sentido em sala de aula, visto que a presença dos obstáculos na apreensão dos conteúdos precisa ser amenizada na rotina da escola. Diversificar os recursos de ensino, nesse caso, proporcionaria melhor apreensão dos alunos em relação aos conteúdos. Assim, tentamos, ao máximo, aproximar as leituras à realidade dos alunos.

Por se considerar que a escolarização é uma das maneiras pelas quais os alunos da EJA podem ter acesso ao letramento literário, evidenciamos nesse trabalho nossa experiência docente na EJA, no que diz respeito à leitura dos textos literários, considerando, principalmente, o tratamento dado a esses tipos textuais em sala de aula, no Referencial Pedagógico da EJA e no PNLDEJA.

Tentamos responder às seguintes questões ao longo de nosso estudo: de que maneira a literatura é levada aos alunos da EJA dentro da escola? Qual tratamento é dado ao texto literário considerando o que temos de subsídios oferecidos pela escola campo de pesquisa, especificamente, sobre o que se percebe em relação às leituras no livro didático? Em que as propostas de leitura do livro didático contribuem para o letramento literário dos alunos na EJA?

Para responder as perguntas anteriores, realizamos a pesquisa ação, na qual nos colocamos como participante na percepção que temos sobre o texto literário no ensino de jovens e adultos. Assim, como objetivos específicos, pretendemos aqui:

- situar historicamente o contexto da EJA no intuito de entender o que percebemos atualmente nessa realidade de ensino em sala de aula na escola campo na cidade de Araguaína;
- na EJA, investigar o perfil do educador nas escolas públicas da esfera municipal desta cidade e o perfil do aluno na escola onde se realiza a pesquisa;
- considerando o percurso gerativo de sentido, analisar, no LD, elementos sintático-semânticos que identificam marcas de

presença no discurso e que colaboram para formação do discurso pedagógico do LD da EJA;

- investigar a relação dos alunos com a leitura do texto literário por meio do LD, considerando a teoria das interações de Éric Landowski;
- descrever o LD da EJA na perspectiva da semiótica das interações.

Nesse caso, inicialmente, a leitura como obrigação para cumprimento de objetivos foge ao ato espontâneo. A isso se somam projetos escolares como alternativas de incentivo ao gosto pela leitura por reconhecermos que os alunos não tiveram acesso aos letramentos adquiridos dentro da escola.

Durante nossa pesquisa, os interesses de leitura dos alunos da EJA o menos recorrente entre eles é a leitura de livros impressos, visto que as tecnologias oferecem outros meios e suportes de leitura. A valorização de aspectos mecânicos na leitura (as competências linguística transformam a leitura em um processo) contribuem para que o aluno não veja sentido na leitura além de uma dimensão de ordem pragmática, ao mesmo tempo em que o prazer do encontro com a literatura se transforma apenas em um *dever*, de natureza escolar.

Diante do que vivemos em nossa experiência com alunos da EJA, percebemos que o trabalho com leitura e compreensão de textos torna-se um desafio para os professores e para os alunos, pois o texto, quando tratado como recorte e objeto de aula, tende a ser modificado em essência para dar sentido ao contexto em que é utilizada.

Analisar o tratamento dado ao texto literário e a relação entre actantes⁴ nos encaminha ao fato de que, há presenças marcadas por vozes (dos autores ou enunciação do livro, do mercado editorial, dos educadores...) que participam nessa interação em sala de aula em colaboração com os objetivos da escola, de um modo geral.

Contamos, ainda, com o fato de que o conhecimento escolar “materializado no diploma (...) nem sempre é prova de que se aprendeu realmente, mas condição para ocupar posição na hierarquia salarial” (CARVALHO, 1985, p.11), justificando

⁴ GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979, p.12

nossa percepção enquanto docente: o Objeto leitura é disjunto do Sujeito aluno. A enunciação no LD (o uso dos imperativos verbais e dos pronomes, por exemplo) traduziria um jogo de aproximação entre locutor e interlocutor, e corresponderia a um tipo de “*manipulação*” (LANDOWSKI, 2016, p.11), o livro como uma maneira de “programar melhor que nunca as fases de uma aprendizagem” (LANDOWSKI, 2016, p.11). A literatura, apresentada em fragmentos de obras, aparece em leitura orientada, retirando do aluno da EJA o ato espontâneo de ler. Seu distanciamento em relação à linguagem aprendida na escola e o grande espaço de tempo de convívio com práticas de linguagem relativas a seu meio sociocultural desvendam conflitos na aprendizagem escolar, na interação em sala de aula.

As atribuições do professor e do aluno culminam no objetivo comum da aprendizagem por aquisição de habilidades, em que a atividade de leitura está diretamente envolvida.

A pesquisa, desse modo, empreendida está fundamentada sob a perspectiva da semiótica francesa, compreendida como teoria da significação: Greimas e Courtés (1979), Greimas (2002) que retrata a experiência estético-estésica em relação às experiências cotidianas; Bertrand (2003) e Fontanille (2013), mais especificamente relacionado à leitura do literário, contribuirão com uma abordagem sobre o leitor enquanto sujeito livre; Landowski (1996, 1997, 1998, 2001, 2014a, 2014b) no sentido de fundamentar nossas análises sob a perspectiva da interação; contamos com Silva e Melo (2015) e Landowski (2009) quanto a análise semiótica de objetos. incluindo ainda os textos que nele se inscrevem (os textos mesmos, literários ou não, mas também as orientações a eles relacionadas, as atividades propostas, a relação entre verbal não-verbal, a partir de diferentes possibilidades de recorte.

Sobre Letramento, nos auxiliou os estudos de Soares (2002), aliados aos estudos do letramento literário por (COSSON, 2009, 2014; SILVA e MELO, 2015; SILVA e MAGALHÃES, 2011; SILVA e REIS, 2014).

Sabendo que a Educação, ao longo de um século, foi passando por várias transformações, buscamos através das contribuições de Fávero (2013), Ferraro (2004), Haddad e Pierro (2000), Pimenta, Ghedin e Franco (2006), Soares (2000), Jardimino e Araújo (2015) e Freire (1989), discutir a realidade da educação de adultos em épocas diferentes, os avanços e as conquistas adquiridos. Mobilizamos ainda

Bourdieu (2007) que, em sua obra *A Distinção*, na percepção do gosto como contraposição entre classes sociais (dominantes e dominados). Além disso, recorreremos a informações estatísticas nos sítios do IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Fizemos um estudo histórico sobre as conquistas relevantes à educação de adultos até os dias atuais no Brasil, no intuito de complementar nossa pesquisa, visto que atuamos como docente na EJA, e nossa pretensão é, também, mostrar, a realidade da EJA na cidade de Araguaína, no Tocantins.

Nossa pesquisa-ação é motivada pelo fato de estarmos diretamente envolvida na experiência docente na EJA, enfrentando situações que dificultam o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Para isso, além da nossa prática docente na escola campo, temos como situações de geração de dados: questionários (coleta de dados quantitativos) direcionados aos alunos da escola onde se realizou a pesquisa; questionários direcionados aos professores nas escolas que ofertam a EJA na Rede municipal de ensino em Araguaína; atividades realizadas em sala de aula; anotações em diário; planos de aula; e um projeto de leitura realizado na escola.

Desse modo, organizamos nosso trabalho em quatro capítulos:

Como nossa proposta é compreender o tratamento dado ao texto literário no LD da EJA, o primeiro capítulo, “Educação de Jovens e Adultos”, trata do panorama da Educação de adultos no Brasil, evolução e aspectos relevantes necessários à compreensão do que estudamos em relação a esta modalidade de ensino. Dessa forma, discutimos a EJA numa perspectiva histórica, ideológica e local dos letramentos.

A partir da concepção de literatura no currículo, discutimos, no segundo capítulo, a literatura na EJA a partir de uma experiência em sala de aula, considerando o que é oferecido no LD da EJA em relação ao texto literário. Nesse caso, tratamos, também, da Semiótica francesa e sua relação com a leitura no espaço escolar.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise das obras didáticas na perspectiva da interação, a relação do texto literário com o LD. Para isso, foi necessário conhecer sobre a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLDEJA), visto que os

LD têm inscritos uma variedade de textos, literários e não literários para o ensino dos conteúdos da disciplina de língua portuguesa e aquisição das habilidades a que objetiva a escola. Por meio da enunciação no livro, da interação do aluno da EJA com a leitura pelo livro (recortes de obras literárias/textos diversos), de atividade realizada em sala de aula sobre a leitura de um poema de Vinícius de Moraes, anotações em diário de campo realizado durante o ano de 2016, buscamos compreender possíveis implicações relativas ao letramento literário desse aluno.

Na perspectiva metodológica evidenciamos como ocorreu a geração de dados; os perfis de aluno e de educadores na escola campo de pesquisa e nas escolas públicas municipais onde é ofertada a EJA em Araguaína; o espaço físico da escola campo; a descrição do LD enquanto objeto e a questão textual a partir do percurso gerativo de sentido.

Nossa pesquisa se firma sobre a expectativa que se coloca diante do ser humano em processos de ensino e de aprendizagem, com vista ao alcance de objetivos previamente calculados na realização de atividades que nos faz perceber a importância de uma performance que deve ser adquirida.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

1.1. A EJA NO PASSADO

(...) na realidade, não paramos de nos surpreender-nos uns aos outros por nossas incoerências.

Landowski. *O gosto da gente, o gosto das coisas*. (1997, p.104)

A citação acima nos faz pensar a realidade do aluno da EJA (Educação de Jovens e Adultos) a partir das transformações do nosso olhar na medida em que realizávamos esta pesquisa. “Nossas incoerências”, como diz o autor, se devem ao contraste entre o que acreditávamos ser nossa identidade ou convicções já formadas e que foram se reconfigurando em função dos lugares por onde passamos, a cada encontro que tivemos com outros sujeitos: os alunos, os colegas de trabalho, as escolas. Essa “realidade” de ensino, objeto de nossa pesquisa, foi sendo descoberta a cada aula ministrada, nas ações e reações dos alunos e dos educadores no espaço escolar, em suas práticas e no uso dos objetos tidos como recursos de ensino e de aprendizagem.

Pensando em educação no país, podemos lembrar das primeiras formas de alfabetização de adultos no passado, na época da colonização, quando funcionava a catequização de adultos pelos jesuítas. A elite europeia, os detentores de poder e de direitos, inclusive à educação de qualidade, implantavam nessas terras, uma nova maneira de educação, ocultando culturas e formas de vida já existentes pelos habitantes aqui encontrados, os índios, que passaram a servir apenas de mão-de-obra escravizada, sem nenhum direito, somente com deveres a cumprir.

A educação para estes era aquela que se restringia a um trabalho de imposição de valores e atitudes com intuito de torná-los capazes de servir no trabalho agrícola para assumir a nova organização política então inseminada, pois a colônia mantinha-se com atividades agrícolas da extração ou da monocultura com vistas ao mercado internacional. Igual exclusão se deu com os migrantes portugueses mais pobres e posteriormente com os negros traficados para o trabalho

nas fazendas de açúcar e café, ou para a exploração do ouro. Até o período em que se deu o império, a Educação não foi uma das principais preocupações do governo.

Somente a partir do século XX, a Educação seria vista como algo potencial, de ascensão moral e intelectual para a população (pobres brancos e negros libertos), até então considerada inculta e incivilizada. Nesse século, surgiram as primeiras campanhas de erradicação do analfabetismo, os primeiros projetos em favor de uma educação de qualidade para a população, como podemos perceber no que diz Araújo.

No Brasil, nas décadas de 1930, 1940 e 1950, vários projetos educacionais disputavam hegemonia pela crença sustentada do poder da educação escolar de moldar a sociedade pela reforma das mentalidades. Havia projetos que defendiam uma educação escolar humanística sobre a técnica ou científica; que enfatizavam os ensinamentos religiosos e o culto do civismo contra o ensino agnóstico, laico e democratizante; que pregavam a escola única em lugar da escola para cada segmento social; que mantinham a posição do esforço do governo na educação das elites ao invés de priorizar a educação popular; e, ainda, aqueles que insistiam na uniformidade educacional e na padronização cultural em lugar da liberdade das políticas regionalistas. (ARAÚJO, 2007, p.9)

Nesse período, de “reforma de mentalidades” (ARAÚJO, 2007, p.10), época do governo de Getúlio Vargas, foi criado um Programa de Reconstrução de Governo, por meio do qual, outras organizações também foram criadas a fim de favorecer o alcance político e ideológico visado. Essas organizações⁵ buscavam alcançar as demandas sociais pretendidas, isto é, além de ascensão moral e intelectual, o momento seria o de promoção de uma Escola Nova que atendesse às necessidades da população no que diz respeito ao processo industrial crescente na época. O governo percebia aí uma forma de fortalecer suas bases, definindo identidade e destaque para a Educação de adultos.

Os movimentos educacionais que surgiam na metade do século XX apresentavam ideais de transformação e renovação da estrutura educacional, pois o que se queria além do direito à educação às camadas populares era, também, acompanhar a modernização causada pela economia em expansão.

⁵ O Conselho Nacional de Educação (1931), a Diretoria Nacional de Assistência Médico-Social (1933), o Plano Nacional de Educação (1937), o Instituto Nacional de Saúde (1937), o Serviço de Patrimônio Histórico Cultural e Artístico Nacional (1937), o Serviço de Radiodifusão Educativo (1937), o Instituto Nacional de Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional do Livro (1937), o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (1938), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), o Departamento Nacional da Criança (1941), dentre outros órgãos públicos.

É possível perceber que a educação seria, então, uma forma de “conservação” social, ligada às classes dominantes que, com os mesmos interesses políticos, acabavam limitando a possibilidade de poder transformar a sociedade e de proporcionar as mudanças. O desenvolvimento humano não seria o foco do governo e da elite. Continuava a persistir na sociedade uma consciência oprimida, emergente da então realidade, o que culminava em seres de formação e de existência desumanizada por uma vida difícil relacionada ao trabalho. Esse modelo de educação para poucos permaneceu até as primeiras décadas do século XX, e mesmo com a ampliação do acesso concedido às classes populares, nem sempre se conseguiu mobilizar educadores para um ensino que visasse a uma efetiva inclusão. (SOARES, 2000)

Nesse cenário de tímidas transformações, Paulo Freire publica *Pedagogia do Oprimido* (entre 1968 e 1970), obra na qual expõe dois tipos de educação, uma que chama de bancária, aquela que idealiza o aluno como depósito, e outra que chama de libertadora, baseada no diálogo do aluno com o professor. Seu foco seria a existência do educador e do educando em suas condições de vida, trabalho, família, emprego e sobrevivência, levando em conta sujeitos condenados socialmente à exclusão. Critica a ideologia de que a educação é motivo de progresso no futuro. Para o autor, esse discurso é imperfeito e sem sentido para o momento presente, pois não havia nenhuma certeza tampouco garantia de uma vida bem-sucedida por meio da escolarização. Paulo Freire também acreditava que a leitura é uma forma de libertação da “manipulação mecânica das palavras” (FREIRE, 1989, p.7). Sobre a leitura, diz o autor.

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

Ao pensar em leitura, como educador, Paulo Freire ocupava-se dos trabalhadores e dos saberes que lhes interessavam para seu empoderamento do ponto de vista social, político e econômico. Dessa forma, ler o mundo e as palavras que o descreve, deveria tornar-se uma maneira de interpretar o mundo transformando-o por meio de uma consciência crítica.

Ainda hoje, o adulto que vai à escola terminar os estudos tem a esperança de uma vida menos árdua. A ruptura da formação escolar por parte de sujeitos da classe trabalhadora sublinha histórias de vida marcadas pela pobreza e necessidade de trabalhar desde cedo para manter-se e ajudar a família, como ainda pela convicção de que os saberes escolares pouco dizem respeito a seus interesses ou se torna garantia de efetiva ascensão social e econômica.

Paulo Freire teve suas ideias multiplicadas ao assumir a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização⁶, assim o ensino deveria ajustar-se às especificidades do público adulto, levando o educando a ser “sujeito de sua própria história” (BRASIL, 2001, p. 163). A reforma da Educação, no âmbito das ideias de Paulo Freire seria o “aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita” (FÁVERO, 2013, p.60).

A isso se acresce outros movimentos educacionais⁷ que, também, buscavam minimizar a problemática da educação popular: a legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, reformulada posteriormente nas décadas de 1970 e 1990, garantindo o ensino “aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, s/p).

Na década de 1980, a Fundação Educar seria reconfigurada na perspectiva do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que assumiria a responsabilidade sobre o atendimento a jovens e adultos, o ensino supletivo e o aperfeiçoamento de professores e também viria a ser extinta, conforme Haddad e Pierro

⁶ De acordo com Osmar Fávero (2013), dispõe-se apenas de informações gerais sobre estas experiências. Diz o autor que as fontes principais ainda são os livros de Celso Breisiegel e Vanilda P. Paiva citados, e os relatórios e informes apresentados pelas diversas instituições e movimentos presentes no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, promovido pelo MEC e apoiado pelo MCP no Recife em setembro de 1963. O sistema foi aplicado pela UEE de São Paulo, na Vila Helena Maria, no município de Osasco, e os CPC de Belo Horizonte. Bahia e Goiás preparavam-se para aplicá-lo, no bojo do Plano Nacional de Alfabetização. Em Sergipe, pretendeu-se um trabalho conjunto com o MEB - Movimento de Educação de Base, visando especificamente o meio rural.

⁷ A Campanha Nacional de Educação Rural (1952), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), na década de 1960 e o Plano Nacional de Educação (1962).

Uma das medidas adotadas em março de 1990, logo no início do governo Fernando Collor de Mello, foi a extinção da Fundação Educar. Esse ato fez parte de um extenso rol de iniciativas que visavam ao "enxugamento" da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais, simultâneas à implementação de um plano heterodoxo de ajuste das contas públicas e controle da inflação. Nesse mesmo pacote de medidas foi suprimido o mecanismo que facultava às pessoas jurídicas direcionar voluntariamente 2% do valor do imposto de renda devido às atividades de alfabetização de adultos, recursos esses que conformavam o fundo que nas duas décadas anteriores financiava o MOBRAL e a Fundação Educar. (HADDAD e PIERRO, 2000, s/p)

Extinta a Fundação Educar, o MOBRAL foi um movimento de alfabetização que incorporou a continuação do trabalho de educação de adultos. Iniciado a partir da década de 1960 no governo militar até a década de 1980, baseava-se no objetivo de alfabetizar e letrar os estudantes acima da idade escolar convencional. Iniciou com uma metodologia de cunho mais funcional e com o passar dos anos, foi modificando a concepção de educação: antes, o estudo era como investimento e formação de mão-de-obra pré-determinada; com o passar dos anos, foi aderindo a metodologia de Paulo Freire. Somente com a Constituição de 1988 o direito à educação seria universalizado, conforme expresso no artigo 208, nos incisos I e II:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito (...) (BRASIL, 1988, s/p)

A LDB 9394/96, no artigo 38, ao fazer referência à garantia de ensino "aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (BRASIL, 1996, s/p), articula o ensino de jovens e adultos à educação profissional. As tentativas de reparo a uma dívida com a sociedade se confirmam no que diz o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara da Educação Básica (CEB) 11/2000:

(...) a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais desses segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. (BRASIL, 2000, s/p)

Por esse viés, outros Pareceres tais como: CNE/CEB 23/2008, que institui as Diretrizes Operacionais para a EJA; a Lei 11.494/2007 regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passa a referir-se à EJA; a Resolução 51/2009, que considera a necessidade de estabelecer um Programa Nacional do Livro Didático para a EJA; essas ações legislativas evidenciam uma caracterização específica de público a ser atendido na Educação brasileira, pois ainda se percebia um crescimento da taxa de analfabetismo na década de 1990, 13,3% da população brasileira (IBGE, 2001) ainda é considerada analfabeta.

A persistência desses percentuais chamava a atenção de educadores nacionais no intuito de pensar a inclusão social a partir do ensino de Jovens e Adultos. Assim, a EJA foi alcançando *status* de modalidade de ensino tendo um modo próprio de ser pensada, visando à superação dos preconceitos sociais na perspectiva de avanço e de atualização permanente de políticas educacionais.

Porém, mesmo com o objetivo antigo de “fazer com que todos os brasileiros saibam ler e escrever” (BRASIL, 2013), os programas sociais desenvolvidos ao longo do século XX, não foram suficientes a ponto de erradicar o analfabetismo, confirmando o que se via a cada mudança de governo: a inibida redução da taxa de analfabetismo. Sobre isso, a organização *Todos pela Educação*⁸ resume:

No início do século XX, o poeta Olavo Bilac liderou uma campanha contra o Analfabetismo. Em 1942, ocorreu a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, com destinação de 25% dos recursos à Alfabetização de adultos. Cinco anos depois, o presidente Eurico Gaspar Dutra iniciou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, retomada por Getúlio Vargas em 1952. Muda-se o governo, muda-se o programa. Em 1958, Juscelino Kubitschek criou a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

Em 1964, o Educador Paulo Freire deu início à experiência de Angicos. Dentro do programa das Reformas de Base do presidente João Goulart, o método auxiliou na composição do Programa Nacional de Alfabetização, que Paulo Freire ajudou a desenvolver. O plano pretendia alfabetizar cinco milhões de jovens e adultos em dois anos. Logo após o golpe de 1964, um decreto dos militares extinguiu o programa.

Com a ditadura militar veio, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), cujo objetivo era alfabetizar 11,4 milhões em quatro anos. A erradicação viria em oito anos. Mais uma meta que não foi alcançada.

⁸ Organização sem fins lucrativos composta por diversos setores da sociedade brasileira com o objetivo de assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos os cidadãos até 2022, ano que se comemora o bicentenário da independência do Brasil.

A redemocratização trouxe a extinção do programa e uma nova tentativa, por meio da Fundação Educar, no governo de José Sarney, que incorporou algumas iniciativas do Mobral. Eleito, Fernando Collor repete a história: acaba com o plano anterior e implanta, em 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac). A meta era, em quatro anos, reduzir em até 70% o Analfabetismo.

Com o impeachment de Collor, o presidente Itamar Franco instituiu, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta era acabar com o Analfabetismo em dez anos. O programa foi descontinuado e, em 1997, o presidente Fernando Henrique Cardoso criou o Programa Alfabetização Solidária.

Veio o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e com ele o Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, com o objetivo de universalizar a Alfabetização de brasileiros acima de 15 anos. Lula prometeu erradicar o Analfabetismo em seu primeiro mandato e chegou a dizer que o desafio dependia "muito menos de dinheiro" e "muito mais de disposição política". Mas foi mais um a fracassar. Na década passada, a proporção de adultos iletrados teve queda pífia: de 13,6%, em 2000; para 9,6%, em 2010. (BRASIL, 2013, s/p)

Dessa forma, a baixa redução dos índices de analfabetismo nos coloca diante de um percentual de adultos brasileiros, de 25 anos ou mais, com apenas o Ensino fundamental (BRASIL, 2013). O que se percebe de significativo nesse levantamento feito pelo movimento *Todos Pela Educação* é que, mesmo com o desenvolvimento de programas sociais e campanhas em favor de uma Educação de qualidade, podemos concordar que a evolução positiva dos resultados é lenta, pois a má distribuição do atendimento aos públicos em todas as modalidades de ensino seria um dos motivos das desigualdades históricas da sociedade.

O Anuário Brasileiro de Educação Básica (ABEB) destaca que a desigualdade social no Brasil começa desde cedo, sendo o desafio maior garantir a equidade (BRASIL, 2017, p.16), pois o atendimento à população infantil de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos nas creches é mal distribuído, o que nos coloca diante de uma realidade que culminaria no que hoje encontramos na EJA. Conforme o levantamento do ABEB, a sociedade já existe em camadas sociais que diferenciam umas das outras. A própria pesquisa relata que há um percentual de crianças mais ricas e outro de crianças mais pobres. Portanto, nessas diferenças, a universalização do ensino é, também, diferenciada, pois mesmo havendo uma crença de que os valores sociais são considerados em um currículo flexível, há outra crença fortemente trabalhada na Escola: o conhecimento padronizado, posto ao aluno como dever em sala de aula e na vida em sociedade.

Isso se confirma na qualidade do ensino, manifestada no que se considera mais importante para a formação do aluno, nas metodologias de ensino recorrentes em cada região/localidade, nos conteúdos disciplinares expostos ao aluno, na formação dos professores que lecionam para esses alunos, na estrutura física do local etc. Essas distinções atribuídas ao espaço onde se ensina e se aprende é que determinarão os efeitos do ensino e da aprendizagem no aluno.

1.2. A EJA NUMA PERSPECTIVA IDEOLÓGICA E LOCAL DOS LETRAMENTOS: ALGUNS DESAFIOS

Das implicações sociais que permeiam no conceito de letramentos, pudemos perceber durante nosso estudo que há diferentes usos em relação à língua portuguesa, tanto na oralidade quanto na escrita em sala de aula. Pela oralidade, mesmo tímida de alguns alunos, e de suas escritas visualizadas por nós em algumas atividades, percebemos no momento da prática em sala de aula, as marcas sociais deixadas, justificadas na inexistência de igual acesso à Educação para todos. A discussão de Pelandré; Aguiar (2009, p.56) nos permite compreender o letramento como algo ligado a práticas nas quais se relacionam os sujeitos, portanto, concordam as autoras em seu estudo que o letramento é “compreendido como práticas, no plural, relacionado às interações cotidianas e não como um conjunto de competências cognitivas individuais”. (PELANDRÉ; AGUIAR, 2009, p.57)

Considerando que a EJA é caracterizada por um público, em parte trabalhador, esses sujeitos têm como principal justificativa para o tempo ausente na escola o trabalho precoce para ajudar a família no sustento da casa. Assim, as práticas vindas de suas experiências (dos alunos) refletem em sala de aula na aquisição das habilidades e na aprendizagem dos conteúdos.

No decorrer de um ano como docente na EJA na escola campo, percebemos os desafios a enfrentar relacionados à atividade de leitura e de compreensão, situações que nos convida a refletir a prática em aula, visto que as turmas (de ensino fundamental, séries finais) são mistas, no sentido de que há alunos adolescentes (a maioria) e adultos e idosos, apresentando mais ou menos facilidade na aprendizagem dos conteúdos. A diversificação quanto à utilização dos recursos de ensino proporcionaria aos alunos, novas maneiras de apreensão.

Assim, voltar a estudar após longo tempo fora da escola torna difícil a assimilação, pois pressupomos que uma formação social e cultural já se consolidou na história de vida dos alunos. Nesse caso, a atenção aos conteúdos em sala de aula é diminuída, sendo necessário ampliar a percepção dos alunos diversificando em recursos de ensino e simplificando a aprendizagem.

Fora da escola, as práticas dos alunos transformam-se em motivação readequadas aos conteúdos. As leituras, portanto, tratariam de assuntos conhecidos por eles (alunos), de experiências pelas quais viveram, assuntos atuais e que tenham sentido para suas vidas.

Nosso propósito inicial seria fazer com que os alunos percebessem a importância da leitura, seja na escola ou fora dela. Um ponto negativo seria considerar que o contexto escolar nos permite repassar uma maneira de ler na qual o aluno não está habituado. Mesmo tendo de basear-nos pelos conteúdos do Referencial pedagógico da EJA (ARAGUAÍNA, 2016), que explora a leitura como atividade não subjetiva, a experiência estética⁹ se tornaria um ponto a ser apreciado durante as aulas de leitura. Sobre o sujeito estético, podemos compreender:

Por pressuposição, o sujeito estético que apreende as impressões impressivas elabora um fazer resultante das afetações sensoriais, o que o torna correlato ao sujeito somático. O sentir e o fazer estão em relação e fazem advir o sujeito cognitivo com um poder e saber que é a possibilidade de reconhecer o sentido sentido na produção da significação. A operação de reconhecimento é o par correlato da operação de apreensão sensível. O sentir e o fazer são, por sua vez, correlatos à reflexão. Na volta do sujeito para si próprio, são elaboradas a apreciação e avaliação das impressões impressivas que o afetam. (OLIVEIRA, 2010, p.10)

Mesmo que nosso tempo em aula fosse como uma espécie de vilão em experiências como essa, consideramos que a apreensão sensível poderia ser aliada às aulas de leitura. Os alunos da EJA, mesmo acompanhando a leitura no papel, fariam uma leitura em que pudessem ter outras percepções além daquela que se teria se somente por meio do texto no papel, reconhecendo-a por representação em áudio visual, significativa apreensão sensível, correlatos à reflexão, como diz Oliveira (2010). Essa atividade pôde ser realizada com o *Datashow*, recurso disponível na escola campo.

⁹ A estesia é a condição de sentir as qualidades sensíveis emanadas do que existe e que exala a sua configuração para essa ser capturada, sentida e processada fazendo sentido para o outro. (OLIVEIRA, 2010)

Os valores inscritos nos recursos de ensino (*datashow*, aulas de campo, por exemplo) utilizados em nossas práticas seriam objetos modais investidos de valores positivos pelos alunos, uma maneira de influenciar o querer, viabilizando a aquisição das habilidades.

O processo ensino aprendizagem é mútuo, envolveria a participação de todos os atores do processo no sentido de complementar a prática pedagógica significativa para o aluno. Nesse caso, observando a realidade atual dos alunos atendidos na EJA, as formas lúdicas estariam sendo idealizadas como uma necessidade, visto que o comportamento considerado indisciplinar se justifica pelo não hábito à disciplina da escola.

Pelo viés da semiótica, podemos afirmar que os múltiplos modos de agir dentro do espaço escolar, por todo e qualquer actante envolvido no processo de ensinar e aprender se revelariam no “estilo” (LANDOWSKI, 2014b, p.31) de cada presença identificada por suas marcas de pertencimento facilmente percebidas nos conflitos diários. Quanto a essas marcas de presença que encontramos no desenvolver de nossas atividades enquanto docente na EJA poderíamos associar a letramentos diversos que se vão adquirindo ao longo do tempo nas práticas e nas interações cotidianas, tanto no que se refere às experiências no ambiente escolar como fora desse espaço, pelos alunos e pelos professores.

1.3. LETRAMENTOS NA EJA

Refletindo a realidade da EJA, vamos de encontro a letramentos adquiridos em práticas diversas, pois no período fora da escola, os alunos apropriaram-se de leituras de mundo peculiares àquelas que aprendemos em sala de aula. O retorno aos estudos nos indica uma prática docente que atenda a necessidade dos alunos no sentido do que lá eles buscam: inserção social de acordo com as exigências, principalmente, do mercado de trabalho. Do contato com as diferentes formas de apreensão, repensamos nossas atitudes e práticas dentro de sala de aula.

A percepção de que a escolarização aumenta as chances de “melhorar” vidas no aspecto social e econômico, torna-se um reforço à ideologia capitalista de que a melhora está ligada ao poder aquisitivo, ao consumismo, tidos como fatores capazes de justificar o alcance da igualdade de oportunidades. Essa busca é

fortalecida quando a necessidade de adquirir conhecimentos torna-se pré-requisito para a inclusão e acesso aos direitos que buscam.

Por esse viés, a escola, também, é responsável por disseminar a cultura da inclusão social cerceando conhecimentos, valorizando a aquisição das habilidades escolares, condições necessárias à capacitação dos alunos com pretensão de finalizar os estudos.

Pensamos nossa prática como uma relação compartilhada (de conhecimentos) entre professores e alunos. O cotidiano com os alunos da EJA nos proporciona a realização de um trabalho de experiências construídas no espaço da sala de aula. Conforme fomos percebendo a necessidade de readequação das aulas de português, fomos, então, organizando as práticas em sala de aula e construindo sentidos no diálogo.

Dessa maneira, uma habilidade a ser desenvolvida seria a capacidade de exposição de ideias, pensamentos, que desde o início do nosso trabalho como docente na EJA, percebemos como um ponto a ser incentivado em sala de aula. Inicialmente, os textos que propomos aos alunos fogem às suas práticas. Portanto, aproximá-los à realidade dessas leituras é, entre outras situações, promover o incentivo à participação nas discussões para, então, proporcionar a construção de significados em relação às leituras ali realizadas. A inserção em um mundo que se torna significativo e pleno de sentido está relacionada ao modo como interagimos com ele. Landowski (2009, p.4) diz:

[...] Constituir o mundo como universo de sentido equivale a colocarmos a nós mesmos enquanto *sujeitos* na medida em que interagimos com os elementos do mundo que nos envolve, na medida em que deles *fazemos uso* (dando à expressão seu alcance mais abrangente). (LANDOWSKI, 2009, p.4)

O “Uso” do mundo, como se refere o autor, tem a ver com a forma como lidamos com as coisas que acreditamos não ter significado. Isso acontece nas atividades de leitura em sala de aula: às vezes o texto, por não estar relacionado à realidade dos alunos, é percebido, à primeira vista, como um conjunto de frases de difícil compreensão. O envolvimento dos alunos com a leitura explicaria um encontro

de conhecimentos e letramentos ajustados durante as aulas, proporcionando a construção de sentidos.

O letramento é definido por Soares (2002, p.145) como:

o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. (SOARES, 2002, p. 145)

Essa concepção de letramento estaria ligada ao fato de que os indivíduos já possuem o domínio de habilidades e atitudes relacionadas ao uso da leitura e da escrita, lhes conferindo determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em sociedade letrada¹⁰, diz a autora. E, ainda, que qualquer que seja o portador de escrita, ele é parte integrante dentro da natureza de interações em um evento de letramento¹¹ qualquer, pois as experiências de vida no mundo atual em relação às práticas que envolvem a leitura e a escrita, proporciona novas modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita propiciadas pela tecnologia.

O conceito de Cláudia Silva (2012) sobre letramento considera habilidades ou competências do leitor para mobilizar as múltiplas capacidades e conhecimentos relacionados à escrita de contextos variados. Já, segundo Rildo Cosson (2014), o letramento trata-se não somente da aquisição das habilidade de ler e escrever, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas.

Nesse raciocínio, em uma perspectiva ideológica de letramentos, considerar e valorizar, no ensino, as experiências dos alunos é facilitar a aprendizagem, desenvolvendo o senso crítico a partir da relação dos conteúdos com o meio em que vivem (familiar e profissional). A leitura é significativa quando propomos discussões sobre situações do mundo atual e de contextos dos quais participam.

¹⁰ Magda Soares (2006, p.36) se refere aos termos “letrada” e “não letrada”: “Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (...). Ou seja, a pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita”.

¹¹ Um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação. (SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educ. Soc. v.23, n 81, p. 143-160, dez. 2002. Acessado em: 3 de julho de 2017. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Em nossa pesquisa, a questão ideológica dos letramentos importa, principalmente, pela inserção dos alunos em uma diversidade de práticas envolvendo a leitura e a escrita. A tecnologia (os celulares de tecnologia avançada) colabora nesse incorporar de variadas forma em que se apresentam as letras, tanto na fala como na escrita. A autonomia dos letramentos nos alunos em aula é desenvolvida quando tomamos como importante exemplos de práticas de escrita e de leitura, em textos que discorrem sobre questões sociais do meio em que vivem. O estudo dos gêneros textuais, nesse caso, devem ser produtos de experiências reais dos alunos que, enfatizados na escola, apresentem significado para os alunos.

Enquanto docente, percebemos a necessidade de readequação dos gêneros do Referencial curricular da EJA (ARAGUAÍNA, 2016). Os conteúdos lá apresentados seguem uma sequência por bimestre em cada série (período) e segmento (ensino fundamental 1 e 2).

O trabalho pedagógico vivenciado e observado na escola campo enquanto docente nos faz confirmar uma concepção de ensino por meio da qual o saber legítimo continua a promover, nos alunos, a necessidade de acréscimos, de aquisição de conhecimentos. Essa necessidade de soma, de busca acontece em virtude das exigências da visão capitalista do mercado de trabalho. Bourdieu (2007, p.9) explica sobre a necessidade cultural, pois está ligada à educação:

As necessidades culturais são o produto da educação: (...) todas as práticas culturais (frequências dos museus, concertos, exposições, leituras, etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música, estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social. (BOURDIEU, 2007, p.9)

O autor concorda que o nível de instrução de um indivíduo pode ser um fator que se associa às práticas culturais. Podemos dizer, então, que os espaços nos quais estamos inseridos, onde interagimos com pessoas e objetos, colaboram para a existência da cultura existente. No espaço onde interagimos com atividades escolares e acadêmicas, provavelmente teríamos outras práticas concernentes às atividades nesse ambiente realizadas, e assim por diante. O nível de instrução se daria nos ambientes que estamos e/ou participamos enquanto sujeitos sociais. As práticas culturais chamadas “necessidades culturais” por Bourdieu (2007) ocorre, principalmente, dentro da escola como uma espécie de produto da Educação porque

nesse espaço, apresentam-se aos alunos, atividades diárias objetivas que se direcionam à ideologia do comportamento burguês.

Nesse cenário, a presente pesquisa nos encaminhou a investigar o que gostam de ler esses alunos em seu dia a dia e que suportes utilizam para realizar essas leituras e obtivemos o seguinte:

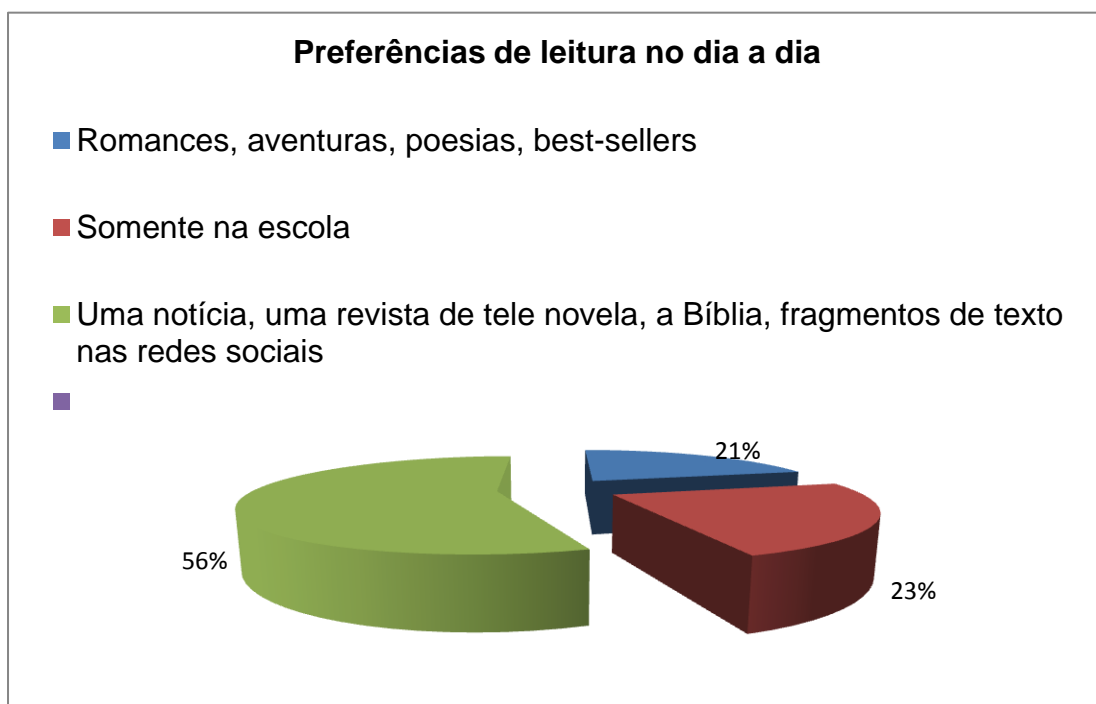


Gráfico 1: Preferências de leitura dos alunos da EJA (CARVALHO, 2017)

Responderam a um questionário semiestruturado 81 alunos da EJA na escola campo de pesquisa. A escolha das alternativas foi baseada nos objetivos da pesquisa, tendo por base nossas percepções sobre seus interesses em sala de aula. Incluímos em duas alternativas, alguns dos gêneros textuais vistos em sala de aula, em outra, leituras mais longas e uma, constando um item que, para nossa intenção, seria negativo, pois a leitura somente na escola, supõe-se, é feita por obrigação.

De 81 alunos, 45 responderam gostar de ler “Uma notícia, uma revista de tele novela, a bíblia, fragmentos de texto nas redes sociais”, 17 responderam gostar de ler “Romances, aventuras, poesias, best-sellers” e 19 responderam que lê “somente na escola”.

Os dados nos colocam diante de um perfil de leitor que adere a leituras rápidas, são textos utilitários ou relacionados a ocasiões do cotidiano. Maior parte

do gráfico (em verde) mostra a preferência por esses tipos de leitura, ou seja, 56% (cinquenta e seis por cento) do total; 23% (vinte e três por cento) disse ler somente na escola, na realização das atividades em sala de aula; 21% (vinte e um por cento) disse preferir a leitura de livros, como vemos no gráfico,

As alternativas de leitura encaminhadas na pesquisa para a escolha dos alunos se deu por percebermos, em sala de aula, a afinidade, a interação dos alunos visto que os conteúdos estão relacionados às suas experiências de vida e, também, devido a um projeto de incentivo direcionado à leitura de um livro por bimestre pelos alunos da EJA. Não queremos dizer, com isso, que suas leituras limitam-se, apenas, às escolhas relacionadas nos questionários (anexo 3).

Da mesma forma, verificamos qual suporte de leitura mais utilizado pelos alunos e obtivemos o seguinte resultado:

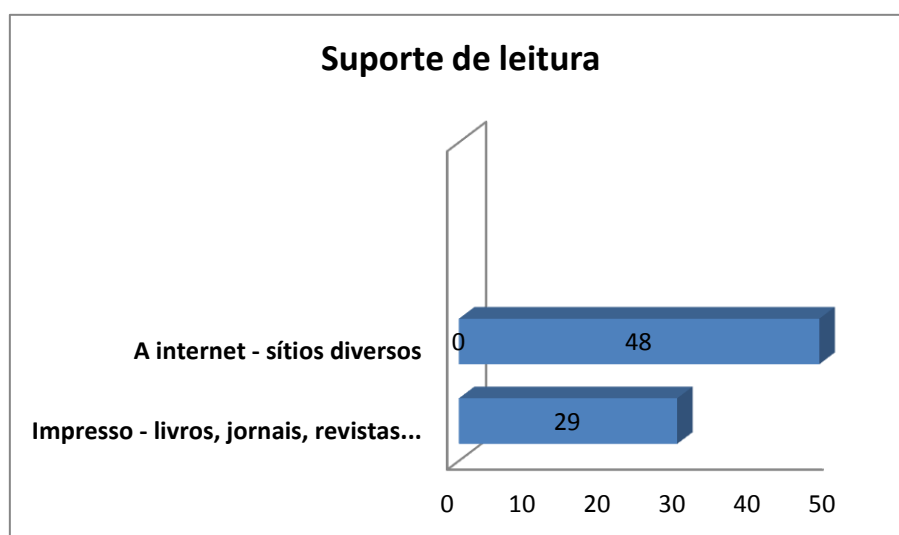


Gráfico 2: Suportes de leitura mais utilizados (CARVALHO, 2017)

Sobre a questão anterior, responderam 77 alunos da mesma escola. Destes, 48 disseram utilizar a sítios diversos; 29 preferem a leitura em impressos como jornais, revistas ou livros.

Relacionando preferências de leitura ao suporte que utilizam para realiza-las, percebemos que para as tecnologias influenciam, em grande parte dos alunos da EJA, uma leitura mais espontânea. O uso dos celulares *smartphones* é relevante, pois utilizamos, também, como ferramenta de ensino e de aprendizagens para pesquisa.

Os letramentos se integram no espaço da sala de aula: a escola estima práticas de leitura e de escrita específicas que, de encontro às experiências dos alunos, necessitam de ser readequadas. Nesse contexto, o letramento no ambiente escolar tem implicações pedagógicas e sociais (PELANDRÉ E AGUIAR, 2009, p. 56), o que explica a autonomia relacionada às práticas de leitura e de escrita envolvidas nesse ambiente; a escolarização das linguagens.

Em meio ao letramento escolar, a prática de leitura do texto literário está inclusa. O letramento literário é parte das práticas de letramento nas metodologias de ensino na escola. Sobre isso, Rildo Cosson (2014) discute a importância do letramento literário e a necessidade de um método para se trabalhar a literatura na escola.

Nesse caso, enfatizamos a literatura por meio da leitura (Projeto nas ondas da leitura: anexo 6) e de textos literários audiovisuais, discutidos em aula no intuito de construir sentidos a partir dos conhecimentos que já têm formulados. Organizamos, então, as instâncias de leitura dentro do programa de atividades da escola como requisito parcial de avaliação: inicialmente, com o livro emprestado da biblioteca da escola, seria realizada a leitura de um livro, durante um bimestre e, em seguida, seria feito o preenchimento de uma ficha com as impressões sobre a leitura do livro; o uso do Datashow como ferramenta para ampliar o sentido que podemos dar ao texto literário em sala de aula (nos LD); questionamentos orais e escritos; discussão sobre os temas das leituras que propomos em aula.

Os resultados das discussões realizadas em aula colaboram na transformação e no posicionamento crítico dos alunos, que em conjunção com as situações de leitura. Promover a participação coletiva por meio dos conhecimentos prévios (nossa estratégia mais utilizada na EJA) é uma maneira de aproximar os conhecimentos escolares (pleno de obstáculos) à realidade dos alunos e facilitar a aprendizagem. Se isso não ocorre, percebemos na expressão individual dos alunos, como no relato em seguida, de uma aluna do 4º período (9ºano), ao expor que não aprendia a disciplina de inglês. A fala da aluna está entre aspas.

Uma estudante, certa vez, no início de uma aula de inglês, demonstrou, em sua fala, sua não aprendizagem e desinteresse pela disciplina, não por não querer aprender, mas por não ser conveniente e não fazer parte de sua vida ter que usar a língua inglesa, ou por não apreendê-la, ou apenas por exigência curricular, pois os melhores empregos estão para quem estuda

e/ou fala dois idiomas (a competitividade entre os melhores empregos, por exemplo). Nesta mesma aula (jovens adolescentes) conversavam ao mesmo tempo, quando de repente se ouve da referida estudante: “Professora, nós nunca aprendemos o inglês. Entra ano e volta ano. É desse jeito.” (Diário de campo, 2016)

Durante o ano de 2016, em que estivemos como professora de português, atuamos, também, como docente de inglês. A atitude da aluna mostra a percepção inconsciente da exclusão, pois a língua inglesa seria uma prática financiada pelo agente com o discurso de garantia da equidade. Se formos verificar a questão social e a realidade onde se ensina o inglês seria uma disciplina que não faria sentido para a aluna, visto que não lhe serviria em convívio social fora da escola.

No que diz respeito aos lugares mais frequentados pelos alunos, considerando o que temos disponível na cidade de Araguaína. De 90 alunos que responderam as perguntas, 49 disseram preferir as praças e os parques ecológicos, 19 preferiram os shows artísticos e musicais, 19 optaram por cinemas ou bares e 3 escolheram as biblioteca ou exposições culturais. Contando com o fato de que a ida a qualquer lugar não interfere na leitura de qualquer texto ou de livros, observaremos que, pelo perfil de leitores que identificamos até o momento, o uso da tecnologia como suporte mais utilizado pelos alunos confirma a possibilidade de que os leitores da EJA que fazem uso desse suporte podem realizar suas leituras de preferência em qualquer dos lugares apresentados nas alternativas.

Em relação aos lugares que se pode frequentar na cidade de Araguaína estão: as praças urbanas principais estão a Dom Orione, a Praça das Nações, da Bandeira e Praça do Noroeste; o parque ecológico Cimba; os cinemas Mobi Cine e Top Cine; os bares com shows musicais; as bibliotecas públicas federal, estaduais e municipais nas instituições de ensino. Na escola onde realizamos a pesquisa e atuamos como docente apresenta um acervo de 5000 livros. Esses espaços são públicos e de livre acesso.

Nossas práticas, de um modo geral, estão vinculadas à maneira como vivemos diariamente, na relação com as pessoas seja no meio familiar ou no profissional. Assim, os gostos vão formando, pelas experiências das nossas intenções na relação com as pessoas nos lugares onde costumamos frequentar. Isso pode se confirmar na fala de Éric Landowski em um curso intitulado “Interação e Semiótica”, realizado na Universidade Federal do Tocantins em 2017, que disse “não

há como ensinar gostos”, apenas podemos incentivar o gosto pela leitura por meio dos métodos de ensino em aula.

O trabalho com textos literário ou não em sala de aula, por exemplo, renderia um formato que segue objetivos de leitura que diferenciam a leitura fora do ambiente escolar, mas que busca, também, a compreensão da leitura. Nessa direção, a ação subjetiva na leitura individual dos textos seria pouco explorada, visto que o tratamento dado ao texto literário envolveria a leitura como um processo de aquisição de habilidades. Sobre a subjetividade, Landowski (1999, p.100) afirma o gosto como algo relacionado a ação subjetiva, como a essência do sujeito ou da coisa com a qual se relaciona e interage.

(...) a “essência” mesma de cada subjetividade, seria esse núcleo de disposições que determinaria as reações particulares de atração ou de repulsão particulares experimentadas diante das pessoas ou das coisas e que, conseqüentemente, nos permitiria não somente antecipar nosso próprio sentir em relação a experiências até então não vivenciadas, mas igualmente prever (até certos pontos) as atitudes de nossos próximos nas situações concretas da vida cotidiana: “Disso, ele vai gostar!” (LANDOWSKI, 1999, p.100)

Isso pode ser percebido em relação ao relato sobre a aluna da EJA que expõe sobre a disciplina de inglês e da mesma forma acontece quanto à resistência à leitura do texto literário em sala de aula.

Retornando à análise sobre os perfis de leitores da EJA na escola campo, perceberemos que suas preferências de leituras giram em torno de usos da linguagem com os quais vivenciam habitualmente. Na escola, o dever seria a principal ação modalizante dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Não caberia nessa concepção de leitura, um leitor subjetivo.

De acordo com Bertrand (2003) não se deve ser mais conceber o leitor como uma “instância abstrata e universal, simplesmente pressuposta pelo advento de uma significação textual já existente, que se costuma chamar de ‘receptor’ ou ‘destinatário’ da comunicação” (BERTRAND, 2003, p.24). Ele passa a ser um sujeito dono de sua própria leitura, que se reconhece participante na construção de sua aprendizagem, “centro do discurso, que constrói, interpreta, avalia, aprecia, compartilha ou rejeita as significações” (BERTRAND, 2003, p.24).

Isso implica considerar a individualidade da leitura, como ainda negar a existência de um sentido já dado, pronto, apenas a ser capturado pelo leitor, como

uma espécie de “perfume” que emanaria igualmente para todos os sujeitos (LANDOWSKI, 1998, p.29). A individualidade, no caso, não corresponde a uma leitura subjetivista que resultaria da liberdade total do sujeito leitor em relação à materialidade do texto, mas em considerar que há percursos individuais de leitura, elementos salientes segundo os recortes do sujeito, e que resultam em apreensões de diferentes efeitos de sentido. Bertrand (2003) ressalta esse aspecto em relação às *isotopias*¹² de leitura.

A problemática da isotopia permite examinar a permanência e a transformação dos elementos de significação. (...) Convém, em primeiro lugar, situá-lo em contexto, esclarecendo a diferença entre noções frequentemente consideradas como muito próximas: campo lexical, campo semântico e isotopia. O campo lexical designa o conjunto dos lexemas de uma língua que podem ser agrupadas por sua filiação a um mesmo universo de experiência (...) O campo semântico designa um conjunto de unidades lexicais dotadas de uma organização estrutural comum e que constituem, por conseguinte, no interior de um texto ou de uma obra, um universo de significação coerente (...) (BERTRAND, 2003, p.185-186)

Bertrand (2003) explica sobre as isotopias, que são complexas e entretecidas na realidade dos textos e em diferentes níveis de presença, entre as quais, as figurativas, que concernem aos atores, ao espaço e ao tempo, e as temáticas, mais abstratas e estabelecidas pela leitura a partir da superfície figurativa. (BERTRAND, 2003, p.188) Trabalhamos frequentemente na escola com isotopias temáticas no LD. Este segue é um guia de ensino e aprendizagens sobre os temas mais recorrentes na sociedade contemporânea.

Assim, de uma discussão sobre “direitos humanos” poderia ocorrer uma “isotopia regente mais profunda” (BERTRAND, 2003, p. 189), o próprio tema, ou “selecionar e justificar uma ou várias isotopias que comandam a significação global” (BERTRAND, 2003, p.189), as figuras que compõem o tema. As isotopias são as responsáveis por “conflitos de interpretação” (BERTRAND, 2003, p.189), fatos que ocorrem com frequência em sala de aula quando os alunos se reconhecem estranhos à leitura, sendo necessário uma “negociação dessas isotopias” (BERTRAND, 2003, p.189), manifestações diversas sobre a mesma

¹² Enquanto enunciado que rege outro enunciado (de fazer ou de estado), a modalidade define um plano isotópico que enquadra unidades de ordem hierarquicamente inferior sobre as quais ela incide. Do ponto de vista do enunciatário, a isotopia constitui um *crivo de leitura* que torna homogênea a superfície do texto, uma vez que ela permite elidir ambiguidades. (GREIMAS e COURTÉS, Dicionário de semiótica. Cultrix, São Paulo: 1979, p.247)

temática aliada a uma espécie de liberdade por levar em conta a dimensão subjetiva, a formação cultural, os interesses, os compromissos éticos, estéticos, políticos do leitor, a sua história de vida e história de leituras, e a materialidade do texto, seu modo de constituição, como já alertava Umberto Eco:

A leitura das obras literárias obriga a um exercício de fidelidade e de respeito dentro da liberdade de interpretação. (...) As obras literárias convidam à liberdade de interpretação porque propõem um discurso com muitos planos de leitura, defrontando-nos com a ambiguidade da linguagem e da vida. (ECO, 2001, s/p)

A existência pressuposta de um espaço fiduciário¹³ subjacente à leitura demanda uma correta ou possível interpretação dos enunciados. É como se houvesse um contrato entre destinador e destinatário a falarem a “mesma língua” para que a interpretação aconteça da forma que se o destinador. Isso remete o leitor a fazer uma imagem de sua própria leitura e a criação de figuras representativas de suas leituras.

A questão do Letramento, especificamente, é comentada por Cosson (2009). O autor compara o letramento literário a uma soma de vários outros corpos. Ao corpo físico soma-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante. (COSSON, 2009, p.15) O texto literário estaria fora do contexto habitual dos alunos da EJA, logo a ausência de atividades físicas atrofiariam o corpo, assim como, a ausência de atividades de linguagem pode atrofiá-la se não a exercitarmos.

O fato de exercitarmos a linguagem de variados modos (a leitura de textos ou de imagens, a escrita de textos, o desenho feito, o uso individual e coletivo da linguagem da forma como a utilizamos) nos permite dizer que somos letrados simplesmente por vivermos em uma sociedade que faz uso dessa linguagem, em que a escrita sempre está presente como antecedente nas práticas orais.

Do ponto de vista da Literatura escolarizada, a “prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita (...)” (COSSON, 2009, p. 17). Nos PCN para Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), o letramento é entendido como

¹³ Espaço onde se põe em jogo um contrato fiduciário, isto é, em uma aula de leitura e interpretação há um jogo de persuasão, um fazer persuasivo de parte de um destinador e, em contrapartida, a adesão do destinatário.

“produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia”, portanto à escola cabe o *fazer saber* que torne o aluno capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

CAPÍTULO II

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

2.1. PERFIL DO ALUNO DA EJA NA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA

Conforme Jardimino e Araújo (2015), a EJA pode ser caracterizada por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando, a cada ano, em relação à idade, gênero, expectativas e comportamentos. Afirma o autor que, em geral, são alunos já inseridos no mercado de trabalho ou que nele ainda esperam ingressar a fim de ascender social ou profissionalmente. Esse raciocínio se confirma no perfil dos alunos da EJA da escola que serve como campo para esta pesquisa. Trata-se da escola onde atuamos como docente de Língua Portuguesa, a partir de fevereiro de 2016.

Diante da realidade encontrada, pois temos na escola um grande quantitativo de alunos jovens entre quinze e vinte anos (conforme gráfico 3), a percepção que tivemos é que as atividades de leitura são ações que pouco contribuem ao aluno da EJA devido à abstração incorporada pelos textos a serem lidos. Trata-se de temas relevantes socialmente, mas não interessantes aos alunos que não apresentam hábitos por leituras com essas temáticas. A isso se alia as atividades determinadas no calendário letivo como as aulas diárias, o planejamento do professor, as reuniões pedagógicas, dentre outras atividades consideradas necessárias à rotina normal da escola. Percebemos, no espaço escolar, a grande importância dada ao **como fazer** que, em virtude da escassez do tempo de duração das aulas, acaba suprimindo a qualidade do ensino e da aprendizagem. Nós nos colocamos, enquanto docente, na condição de um **fazer** que se limita ao **poder** guiado por orientações escolares. Estaríamos, pois, dotado de um **querer** e de um **saber** que não se realiza em sala de aula na prática.

Entre os objetivos previstos para essa realidade de ensino, a visão técnica distancia-se da realidade sentida pelo professor, pois esta, ao concentrar-se no ato das atividades em sala de aula, permite a realização de um trabalho com foco naquilo que o aluno realmente necessita. A visão técnica, também importante no processo educativo escolar, colabora no sentido de se precisar o “olhar de fora”

como algo de valor contributivo, em uma percepção holística dos acontecimentos. O contato direto com o aluno, aliado à visão técnica, permite ao professor compreender melhor o processo de ensinar e de aprender.

Ao longo do nosso trabalho como educadora, observamos que esses alunos que trazem uma escolarização mais irregular e que migram para o ensino noturno na modalidade EJA não demonstram grande afeto pela leitura, que é mais de perto nosso objeto de investigação. Estes vem à escola por considerar que o estudo tem grande importância na aquisição de um bom emprego, portanto reconhecendo ser o local onde vai adquirir mais conhecimentos para atingir seus objetivos, “o melhor emprego”, “melhorar de vida”, diante de um horizonte mais pragmático de escolarização.

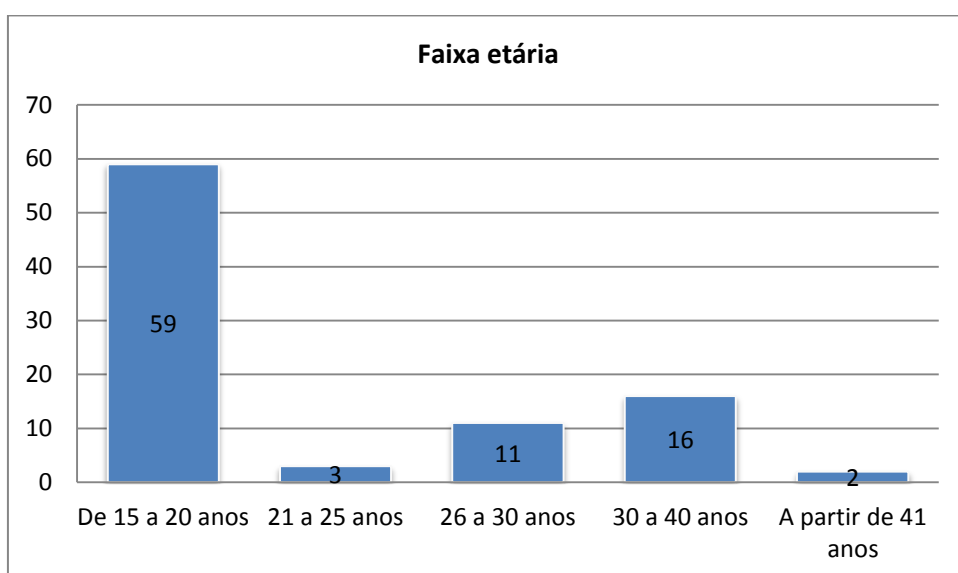


Gráfico 3: Faixa etária (CARVALHO, 2017)

No gráfico anterior, trazemos dados que confirmam a faixa etária majoritariamente atendida, na escola campo. Os dados foram produzidos a partir de questionário, submetido aos alunos das duas turmas de ensino fundamental em que lecionamos a disciplina de Língua Portuguesa, no ano de 2016. Como se pode observar, ainda que contando com alunos com faixa etária superior a 25 anos e caracterizando a heterogeneidade dos alunos assistidos quanto à idade, quase 50% corresponde a adolescentes e jovens com menos de 20 anos.

A pesquisa de campo nos permitiu coletar informações através de observações e conversas informais com educadores da EJA e de nossa experiência

própria como docente nas turmas de segundo segmento do ensino fundamental (corresponde aos anos finais do ensino fundamental) e ao longo de 2016, pudemos identificar alguns dos fatores que desencadeariam o desafeto dos alunos pelas leituras especificamente literárias em sala de aula.

Considerando o contexto araguainense com relação ao atendimento ao público jovem e adulto na EJA, dez escolas ofertavam essa modalidade, mas a cada semestre gerava-se uma expectativa a respeito da formação de novas turmas para garantir a continuação do programa. No ano de 2016 e meses iniciais de 2017, temos os seguintes números na rede municipal de ensino:

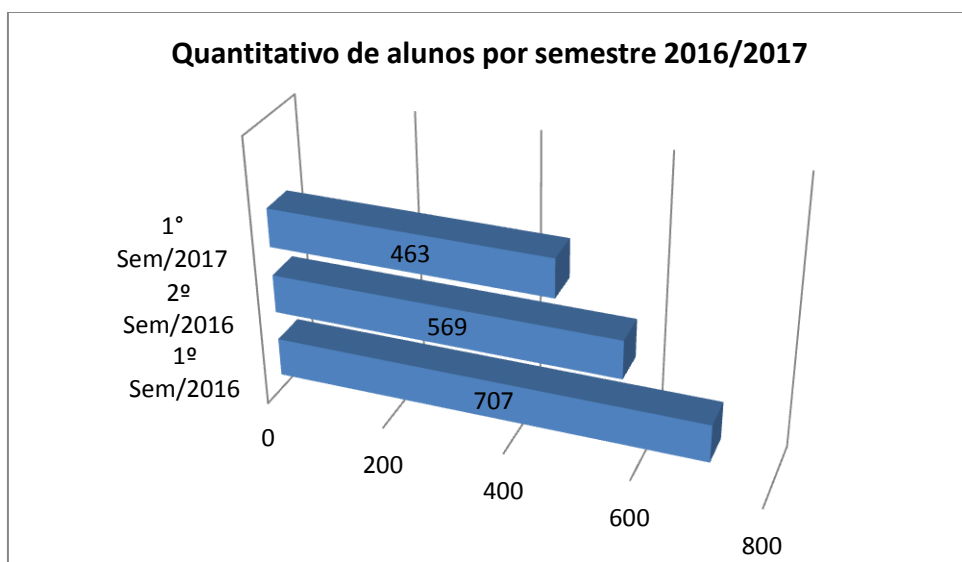


Gráfico 4: Alunos por semestre letivo (CARVALHO, 2017)

Essas percepções confirmam o que diz o MEC ao referir-se às iniciativas vinculadas à EJA, pois “mostram-se particularmente vulneráveis à descontinuidade (...) ficando à mercê de interesses momentâneos ou alterações nas gestões políticas” (BRASIL, 2004, p.20). Dessa forma, com o número de alunos decrescendo sensivelmente nesse curto período, tal quadro demandaria compreensão para identificar as implicações relativas tanto quanto ao esforço de oferta como à evasão dos alunos.

O quantitativo de alunos em 2016 e 2017 inclui também os alunos desistentes e as matrículas realizadas após o início das aulas. As porcentagens de abandono variam de escola para escola, pois a motivação para continuar a EJA, também parte dos docentes que promovem a publicidade do programa noticiando a

abertura das matrículas nas rádios e em carros de som, estratégias de convite para novas matrículas na cidade.

Conforme informações obtidas junto à SEMED, sempre há vagas disponíveis, no entanto a questão social implica diretamente na demanda de matrículas e na permanência desse aluno na escola. Isso se justifica muitas vezes por ser o aluno da EJA trabalhador, principalmente quando esse horário se estende até o da escola, ou em casos de doença, como em relatos ouvidos dos próprios alunos no dia a dia, em suas infreqüências nas aulas.

Do total de alunos que responderam ao questionário, somente trinta e quatro responderam que as razões que motivaram o abandono à escola tenham se dado por motivo de trabalho (Gráfico 5). Ou seja, para isso concorrem outros motivos.

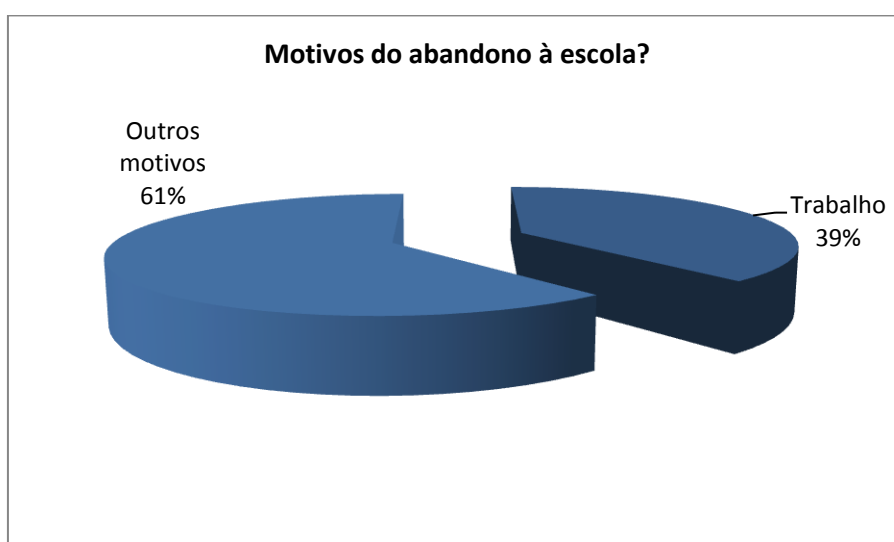


Gráfico 5: Motivos do abandono à escola (CARVALHO, 2017)

Além de ter o trabalho como uma questão de abandono, poderíamos associar a alternativa “outros motivos”, referente à pergunta do questionário, ao fato de estarem os alunos envolvidos em práticas de letramentos em seu meio de convivência social. Nesse cenário, os letramentos também estariam ligados a práticas de uso da leitura e da escrita, podendo ser promovidas ou não no meio familiar, o que promoveria ou não motivos para apreciar qualquer tipo de leitura em qualquer lugar que se esteja.

Ao observar os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), a taxa de analfabetismo de pessoas com quinze anos ou mais

corresponde a 8,0 % da população brasileira, representando um decréscimo de 1,9 pontos percentuais de 2007 até 2015. Para Jardimino; Araújo (2015), a taxa de analfabetismo por regiões, em um dado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no ano de 2012, a Região Norte representa uma diminuição de 0,4 pontos percentuais em relação às pessoas de 15 anos ou mais de idade, passando de 10,4 em 2002 para 10,0 em 2012, uma redução tímida em dez anos.

Isso nos leva a crer que a questão social e é relevante na efetivação da Educação enquanto mecanismo formativo para o aluno. No que diz respeito ao social, seria um aspecto que se confirma no que diz os autores Jardimino; Araújo (2015, p.164) considerando que “em geral, já estão inseridos no mercado de trabalho ou que nele ainda esperam ingressar” (JARDILINO; ARAÚJO, 2015, p.164), pois seus interesses limitam-se, especialmente, ao momento em que se encontram e às exigências sociais ao seu redor. Notamos que a leitura em sala de aula representa algo que se distancia de grande parte de suas realidades.

As leituras mais presentes são aquelas que se atendem a objetivos mais pragmáticos. A maioria (51 alunos) reconhece na leitura uma forma de adquirir conhecimentos, mas demonstra um maior interesse em adquirir um emprego melhor. Os gráficos 6 e 7 representam respectivamente o interesse dos alunos na volta à escola e a importância que atribuem à leitura.

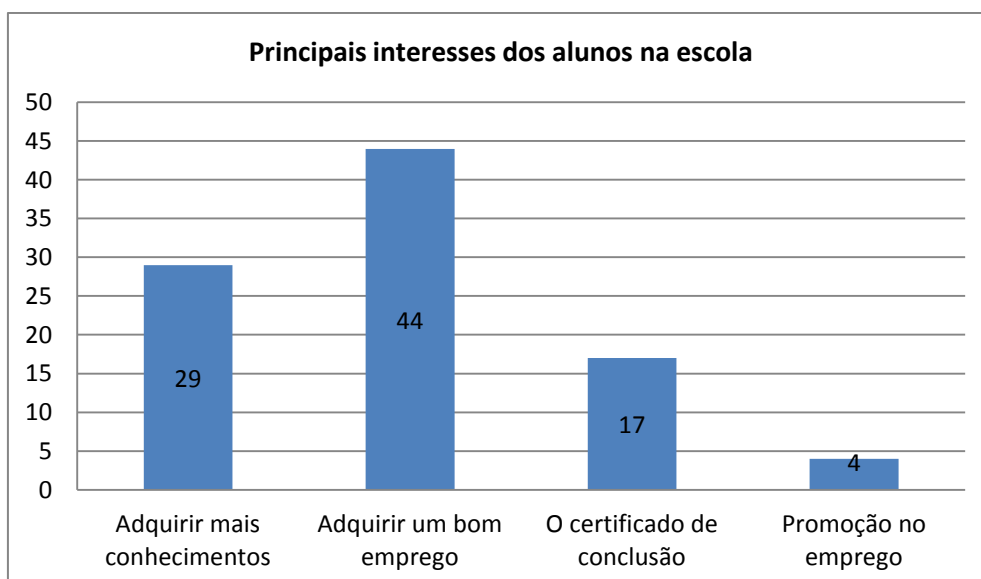


Gráfico 6: Interesses dos alunos na escola (CARVALHO, 2017)

Observando o gráfico anterior, podemos visualizar os motivos que justificam os interesses dos alunos em relação à leitura realizada em sala de aula, tendo em vista que “adquirir um bom emprego” seria o principal motivo em estar na escola. O item “Promoção no emprego” pressupõe que, empregado, o aluno tem pretensões a realizar no ambiente que trabalha. Nesse caso, somente 4 escolheram essa alternativa, reafirmando o interesse da maioria representada na imagem. Percebendo que a escola, nesse ponto, é vista como um impulso relacionado à conquista de emprego e salário melhores, os interesses dos alunos se manifestaram, principalmente, na aquisição de conhecimentos, como observamos no gráfico 7:

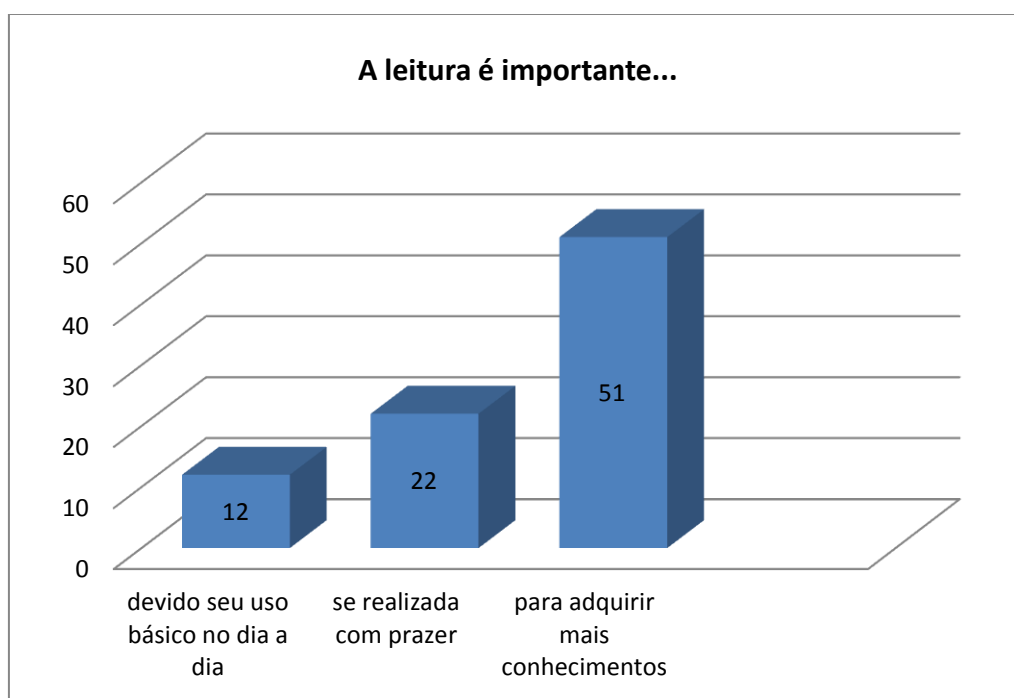


Gráfico 7: A importância da leitura (CARVALHO, 2017)

Os gráficos 6 e 7 confirmam o valor dado a aquisição de conhecimentos como competência para inserção no mercado de trabalho, representado na alternativa que acreditam explicar a importância da leitura, “para adquirir mais conhecimentos”.

Desta forma, tendo o texto como objeto de ensino, a escola prioriza como efeito da aprendizagem do aluno a aquisição de competências discursivas e linguísticas, fatores importantes na inserção ao mercado de trabalho. A questão dos

usos adequados da língua pode ser observada nos PCN (BRASIL, 1998): “utilizar a língua de modo variado”, “produzir diferentes efeitos de sentido”, e “adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p.23). Nesse ponto, existem as isotopias que regem a assimilação para um entendimento sobre a aquisição dessas competências, é como se estas fossem o produto de uma ação de equidade, ação de igualdade social em relação à Educação. Nesse cenário, os alunos têm consciência da necessidade de conclusão dos estudos para efetivar seus objetivos em relação ao lado profissional, mas não há necessariamente identificação com aquilo que a escola apresenta como OV.

2.2. PERFIL DO EDUCADOR DA EJA EM REDE PÚBLICA MUNICIPAL

Atualmente, 10 escolas da rede municipal de Araguaína ofertam a EJA, entre as quais se encontra aquela em que realizamos a pesquisa no período de um ano. Todos os professores são graduados em licenciaturas, no entanto há uma grande dificuldade de distribuição de turmas e de disciplinas, visto que a formação individual de cada um nem sempre é suficiente para suprir a demanda escolar. Os gráficos a seguir mostram que há professores formados em áreas que diferenciam daquela na qual ministra. Inicialmente os professores que atuam na disciplina língua portuguesa. Os dados foram obtidos mediante nossa visita às 10 escolas a partir de informações dos respectivos secretários.

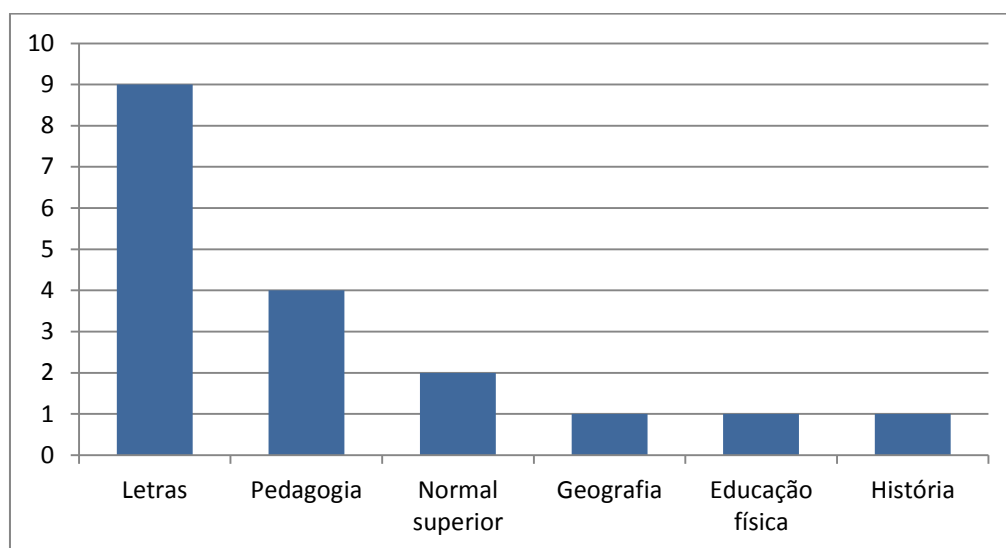


Gráfico 8: Formação dos professores da EJA (CARVALHO, 2017)

O quantitativo de professores da EJA varia a cada semestre, pois depende, também, do quantitativo de turmas formadas. Os dados que vamos analisar correspondem ao 1º semestre de 2017, período em que foram identificados 18 professores atuando na modalidade EJA nas escolas públicas municipais de Araguaína. Ressaltamos ainda que os professores convidados a responder o questionário sobre sua formação incluem a docência nos dois segmentos do ensino fundamental (1º segmento corresponde às séries iniciais e o 2º segmento corresponde às séries finais).

Por onde passamos, observamos privilegiam-se os professores com formação em Pedagogia e Normal Superior para ministrar todas as disciplinas da EJA no curso de 1º segmento (no contexto aqui visualizado, seria a alfabetização dos adultos). Às outras formações caberia as disciplinas no 2º segmento.

Analisando o perfil dos professores de 1º e 2º segmento, percebemos que há preferência por docentes formados na área em que vão atuar, porém, não havendo o perfil, então a docência é disponível a qualquer área de formação que cumpra as exigências do calendário letivo da EJA.

Para a disciplina de língua portuguesa, por exemplo, há um maior número de professores formados na área, não descartando aqueles que estão disponíveis, mesmo que apresentem outras formações. De 18 professores que atuam na disciplina de língua portuguesa, 9 são formados em Letras, o que confirma nossas percepções em relação à preferência por área de conhecimento, sendo 9 atuando nessa mesma disciplina, porém sem a formação específica. Os números nos mostram que 50% dos professores de língua portuguesa que atuaram no 1º semestre de 2017 eram formados em sua área de atuação, representando, também, em 50% os professores de português não formados na área.

Destacamos ainda a disciplina de inglês (Gráfico 9), também ministrada pelo profissional de letras. Para essa disciplina a preferência seria, também, pelos profissionais de Letras, mesmo que não estejam habilitados à docência no referido idioma, pois é a área que mais se aproxima em se tratando do ensino de línguas. Vejamos o gráfico a seguir:

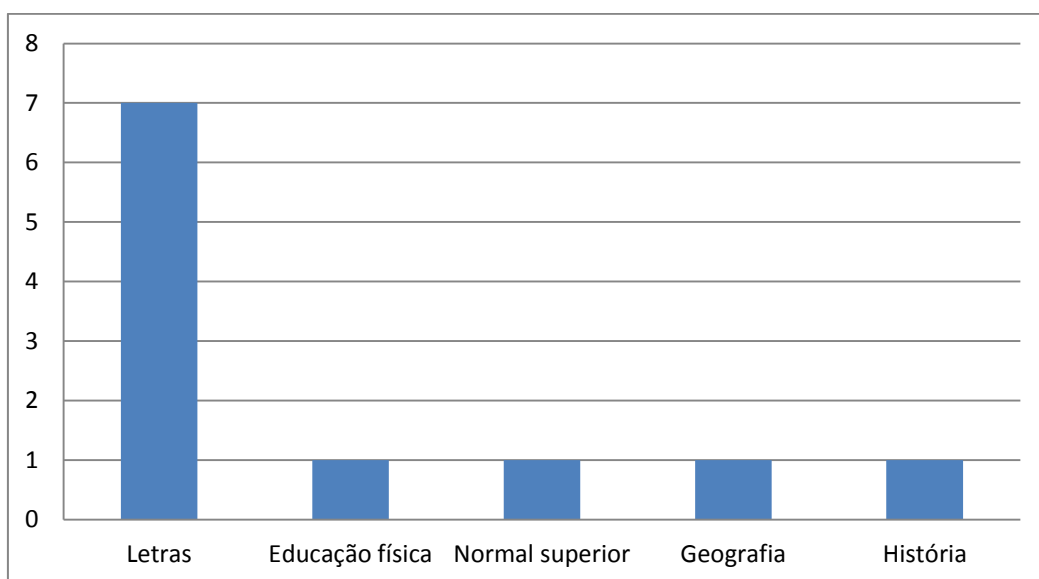


Gráfico 9: Formação dos professores de inglês Fonte: Carvalho (2017)

De onze professores que atuam na disciplina de inglês, somente 7 têm formação em Letras, representando 64% do total de professores. Aqueles de formação inespecífica representam 36% do quantitativo.

Em relação à matemática, veremos no gráfico adiante:

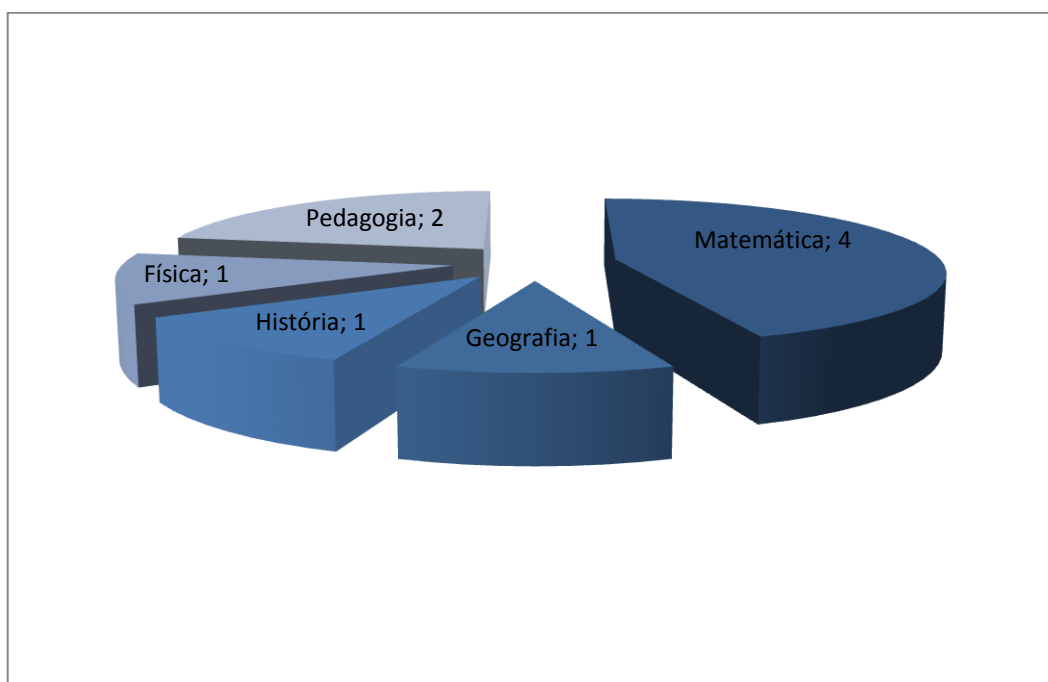


Gráfico 10: Formação dos professores de matemática (CARVALHO, 2017)

Na matemática, o número de docentes com formação na área não chega a 50%. De 9 professores que atuam na área, 4 têm formação em matemática, representando 44% do total, enquanto 55% atuam na disciplina sem a formação específica. O mesmo ocorre com as disciplinas de história e geografia respectivamente nas imagens 11 e 12, como podemos observar.

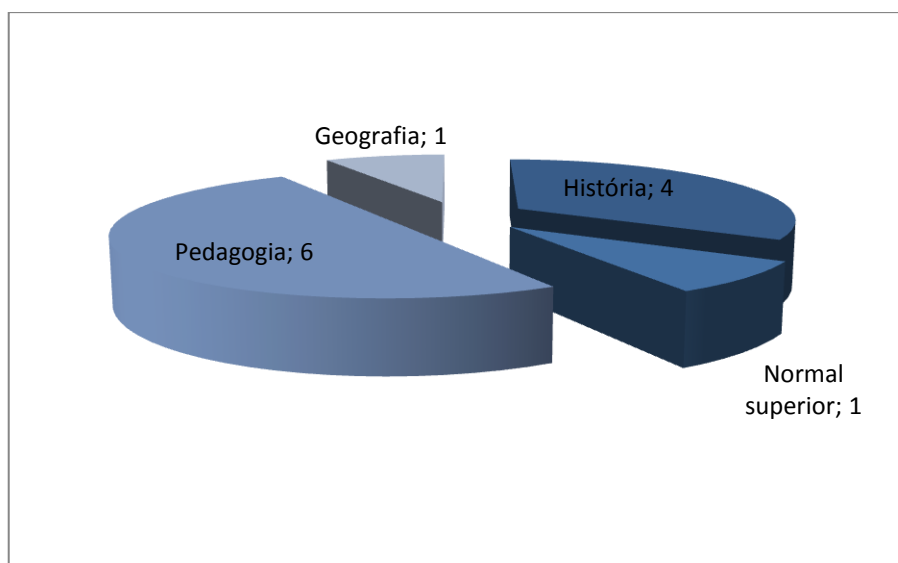


Gráfico 11: Formação dos professores de história (CARVALHO, 2017)

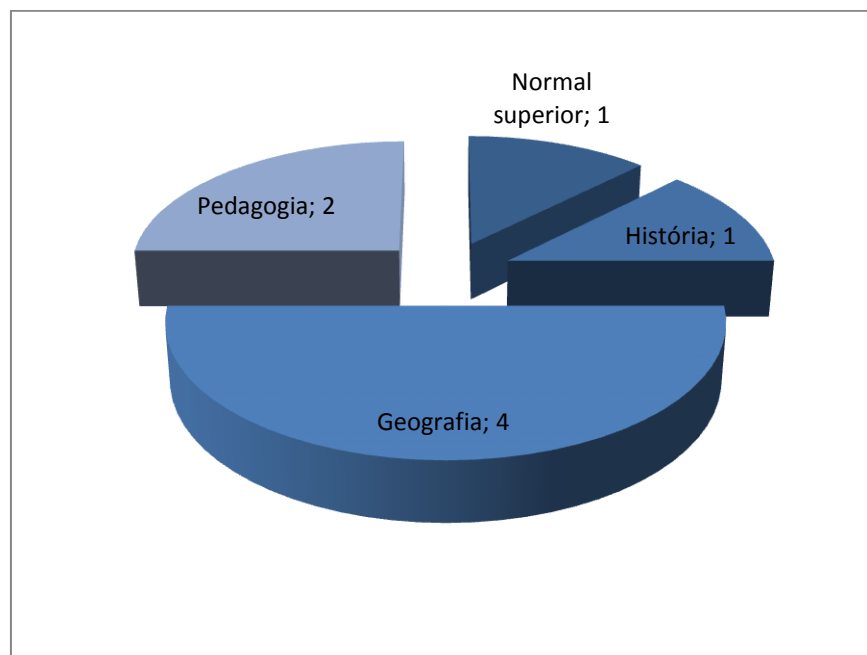


Gráfico 12: Formação dos professores de geografia (CARVALHO, 2017)

Ao todo são 12 professores lecionando história. Para essa disciplina observamos que apenas 4 têm formação na área, predominando no quantitativo os professores graduados em Pedagogia. A situação de incompatibilidade entre formação e atuação se repete no ensino de geografia, que também conta com menos de metade dos docentes com a graduação correspondente. De 8 professores que lecionam geografia, apenas 4 são formados na área.

Conforme o gráfico 11, para ciências, o quadro parece ser ainda mais grave, pela inexistência de docentes com formação específica para lecionar a disciplina. O único profissional formado em ciências biológicas que atua nesta modalidade de ensino é professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e assiste apenas alunos com necessidades educacionais especiais. E do mesmo modo em Educação física, no gráfico 13, como podemos perceber nos gráficos a seguir:

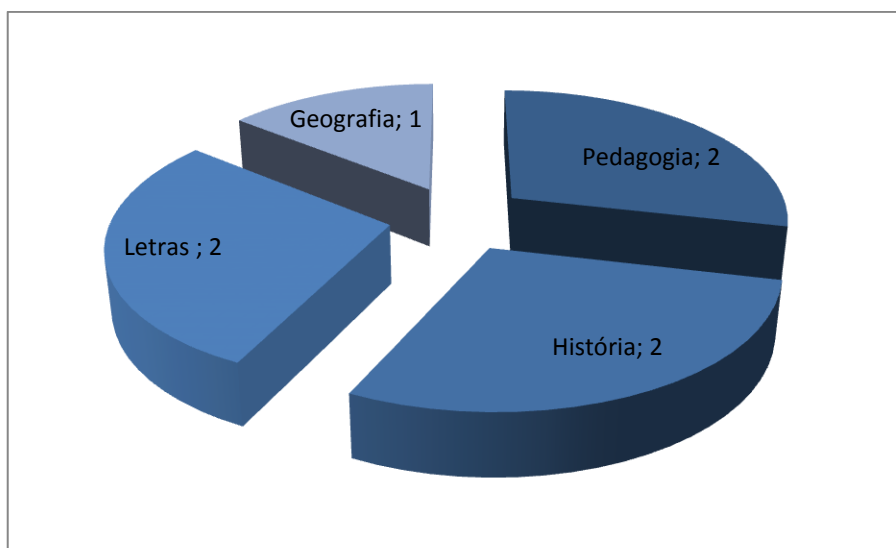


Gráfico 13: Formação dos professores de Ciências (CARVALHO, 2017)

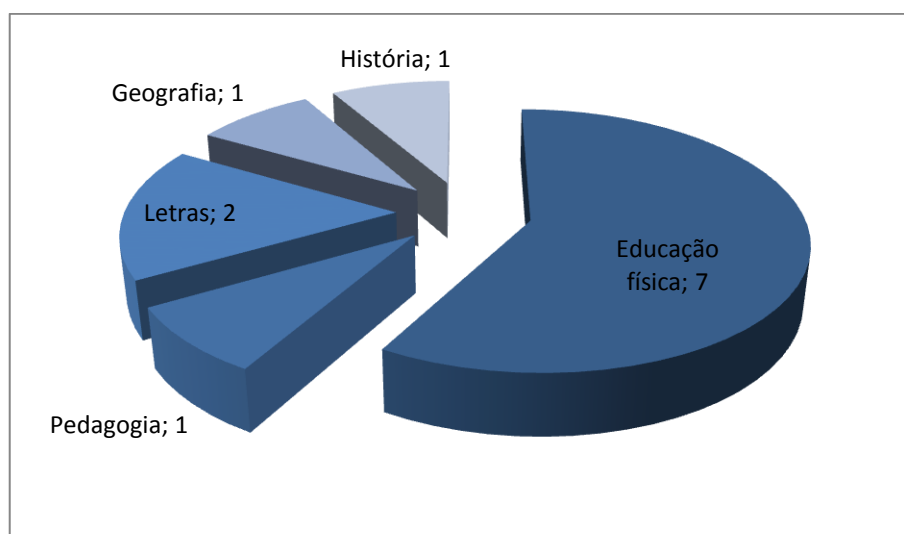


Gráfico 14: Formação dos professores de educação física (CARVALHO, 2017)

Quanto aos professores de educação física que lecionam a disciplina, de 12 professores apenas 7 são formados na área, representando 59% do total.

Há ainda a denominada *Iniciação à Qualificação Profissional* (IQP), compreendida como uma disciplina que constitui a parte diversificada curricular tratando de conteúdos referentes à entrada do aluno no mercado de trabalho. Esta é ministrada por profissionais de qualquer área de conhecimento.

Considerando o que diz Jardimino e Araújo (2015) sobre os diferentes tipos de conhecimento que os professores possuem, temos: o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto. A ausência de profissionais para lecionar em áreas específicas na EJA, confirma a continuação de um ensino apenas por emergência.

2.3. A ESCOLA CAMPO DE PESQUISA

A escola onde realizamos a investigação-ação está localizada em zona periférica, na cidade de Araguaína no Tocantins. A instituição oferece educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e a EJA no período noturno.

Quanto ao aspecto físico da escola, o prédio possui dez salas de aula semelhantes a que evidenciamos através da Figura 1.



Figura 1: Interior de uma sala de aula da escola onde se realizou a pesquisa (ARAGUAÍNA, 2017)

Na imagem anterior podemos visualizar seu aspecto físico: cadeiras, mesas, arejamento, climatização, luz, dentre outros elementos. Além disso, contamos com uma biblioteca com cinco mil livros. A escola atende a EJA no período noturno, ofertando todas as turmas do 1º e do 2º segmentos, porém, somente as turmas, a partir de 10 alunos, são mantidas. Quanto aos recursos de ensino que temos disponíveis para uso em sala de aula listamos: duas televisões; três caixas de som; um *Datashow*; dentre outros. A biblioteca com cinco mil livros pode ser vista nas figuras 21 e 22:



Figura 2: Interior da biblioteca da escola



Figura 3: Interior da biblioteca da escola

A biblioteca pode ser visualizada no seu aspecto físico: temos uma mesa grande, cinco cadeiras ao redor, uma prateleira de livros infantis, três prateleiras e o acervo. A escola não dispôs de LD no ano de 2016 e 2017¹⁴, mas adquiriu de outras escolas, por meio da coordenação escolar em 2016, a coleção “Tempo de Aprender” (SILVA et al, 2009), para uso e pesquisa somente dos professores. Em 2017 foram adquiridos exemplares da coleção “Caminhar e Transformar” (FERREIRA, 2013), para uso dos professores e dos alunos.

2.4. GERAÇÃO DOS DADOS

Embora, enquanto docente, no momento desta pesquisa não tenhamos mobilizado propriamente livros didáticos, conforme discorreremos na seção anterior, definimos como um dos nossos objetivos analisar a presença do texto literário em livro didático destinado a EJA em turmas de ensino fundamental nas escolas de

¹⁴ Conforme a administração da escola, em relação ao ano de 2016 não houve distribuição de livros didáticos na escola onde se realizou esta pesquisa devido a não oferta da modalidade no ano anterior, isto é, a escola (antes pertencente à rede estadual de ensino), foi municipalizada no ano de 2015, quando ainda não havia atendimento ao público da EJA, portanto sem quantitativos para informar ao censo e adquirir os livros para o ano seguinte. Em 2017, sobre isso, não souberam informar.

Araguaína. A isso se alia a pesquisa quantitativa e análise qualitativa de informações sobre os sujeitos envolvidos no processo educativo nessa modalidade de ensino. Em 2017, a escola-campo de pesquisa continua sem os LD, mas tem havido um esforço por parte da coordenação de obter volumes com outras unidades escolares, a fim de subsidiar o trabalho docente. Na condição de professora, utilizamos em 2016, as coleções *Caminhar e transformar* (FERREIRA, 2013) e as edições multidisciplinares *Tempo de aprender* (SILVA et. al., 2009) e *Viver aprender* (AGUIAR et. al, 2013), selecionando textos e atividades que foram desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Como os alunos não dispunham dos livros, essas atividades foram reconfiguradas, a partir de arranjos que necessitamos fazer para adequar ao próprio tempo de aula ou à reprodução do material de leitura e exercícios. Assim, por exemplo, diante de uma unidade que privilegiava inicialmente a análise da reprodução de uma pintura, como estratégia de pré-leitura para os textos principais da seção, a proposta não pôde ser contemplada.

De acordo com Pimenta, Ghedin e Franco (2006, p.73), na pesquisa qualitativa, o pesquisador vê o cenário, as pessoas a partir de uma perspectiva holística; “as pessoas, os palcos ou os grupos não são reduzidos a variáveis, senão considerados como um todo” (Pimenta; Ghedin; Franco, 2006, p.73). “Os pesquisadores qualitativos são sensíveis aos efeitos que eles mesmos causam sobre as pessoas que são objetos de seus estudos” (Pimenta; Ghedin; Franco, 2006, p.73).

O período de experiência nos possibilitou conhecer o perfil dos alunos com o qual lidamos e de educadores com os quais trabalhamos no ofício dessa profissão. A investigação de que nos propomos ocorreu de forma natural, em nosso exercício da profissão docente nas séries finais do ensino fundamental da EJA.

Nota-se, durante as aulas, nos intervalos, em reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe foram registradas em diário de campo, conforme nossas percepções em relação ao contexto de trabalho.

Nesse percurso, questionários semiestruturados foram aplicados juntos aos educadores das dez escolas que ofertam a EJA, somando 27 professores que responderam às perguntas sobre sua formação acadêmica e contínua, fator importante, pois contribui em sua transformação própria enquanto ser social. Quanto aos questionários aplicados junto aos alunos da EJA, responderam as perguntas,

oitenta e nove alunos na escola onde se realizou a pesquisa, considerando que na consolidação dos dados, em alguns dos questionários, encontramos perguntas não respondidas.

As conversas informais foram de fundamental importância no sentido de compreender determinados aspectos dessa realidade educacional (a EJA), em que é necessário ver e ouvir para, então, conhecer, organizar e planejar o ensino de forma a atender essa demanda em suas especificidades. Salientamos que a escola campo, por meio da coordenação de ensino, se empenhou na busca por livros adotados/usados em outras escolas, no intuito de resgatar o uso desse material, até então, em desuso nessas escolas.

A escola, as salas de aula acontecem as aulas, a biblioteca, o espaço onde se proporciona as práticas de ensino e as aprendizagens dos alunos formam um conjunto significativo dentro do processo educativo. As interações decorrentes desse espaço (o escolar) revelam seus significados em meio ao contexto em que vão se desenvolvendo nas práticas diárias da dinâmica da escola.

Tendo em vista o cenário apresentado e nossa tentativa de compreender como a literatura é apresentada aos alunos da EJA através do LD da EJA, a maneira como o texto literário chega até esses alunos, nos leva à percepção que o Texto, propriamente dito, objeto de ensino de língua materna, é produto de uma série de instâncias discursivas. Portanto, chegaria ao aluno, de um modo geral, lapidado de acordo os objetivos de formação da EJA, conforme as Diretrizes para a EJA na Resolução CNE/CEB N°1, de 5 de julho de 2000. , objetivos didáticos pedagógicos do LD e da escola onde os alunos são atendidos.

Nesse caso, teremos buscado nas orientações de LD da EJA para o segundo segmento do ensino fundamental, orientações e procedimentos de abordagem do texto literário, no sentido de explicar as principais recorrências teórico-metodológicas e compreender suas implicações no letramento literário dos alunos da EJA.

Nessa perspectiva, uma pesquisa-ação poderia ampliar nossas reflexões, pois levaríamos em conta os efeitos das propostas didáticas preconizadas pelo material na medida em que estas fossem realizadas nas aulas de leitura. Em relação à pesquisa-ação, Pimenta, Ghedin e Franco, comentam:

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos (...) (GHEDIN e FRANCO, 2006, p.26)

Nosso estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação por envolver os sujeitos que atuam na modalidade EJA (educadores, incluindo a gestão da escola campo, e os alunos), envolvidos em um objetivo comum: contribuir para a formação dos alunos da EJA.

Com os LD adotados em outras escolas, resgatamos o uso do material, que em 2016 foi utilizado apenas pelos professores. Das coleções adquiridas, foram escolhidas três para nossas análises: Caminhar e transformar (FERREIRA, 2013) e Viver Aprender (AGUIAR et al, 2013), aprovadas para atender o triênio 2014/2015/2016; e Tempo de aprender (SILVA et al, 2009), aprovada para atender o triênio 2011/2012/2013.

Da obra didática “Caminhar e transformar”, escolhemos duas sequências de leitura para a análise conforme a teoria semiótica, sendo uma delas aplicada em sala de aula na turma do 3º período, 2º segmento (8º ano do ensino fundamental). Para isso, durante a referida aula, nos foi necessário verificar as percepções dos alunos em relação à leitura do texto literário, para então identificar as possíveis recorrências e os efeitos que ali vão se criando em relação ao ensino de leitura por meio de textos (literários e não literários) em sala de aula.

Em síntese, nosso “corpus” foi constituído de:

- a) Diários de campo, com registro de observações e impressões sobre as aulas ministradas na escola-campo. Esses registros contemplam o período de abril a outubro de 2016 (anexo 1);
- b) Três unidades didáticas da EJA: Caminhar e transformar (FERREIRA, 2013); Viver Aprender (AGUIAR et al, 2013) e Tempo de aprender (SILVA et al, 2009);
- c) Referencial Pedagógico da Educação de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína (2016) (anexo 2);
- d) Dados quantitativos obtidos a partir de questionários semiestruturados e da visita a escolas que ofertavam a EJA no município de Araguaína em 2016 (anexo 3);
- e) Atividades realizadas em sala de aula (anexo 4).

Os dados foram analisados sob a perspectiva da semiótica francesa, compreendida como teoria da significação (LANDOESKI, 2009), que possibilita analisar o livro enquanto objeto propriamente dito (FONTANILLE, 2014; SILVA e MELO, 2015), como ainda os textos que nele se inscrevem (os textos mesmos, literários ou não, mas também as orientações a eles relacionadas, as atividades propostas, a relação entre verbal não verbal, a partir de diferentes possibilidades de recorte). Mais especificamente relacionados à leitura do literário na perspectiva semiótica, contamos com Bertrand (2003) e Landowski (1996), que se aliam aos estudos do letramento literário (COSSON, 2014; SILVA e MELO, 2015; SILVA e MAGALHÃES, 2011; SILVA e REIS, 2014 e a experiência estésico-estética (GREIMAS, 2002). Ainda a partir de Landowski (1998, 1999, 2009, 2014a, 2014b, 2016) fundamentamos ainda as análises sob a perspectiva da interação.

2.5. O LIVRO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DAS INTERAÇÕES

Como objeto de análise, o LD, também, objeto material, pode ser visto na perspectiva das interações de modo que, ao utilizarmos em sala de aula, o tomamos como objeto adjuvante no processo ensino-aprendizagem. A escolha do LD como objeto de análise se deu a partir de nossa experiência como docente, pois na EJA a leitura realizada em sala de aula no que podemos chamar de projetos de manipulação de leitura não individualizada, em que apenas vemos a reação dos alunos em relação aos estímulos provocados pelo professor (projetos que garantem aos alunos acréscimos de pontos na avaliação bimestral, frequência, comportamento e participação nas atividades em sala de aula também com valor positivo na avaliação do bimestre, etc.). O ato da leitura na escola acontece por interação programática (devido à organização da escola ao cumprir o Referencial Pedagógico da EJA). Importante salientar que o referido documento adquire grande importância junto ao regimento interno da escola que, assim, fazem cumprir o calendário letivo.

Consideraremos, dessa forma, ao analisar o LD, enquanto objeto material, as instâncias enunciativas (Regimento interno da escola e Referencial Pedagógico da EJA) que atuam em sua manipulação (do livro) até que seu conteúdo chegue em sala de aula até os alunos, pois são elas (as instâncias enunciativas) que regem o processo contínuo da educação dentro da escola. Nós nos ateremos, dessa forma,

às relações que envolvem o livro didático – objeto, para tentar compreender o lugar dado ao texto literário no LD e na sala de aula. Para tanto, descreveremos, inicialmente, o objeto no sentido de compreendê-lo em seu uso pelo aluno e pelo professor em sala de aula. Em relação a um livro:

Podemos ignorar diferentes elementos de sua materialidade significativa (capas, diagramação, orelhas, notas pré e pós-textuais etc.) e nos atermos apenas ao que está lá no seu interior organizado em seções, capítulos, unidades e que responde mais diretamente pelo plano do conteúdo, limitado o interesse no plano da expressão ao que expressamente se relaciona ao arranjo verbal (sonoridade das palavras, ritmos e melodia dos versos) e visual (aspectos gráficos dos poemas). (SILVA e MELO, 2015, p.21)

A citação acima é referente a uma análise do livro *Raízes: Memorial dos mártires da terra*, de Jelson Oliveira em que Silva e Melo discutem, em uma das ocasiões dessa análise, a situação que idealizou o contexto de produção do referido livro, “os problemas da posse da terra e dos assassinatos no campo no país” (SILVA E MELO, 2015, p.20). Partindo desse ponto, podemos, também, situar o livro didático (PNLDEJA) em uma situação de produção: aquela que visa o ensino e a aprendizagem de alunos de escolas públicas, nesse caso, jovens e adultos, pois o objetivo do programa é “ampliar o acesso a livros didáticos a todas as etapas dessa modalidade de ensino (EJA)”, assegurando “existência de materiais didáticos de qualidade (...) um passo importante nessa direção”. (BRASIL, 2014, p.15)

Assim, ao considerar a materialidade do livro didático (capa, tamanho das letras, imagens, diagramação, textos...) podemos perceber que o conjunto da obra é um todo de significados que compõe situações de ensino e de aprendizagens a um destinatário (alunos da EJA), que se tratando de um público já adulto, incorporam uma condição socioeconômica desfavorável. O livro pode ser considerado uma “instância material” (PRADO, 2010, p.108), pertinente à prática em sala de aula. Sobre isso, diz a autora:

Para Fontanille, ao redefinir seu objeto, a semiótica estrutura-se hierarquicamente em níveis de imanência e pertinência, ou seja, organiza-se em instâncias formais para especificar o que é uma cultura do ponto de vista semiótico e, em instâncias materiais, para detalhar os elementos pertinentes a cada nível. (PRADO, 2010, p.108)

Isso explica que “cada nível de pertinência está associado a um tipo de experiência” (PRADO, 2010, p.108). Assim, conclui a autora que

a experiência da figuratividade, ou seja, a experiência perceptiva e sensorial conduz às figuras, a interpretação conduz aos textos-enunciados, a corporeidade conduz ao objeto, as experiências práticas conduzem às cenas predicativas, as conjunturas conduzem às estratégias e as experiências relacionadas ao *éthos* e ao comportamento conduzem às formas de vida. (PRADO, 2010, p.108)

Além do que se pode considerar sobre a materialidade do objeto – livro, inscrevem-se, também, “as vozes de outros sujeitos, como os que escrevem o prefácio, orelha, posfácio” (SILVA e MELO, 2015, p.21), em que, editores e autores são, também, responsáveis pelo projeto gráfico¹⁵, fazem a mediação do conteúdo impresso com o leitor.

Como qualidade imanente ao livro didático, os textos somam-se à função utilitária do livro e, ao mesmo tempo, compartilham crenças relacionadas a “formas de existência social”¹⁶ que “alteram as formas de vida das quais participam” (FONTANILLE, 2013, p.132). Essa alteração dá-se, pois, junto a apreensões culturais, no seio da sala de aula, o que implica “categorias de agente (...) segundo os terrenos aos quais elas se aplicam”, isto é, os sujeitos inseridos em um determinado meio podem revelar uma “disposição culta” ou “competência cultural” decorrente da “natureza dos bens consumidos e da maneira de consumi-los”, conforme diz Bourdieu (2007, p.18), pois a isso se deve seus conhecimentos previamente adquiridos.

Compreender os sentidos nos objetos que usamos diariamente, por suas significações e (ou) utilidades, pelo que pretendem os sujeitos ao fazer uso dos mesmos, é, também, uma teorização desenvolvida por Landowski (2009). Ao questionar-se sobre uma semiótica dos objetos, Landowski (2009) distingue duas

¹⁵ Corresponde ao planejamento sobre a distribuição dos elementos utilizados em um impresso, de forma a garantir um resultado esteticamente harmonioso, visualmente legível e funcionalmente eficaz. Nele são definidas as características de formato, número de páginas, utilização de imagens, forma de diagramação, uso de cores, tipo de encadernação, acabamento etc. Nos impressos escolares, o projeto gráfico, além de suas funções estéticas, deve considerar os objetivos do processo de ensino e aprendizagem. [MENEZES, H. A. de. O impresso escolar à primeira vista: uma análise dos elementos gráficos externos nos livros didáticos de história de Sergipe (1973-2007). In: IX Seminário Nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. 2012, João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012. p.2377-2400].

¹⁶ Tradução: Luiza Helena Oliveira da Silva

formas de interação correspondentes às acepções da palavra “uso” na tentativa de dar um sentido mais abrangente ao termo: uma refere-se à ideia de utilização e a outra à ideia de prática. Encontra, desse modo, uma explicação para o sentido que têm os objetos ao nosso redor, em detrimento dos objetivos que pretendemos ao nos servirmos deles, pois, segundo o autor, antes mesmos de pormos nossa atenção a esses objetos, eles já são, já existem no mundo por sua função de uso, e adquirem, por essa razão, o estatuto de um *objeto*.

Ao tentar compreender o objeto-livro por sua função, temos aí, primeiro a função de auxiliar de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem na EJA, pois são sujeitos que retornam ao processo educativo, um público específico que, distanciados da escola, podem encontrar no livro didático, ao menos, um mínimo de acesso ao que se chama “capital escolar” (BOURDIEU, 2007, p.21). O “capital escolar” é uma expressão que se materializa na distinção de níveis e de classes sociais em virtude dos gostos formados e vindos das singularidades, estas divididas e opostas de acordo com as diferentes “formas de vida” (FONTANILLE, 2013, p.132).

O livro didático é, também, um objeto regido “por algumas leis ou pelo menos programado segundo algumas regularidades ligadas a sua constituição própria” (LANDOWSKI, 2009, p.5). A disposição dos conteúdos em sequência, onde cada capítulo representa um tema político-social diferente para ser trabalhado, para cada texto lá exposto há atividades anteriores e posteriores aos mesmos, a predominância da ênfase à tematização edifica a construção de cada sequência didática, que podem ser visualizadas nas antecipações de leituras.

Para Landowski, “conhecer o nome e o objeto não basta para dele se ‘servir’” (2009, p.5), de modo que sua utilização somente terá sentido se ultrapassarmos seu modo usual descobrindo nele novos sentidos. Então, para que o sentido seja apreendido

é necessário que o sujeito, sem talvez saber a que a coisa em questão está destinada para servir, tome a iniciativa de nela “se esfregar”, que ele se arrisque a ela “testar”, a colocar à prova aquilo que ela pode oferecer, numa palavra, que ele empreenda a *praticá-la* e que, mediante essa prática, ele descubra, em ato, sua consistência, suas qualidades particulares, suas propriedades, suas potencialidades. (LANDOWSKI, 2009, p.5)

O uso do objeto revela, também, práticas de sujeitos (professores e alunos) no ambiente escolar e é nesse microespaço que o livro didático poderá alcançar outros sentidos. Isso nos encaminha a interpretações semióticas, pois os actantes envolvidos nessa modalidade de ensino dentro da escola podem ser vistos como recortes naturais e culturais (GREIMAS E COURTÉS, 1979, p.291), em que as relações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos, investem-se de novos valores, significações e sentidos que implicam qualidades sensíveis (visuais, táteis, auditivas etc.).

O espaço dentro do qual estivemos, na experiência como docente na EJA em turmas de séries finais do ensino fundamental, nos permitiu ficar, também, na posição de observadora, a partir da qual nossas constatações se devem a uma imobilização do “olhar”, em que o sujeito desloca seu ponto de vista para o de observador. (GREIMAS, 2002, p.37)

As interações, que lá vão surgindo durante as aulas, implicam um *fazer* didático específico onde fatores externos à escola afetam diretamente o processo educativo. O distanciamento em relação à escola para poder trabalhar é um dos fatores principais que levam o aluno da EJA a hoje pensar a importância do estudo, da leitura e da escrita como uma ferramenta de autonomia individual e de aquisição de poderes sociais e econômicos.

Quanto ao espaço escolar e as ações ali engajadas, o educador transforma o olhar, somente de educador, para ser, também, observador e participante daquela realidade. Sobre isso, Greimas chama a atenção para o efeito de “paralisação” e do efeito estético. A sensação de estar ali e sentir o gosto da realidade sentida faz desaparecer, por um momento, a ação como característica do efeito estético. Assim explica o autor sobre *gosto*, que

se aplica, com efeito, ao conjunto do leque de relacionamentos com o mundo; o latim *sapere*, ter sabor, converte-se em *saber*. Isto seria devido, parece, ao fato de que a conjunção gustativa está situada no próprio interior do corpo e que o sujeito, em sua relação com o objeto, é neste caso o ator predominante; também ao fato de que, apesar das aparências, o contato saboroso é sempre efêmero, descendo em direção à garganta e, finalmente, bastante superficial. (GREIMAS, 2002, p.71)

Nessa percepção, o gosto estaria ligado ao fato de estarmos em meio à realidade de ensino (EJA), experimentando, conhecendo para envolver-se. Nesse

mesmo espaço (a escola), incluímos o que pudemos conhecer: o perfil de aluno da EJA na escola campo de pesquisa e o perfil do educador que atua como docente, considerando nesse meio os objetos que manipulamos em nossas práticas porque deles precisamos e a eles recorremos pela função a nos servir.

CAPÍTULO III

A RELAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO COM O LIVRO DIDÁTICO

3.1. O PNLD-EJA

No final da década de 2000, o Ministério da Educação lança o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA. O programa se estende aos alunos jovens e adultos matriculados em escolas públicas no Brasil. A Resolução nº 51/2009 considera a necessidade de estabelecer um PNLD-EJA nessa modalidade de ensino que até então dispunha desse direito. A Educação de Jovens e Adultos foi incorporada ao PNLD com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) com distribuição de livros, inicialmente, a título de doação, a entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA)¹⁷. A ampliação do Programa (PNLA) aconteceu no ano de 2010, “passando a incorporar, além dos alfabetizandos inscritos no PBA, todos os estudantes de turmas regulares de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos das redes públicas de ensino.” (BRASIL, 2014, p. 15)

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) foi criado pelo decreto nº 91.542 de 08/85 e se caracteriza pela aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos de qualidade para alunos de escolas públicas a partir de recursos federais. O FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), em parceria com o MEC (Ministério da Educação), assume responsabilidade pela política de execução do PNLD. Com o passar dos anos, com a constatação de que só aumentava o percentual de pessoas jovens e adultas não alfabetizadas no país, houve a necessidade de ampliar o Programa para a educação de jovens e adultos e melhorar as condições de aprendizagem para essa modalidade de ensino. Até esse momento, a EJA contava, apenas, com “programas pontuais de apoio à produção didática.” (BRASIL, 2014, p.14)

¹⁷ Programa que, desde 2003, visa promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado> Acessado em: 30 de abril de 2017.

Com a resolução nº51/2009 criou-se o PNLDEJA (Programa Nacional do Livro Didático para a EJA) voltado para a aquisição de livros didáticos específicos a essa demanda (EJA). O programa amplia, para a EJA, o direito ao livro didático, visando garantir o acesso a material didático de qualidade com a distribuição de livros didáticos adequados como recurso básico no processo de ensino e aprendizagem.

Em 2010, o PNLA foi incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático para a EJA, que passou a distribuir obras didáticas para todas as entidades parceiras do PBA e para todas as escolas públicas com turmas de 1º ao 9ºano do ensino fundamental. A edição do PNLDEJA de 2014 incorpora “a Alfabetização, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.” (BRASIL, 2014, p.15).

O que nos chama atenção em relação ao livro didático é que diante de um processo intenso de elaboração e revisão do material, esse objeto torna-se complexo se tentarmos compreendê-lo em seus espaços de criação e de uso, pois para isso requer que o pensemos em olhares diferentes e em sua utilidade nas diversas situações que pode aparecer, desde sua produção até sua aquisição e uso pela escola. Sua significação, poderíamos dizer, está ligada a sua função em cada lugar por onde passa.

Enquanto produto de mercado, o LD é um objeto que pode ser visto “como veículo de valores ideológicos ou culturais” (BITTENCOURT, 2004, p.471), sendo possível nele identificar marcas de presença nos discursos enunciados de suas páginas, que influenciam o fazer pedagógico na escola: o professor, a voz que transmite a enunciação do livro é o responsável pela formação dos alunos, que recebem nas interações em sala de aula, uma carga de valores formados.

O LD, então, possuiria um caráter manipulador e, ao mesmo tempo, subjetivo, afinal a leitura, por meio do discurso, é atualizada no ato individual no momento da enunciação do sujeito. O uso do livro didático por quem o venha utilizar determinaria colaborando, de certa maneira, para a formação cultural dos sujeitos e os modos de ser transformados dentro do espaço escolar. O professor faz sua leitura da leitura do livro, que passa seu modo de leitura para os alunos, que passam a ler o livro, de algum modo influenciado pela leitura do professor. Observemos,

nesse ponto, que há várias leituras de mundo já formadas desde a elaboração do livro didático, até que este chegue ao aluno.

Nesse caso, o LD, nosso objeto de análise, traria algumas implicações de ordem objetiva quanto à leitura do texto literário no referido material didático, visto que no edital de inscrição para avaliação de obras didática para o PNLD-EJA, já constam orientações, tanto curriculares quanto técnicas, isto é, condições e especificações que habilitariam a editora que venha a se inscrever.

Por ser o nosso objeto de análise o LD, observamos nesse ponto, algumas das implicações recorrentes quanto à apresentação dos conteúdos disciplinares no livro, pois às editoras é necessário seguir as orientações do edital de forma a enquadrar-se no perfil de produção de livros didáticos. É como um processo de lapidação: se há uma proposta curricular que visa proporcionar a literatura ao aluno da EJA, a mesma apareceria, então, moldada às formalidades do LD, em que se expõe um pouco de tudo ou de tudo um pouco. Ao utilizarmos o termo “lapidação”, queremos dizer com isso que o texto literário é envolvido em um emaranhado de objetivos formativos que acabam por fatiar o texto literário de sua origem, sendo posto em recortes no LD, o que acaba por promover uma leitura “terceirizada” do mesmo.

3.1.1. Avaliação das obras didáticas para o PNLD-EJA

Na tentativa de compreender sobre o tratamento dado ao texto literário no LD da EJA, observemos, nesse momento, como funciona o processo pelo qual passa o livro antes de chegar à escola para uso em sala de aula.

Às editoras que se interessem em participar da seleção para produzir os LD para a EJA devem passar por várias etapas até serem escolhidas. As obras didáticas devem adequar-se às condições e especificidades conforme o edital de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para PNLD.

De acordo com o que verificamos no edital do PNLD-EJA 2014, obtivemos:

- O objeto do edital: a convocação de obras didáticas interessadas;
- Prazos a cumprir: referente a cadastros, inscrição e entrega das obras em data pré-determinadas;

- Especificidades a seguir quanto à caracterização das obras: as obras inscritas são aceitas para participar de acordo com categorias especificadas¹⁸.

Dessa forma, o referido edital, no subitem 3.15., considera para a elaboração das obras didáticas, que o componente curricular é:

o conjunto de aprendizagens, constituído por disciplinas, conteúdos ou conteúdos programáticos, práticas educativas, ou áreas de conhecimento integrantes do currículo do ensino fundamental e do ensino médio na modalidade EJA. Dessa forma, consideram-se componentes curriculares mínimos para a Educação de Jovens e Adultos, sem prejuízo de outros que possam contribuir para a formação dos alunos, em cada uma das etapas, conforme prevê as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução N°01/2000), e as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (Resolução N° 02/2012):

Etapas da Educação de Jovens e Adultos	Componentes curriculares mínimos
Anos iniciais ou 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte e Ciências
Anos finais ou 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Ciências e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)
Ensino Médio	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Biologia, Filosofia, Sociologia, Química, Física e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)

Pensando no conteúdo do livro impresso há uma estrutura editorial a ser seguida bem como a definição de critérios de exclusão, remetendo à ideia de uma seleção das obras aprovadas, em que, depois de selecionadas, comporão o guia do

¹⁸ De acordo com o edital de convocação de obras didáticas para inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD-EJA 2014 temos: categoria 1: obra didática, consumível, destinada à alfabetização de jovens e adultos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e aos alunos das escolas públicas que mantenham turmas exclusivamente de alfabetização de jovens e adultos; Categoria 2: coleção didática, consumível, destinada aos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, compreendendo as etapas/ciclos de alfabetização e subsequentes; Categoria 3: obra didática regional, consumível, destinada aos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na seguinte composição; Categoria 4: Coleção didática, consumível, destinada aos anos finais do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; Categoria 5: coleção didática, consumível, destinada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. As categorias são diferenciadas em número de volumes; na forma de organização (séries e modalidade de ensino), denominação de volume, proposta pedagógica ([multi] [inter] disciplinar, [bi] [muiti] seriada), componentes curriculares mínimos (Língua portuguesa, matemática, ciências etc.), máximo de páginas para o exemplar do aluno e do professor.

LD: o que deve e o que não conter nas capas (primeira, segunda, terceira e quarta); folha de rosto (frente e verso); miolo dos exemplares do aluno e do educador; lombada; contra-capas; além de outras orientações relacionadas a outros suportes (CD, DVD) que acompanhem os livros.

Quanto a isso, podemos perceber a presença de um Sujeito (as editoras), que manipulado pela hipótese de alcançar uma performance (a venda do material em grande quantidade), busca a competência necessária (atender todos os critérios de classificação) para, então, ser avaliado (sanção positiva ou negativa). Nesse caso, há uma grande preocupação em chegar a um resultado que ultrapassa unicamente a segurança da qualidade do material didático, pois, além de conteúdos de aprendizagem escolar expostos na perspectiva de visão dos autores que o produzem, nesse processo se colocam empresas engajadas em atender critérios de classificação que fará com que o material didático produzido seja vendido em grande quantidade, elevando, assim, a importância do quantitativo de vendas de livros pelas editoras e o potencial de mercado.

3.1.2. O guia do LD

Passando pela aprovação no processo de inscrição e avaliação das obras didáticas, estas compõem o guia do LD, que funciona como parte do resultado positivo. Dentre várias obras didáticas ali resenhadas, aquelas que forem escolhidas pelas escolas chegarão à performance almejada (a venda do material em grande quantidade). No final do guia, podemos perceber a continuação do processo avaliativo dessas obras por meio da apresentação de uma Ficha de avaliação. As obras inscritas serão avaliadas pelo Ministério da Educação (MEC) que observará a adequação do conteúdo pedagógico¹⁹. As obras adequadas conforme os editais são resenhadas e apresentadas no guia, em que nas resenhas constam as propostas pedagógico-metodológicas, a forma de abordagem, os critérios de organização dos conteúdos e a composição gráfica.

O conteúdo do guia do LD se resume na caracterização das obras didáticas escolhidas (pontos positivos e negativos) e a descrição das mesmas, e em como

¹⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34163> Acessado em: 28 de junho de 2017.

funciona o processo de seleção que se desdobra em três etapas: a triagem (que diz respeito às exigências técnicas da estrutura editorial); a pré-análise (adequação das obras) e a avaliação pedagógica. Esta consiste na submissão das obras aos critérios de eliminação, definidos em blocos, sendo: 1) Bases legais, diretrizes gerais que orientam a EJA e princípios éticos; 2) Concepções teórico-metodológicas do Manual do educador e articulação do Manual do educador com o Livro do aluno; 3) Concepções teórico-metodológicas do Livro do aluno; 4) Aspectos gráficos e editoriais.

O guia do LD tem a função de apresentar as obras que auxiliarão no processo de escolha através dessa apresentação. As resenhas descrevem as obras: caracterização geral da coleção, que trata das áreas de conhecimento, proposta de ensino, estrutura interna dos volumes; adequação da coleção à EJA, trata da abordagem das referências curriculares; componentes curriculares, trata da proposta pedagógica relacionada a cada disciplina; recomendações para uso em sala de aula, descreve as atividades propostas no livro, pontos positivos e/ou negativos referentes à proposta didática, etc.

3.2. ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS: ESTRUTURA DOS VOLUMES DAS COLEÇÕES

Analisamos três obras do PNLD EJA: Caminhar e transformar (FERREIRA, 2013); o volume de língua portuguesa, capítulo 1 (Unidade 3 - 8ºano) p.132-147; Viver Aprender (AGUIAR et. al., 2013); e Tempo de aprender (SILVA et. al., 2009).

Para a descrição dos livros observamos inicialmente a estrutura de organização de cada obra das coleções referidas, os textos e as atividades distribuídos em cada unidade, nos capítulos e nas seções lá apresentadas.

AS CAPAS DOS LD

3.2.1. Caminhar e transformar

Considerando aspectos descritivos do livro a obra “Caminhar e transformar” é multisseriada, composta por sete volumes, sendo um para cada disciplina (língua

portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte e língua estrangeira moderna - inglês). Abrange os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e acompanha um CD de áudio da disciplina língua inglesa.

A coleção identifica cada disciplina por cores diferenciadas. O livro de português, nosso objeto de análise, é representado pela cor vermelha e está organizado em torno de quatro temas que estruturam o desenvolvimento das Unidades que nele constam. A capa contém elementos que podemos associar ao tema “trabalho”, a partir da perspectiva metonímica indicada pela presença das mãos na sequência de quatro imagens justapostas sintagmaticamente (Figura 4)



Figura 4: Capa do livro “Caminhar e transformar” (FERREIRA, 2013)

A mão (como parte de uma totalidade) é o que permite a realização das atividades humanas, mobilizada como metáfora do trabalho. É ela que aparece em cada figura na capa em ações distintas que se encerrariam na última cena, com o sujeito tomando o livro, figurativizando o retorno do trabalhador à escola e de seu reencontro com a leitura de maneira a ampliar seus conhecimentos e suas experiências de vida.

A eleição do trabalho como temática obviamente não é aleatória, tendo em vista o grupo de alunos ao qual se destina. Há, portanto, uma busca de conjunção com as preocupações e ocupações desses destinatários, simulando a aproximação desde a capa. Outros elementos como contracapa, lombada, dados de catalogação,

notas, etc., formam a estrutura da obra didática que se organiza em unidades e capítulos, divididos em temas. Não descartando os elementos restantes, também importantes no conjunto, nos interessam, nesse momento, os textos ali inscritos seguidos de atividades e orientação didáticas.

Ao folhear o livro, podemos descrevê-lo da seguinte maneira: quatro unidades que se dividem em quatro capítulos subdivididos em seções distribuídas em leituras e atividades compondo o conjunto que forma uma unidade. Podemos visualizar na tabela a seguir um resumo no quadro 1:

Unidades	
Título	Tema que estrutura a unidade inteira
Tema gerador	Textos, ilustrações, gráficos, dentre outros.
O que você pensa?	questões iniciais sobre o tema
Nesta unidade	Resumo do que será tratado na unidade
Capítulos da unidade	Sumário com os títulos dos capítulos
Sobre as imagens	Informações sobre as imagens apresentadas na abertura da unidade

Capítulos	
Título	o tema que será tratado
Objetivos	propósitos a serem alcançados com o estudo do capítulo
Para começar	fragmento de texto/imagem utilizados como recurso para introduzir o conteúdo aproximando o estudante do tema a ser tratado
Sobre	verificar compreensão sobre o que foi tratado, exercício de habilidades e experiências
Atividades	Atividades sobre os conteúdos
O que você pensa?	tem a finalidade de questionar o aluno

	chamando sua atenção para o tema
Olhar para	textos articulados aos temas trabalhados nos capítulos
Ampliando saberes	voltada para desenvolver procedimentos do componente curricular
Glossário	definição sucinta de palavra ou expressão de acordo com o sentido do texto
Falando de	apresenta texto que interdisciplinares
Lembrete/Importante/ Na prática	dica ou informação que complementa o conteúdo da página
Dica de estudo	sugestões para ajudar o aluno em seus estudos
Mãos à obra	proposta de atividade
E daí?	textos sugestivos/reflexivos sobre posturas e ações em relação à temática proposta
Um pouco mais	amplia o conteúdo visto no capítulo ou trabalha novos conceitos
Resumo do capítulo	resumo com conteúdos do capítulo
Avalie seu aprendizado	atividade sobre o que foi estudado em todo o capítulo
Mural	sugestões de livros, sites, filmes, vídeos entre outros

Quadro 1: Estrutura de unidade e de capítulo em “Caminhar e transformar” (FERREIRA, 2013)

A tabela mostra que os elementos dentro do LD obedecem uma organização que contribui para fazer um efeito de totalidade e fechamento. (SILVA; MELO, 2015, p.21) Dessa forma, estariam os textos literários e não literários compondo a estrutura do livro, seguindo uma lógica da regularidade (LANDOWSKI, 2014b, p.8), em que os textos e as atividades são desenvolvidos em um contínuo, em sequência que garante o cumprimento das atividades de leitura, o que acaba promovendo uma “ação programada sobre as coisas” (LANDOWSKI, 2014b, p.19).

Podemos observar no início de uma das unidades, a exploração de “componentes figurativos” (BERTRAND, 2003, p. 208) que servem de elementos para concretizar o tema “Identidade e diversidade”. Isso se repete no início de todas as unidades do livro. No exemplo que veremos adiante, é como se os valores manifestos nas imagens da festa indígena, da dança folclórica, do futebol de várzea e do folheto de cordel se encarnassem na imagem (BERTRAND, 2003, p.210) visualizada no livro, a identidade do Maranhão revelada na dança folclórica “Tambor crioulo de Leonardo”, a cultura e identidade do povo indígena vista na tribo dos Kuikuro etc., como na Figura 5:

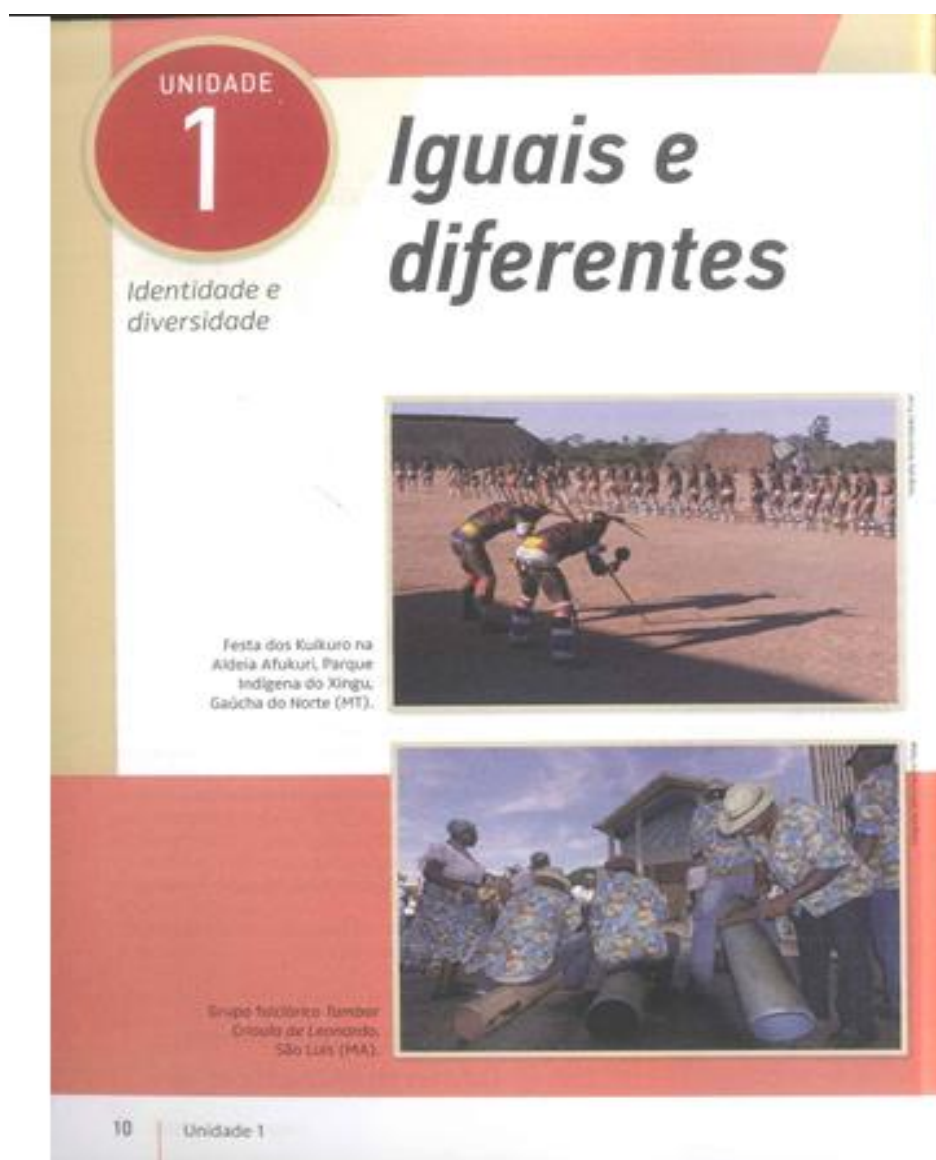


Figura 5: Representação de valores locais (FERREIRA, 2013)

Na imagem da página seguinte do livro, Figura 5, percebemos a continuidade do que será mostrado em toda a unidade a partir das figuras verbais no lado direito da página (identidade brasileira, cartas, mitos africanos e indígenas, poesia, biografia etc.) que alicerçam a temática desenvolvida na unidade, e das figuras não verbais (futebol de várzea e os folhetos de cordel) que orientam para o mesmo tema. As ações propostas acabariam simulando uma ação programada de sequência ordenada a partir da qual se teria, no final, a concretização dos objetivos. Isso pode ser visto a seguir:



Futebol de várzea em Serrita (PE), sertão pernambucano.



Folhetos de cordel à venda no Centro Luís Gonzaga de Tradições Nordestinas, São Cristóvão (RJ), 2008.

NESTA UNIDADE:

Os quatro capítulos que compõem esta primeira unidade vão levar você a perceber alguns elementos da identidade brasileira.

Teremos a oportunidade de estudar cartas, mitos africanos e indígenas, poesia de cordel, biografias e autobiografias.

Certamente encontraremos, na sala de aula, histórias pessoais com as quais nos identificaremos, mas também perceberemos como somos diferentes.

CAPÍTULOS DA UNIDADE

- 1 Atenciosamente... Um abraço... Saudações – um estudo de cartas, pág. 12.
- 2 Cordelista, o rei do verso ritmado – um estudo da poesia de cordel, pág. 23.
- 3 Quem foi, quem é, quem será... – o texto biográfico e a autobiografia, pág. 39.
- 4 Mito e identidade – um estudo de mitos, pág. 53.

O QUE VOCÊ PENSA?

1. Você se identifica com alguma das fotos apresentadas? Por quê?
2. De que forma a literatura e a arte em geral podem representar a identidade de um povo?

Sobre as imagens

Na primeira imagem, o Kuarup, ritual praticado por grupos indígenas do Xingu. Na segunda, o tambor de crioula, expressão artística de matriz afro-brasileira. Na terceira, o futebol, que, apesar da origem inglesa, é o esporte nacional. Por fim, o cordel, trazido ao país pelos portugueses.

Língua Portuguesa | 11

Figura 6: Valores tematizados na unidade (FERREIRA, 2013, p.11)

As fotos na Figura 6 representam eventos e práticas culturais originários de lugares específicos, em que cada uma, dotada de sequências figurativas (no caso do folheto de cordel, os maranhenses o produzem e o vendem no centro de tradições nordestinas), o valor cultural da região é tematizado no LD por meio de figuras: “folheto”; “cordel”; “centro de tradições nordestinas”; que por suas características identificam o lugar onde são produzidos.

A cada início de unidade, a coleção “Caminhar e transformar” distribui os temas que devem ser trabalhados em sala de aula na recorrência de figuras podem ser assumidas como suporte para as temáticas que visam os autores expor no livro.

3.2.2. Viver Aprender

Quanto aos aspectos descritivos do livro a obra “Viver Aprender” apresenta volumes multidisciplinares, abrange os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e acompanha um CD de áudio da disciplina língua inglesa.

As disciplinas são identificadas por cores diferenciadas. O livro de português é representado pela cor verde e abrange as séries finais do ensino fundamental da EJA. O trabalho como temática nos LD da EJA se justifica pelo público ao qual se destina a obra, sendo assumido logo na figura da capa do livro, assemelhando-se à capa da obra “Caminhar e transformar”, que também evidencia a imagem do trabalhador. A mão (como parte de uma totalidade) que permite a realização das atividades humanas, novamente mobilizada como metáfora do trabalho. É ela que aparece na capa em uma única imagem que mostra a cena de um sujeito, o artesão, como na Figura 7:





Figura 7: capa do livro “Viver Aprender” (AGUIAR et al., 2013)

Elementos como contracapa, sumário, lombada, dados de catalogação, notas, etc. são itens apresentados em toda e qualquer obra didática, por contribuírem na elaboração de seu conjunto significativo. No entanto, nos ateremos apenas ao conteúdo em um dos capítulos que estão assim organizados no quadro 2:

Seções	Descrição
Aplicar conhecimentos	Tem como finalidade retomar ou ampliar conceitos e temas estudados nos textos.
Atividade com áudio	Utilizadas nas disciplinas de língua inglesa e espanhola.
Conhecer mais	Informações adicionais sobre o tema estudado no capítulo.
Debater	Propõe um diálogo, um debate entre os alunos sobre um tema de estudo.
Exercitando mais	No final de cada capítulo de Matemática com o objetivo de rever o conteúdo.
Experimentar	Situações em que os alunos são convidados a realizar experimentos práticos levando em conta uma

	determinada aprendizagem.
Ler mapa	Ler e desenvolver a linguagem cartográfica.
Ler gráficos/tabelas/ Esquemas	A leitura de gráficos, tabelas e esquemas
Ler imagem	Elementos aproveitados na produção de novos textos e argumentos acerca de um tema.
Ler... (o gênero a ser estudado)	Gêneros textuais selecionados para estudo e aprofundamento nas sequências didáticas.
Para ampliar seus Estudos	No final dos capítulos, com indicação de livros, sites, filmes sobre o tema estudado no capítulo.
Para criar	Estímulo à criatividade com base em um ou mais temas, técnicas ou conceitos estudados.
Para refletir	Ampliação e reflexão de um tema estudado.
Pesquisar	A realização de pesquisas orientadas.
Planejando a fala	Trabalho com textos orais.
Roda de conversa	Convidam aos alunos a refletir e conversar sobre um tema, considerando conhecimentos prévios destes.
Momento da escrita	Proposta de produção de texto do gênero estudado.

Quadro 2: Estrutura de capítulo em “Viver Aprender” (AGUIAR et al., 2013)

O efeito de totalidade e fechamento referido por Silva; Melo (2015, p.21) diz respeito ao que pode representar um livro pela sua organização. Assim como na obra anterior, “Caminhar e transformar”, “Viver aprender” também traria os mesmos estilos de ordem, a ênfase a temas relacionados a esfera do trabalho, diversidade,

identidade, etc. As leituras são baseadas no objetivo de cada seção e, para isso, o texto seria o principal aliado.

A ideia de fechamento do texto surge a cada item do capítulo, que define o que deve ser realizado pelos alunos com o uso do texto como objeto de ensino e aprendizagem. A determinação dos objetivos também exerce a função totalizante do texto, pois acaba definindo uma maneira única para o texto ser lido.

A isso podemos comparar uma forma de manipulação, que para Landowski significa:

imiscuir-se em certo grau na “vida interior” de outrem, é tratar de influenciar (tipicamente, por meio da persuasão) nos motivos que outro sujeito possa ter para atuar num sentido determinado. (LANDOWSKI, 2014a, p.22)

Essas ações previstas no LD influenciam no comportamento do professor e do leitor (aluno), que passam a agir como em um “programa” (LANDOWSKI, 2014a, p.22), seguindo todas as orientações a fim de concluir a sequência didática. Nesse caso, o professor teria o papel de destinador e, ao mesmo tempo, operador, enquanto o aluno seria o destinatário.

3.2.3. Tempo de aprender

Em relação aos aspectos descritivos, a obra “Tempo de aprender” apresenta volumes multidisciplinares que abrangem os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e acompanha um CD de áudio da disciplina língua inglesa.

Os volumes apresentam cores diferentes para cada série, o que permite a identificação das mesmas pela cor que representa. Em mesma linha de raciocínio das obras “Caminhar e transformar” e “Viver aprender”, as temáticas recorrentes, trabalho, identidade e diversidade, formam a estrutura da obra. Os temas trabalhados se justificam pelo destino para o qual são propostos. A capa A mão (como parte de uma totalidade) que permite a realização das atividades humanas, novamente mobilizada como metáfora do trabalho. É ela que aparece na capa em uma única imagem que mostra a cena de um sujeito, o artesão.

Em “Tempo de aprender”, a capa (Figura 8) se caracteriza por uma profusão de linhas, cores e textos que conferem ao conjunto o efeito de excesso. Uma linha inclinada divide a página em dois grandes espaços: à esquerda, encontra-se uma fotografia sobre a qual em primeiro plano aparece escrito em caixa alta a palavra “EJA”. Abaixo da foto, encontram-se as informações conceituais do livro como a série, o nome das disciplinas, nome dos autores. À direita, numa sequência de linhas horizontais e com cores diferentes, encontram-se relacionadas às sete disciplinas do volume multidisciplinar.





Figura 8: Capa do livro “Tempo de aprender” (SILVA et al., 2013)

O espaço ali representado é o da escola, hierarquizados os sujeitos (alunos e professor) pela posição vertical e superior (docente, destinador ou operador) e horizontal e inferior (alunos, destinatários). Simula-se ali a dinâmica de uma sala de aula tradicional, com o professor na condição de orador e em pose de frente, contrapondo-se aos alunos mostrados de costas.

No que diz respeito aos elementos que formam o conjunto da obra, o livro pode ser assim descrito: após a capa, a contracapa (com os mesmos dados da primeira capa), no verso, os elementos de catalogação e de editoração, uma apresentação direcionada ao aluno (destinatário), o sumário e, então, o início das unidades. Ao final de cada livro (de cada disciplina), são apresentadas as referências bibliográficas. Na última página, consta o hino nacional brasileiro.

O conteúdo, que é o que nos interessa, de fato, pode ser resumido da seguinte forma representada no quadro 3:

Seções	Descrição
Pra começo de conversa	Inicia uma conversa sobre o tema do capítulo, avaliando oralmente conhecimentos prévios dos alunos
Desvendando o tema	Momento de leitura do texto, problematização do tema
Um olhar para a língua	Propostas de análises linguísticas
Revelando o que aprendeu	Avaliação e reflexão sobre as compreensões dos alunos
Olhe a escrita	Trabalho com ortografia
Aprofundando o tema	É a sequência didática da seção “Desvendando o tema”

Ampliando o tema	É a sequência didática da seção “Desvendando o tema”
Sua vez	Construção de textos pelos alunos
Tramando texto e ideias	Orientações para produção escrita ou oral
Vamos compartilhar?	Diz respeito a eventos de demonstração de aprendizagens pelos alunos
Você sabia?	Apresentação de conceitos e de curiosidades
Momento lúdico	Atividades lúdicas que promovam aprendizagens
E eu com isso?	Projetos relacionados ao tema envolvendo ações diferentes pelos alunos
Indicação de leituras	Indicação de leituras referentes às duas unidades da disciplina

Quadro 3: Estrutura de capítulo em “Tempo de aprender” (SILVA et al., 2009)

A organização mostrada na tabela anterior, assim como nas obras “Caminhar e transformar” e “Tempo de aprender”, cultua o Texto de maneira objetiva. A objetividade da leitura suprime a essência do Texto e da leitura, que influenciada por outras instâncias, fazem com que a leitura perca a naturalidade.

A tabela anterior descreve um dos capítulos da obra em que os subitens à direita intitulam as atividades a serem realizadas com os textos no livro. Quanto à estrutura disposta para a organização dos conteúdos (textos e atividades), o livro didático está apresentado “como se deve”, com suas indicações e seu papel temático bem definidos, um programa de base estando pressuposto, definindo ainda algoritmos de comportamento:

Porque se servir de um objeto “como se deve”, em conformidade com sua definição, com seu modo de emprego, com o que se chamaria em farmácia suas “indicações”, ou em semiótica narrativa, seu “papel temático” - tomar uma faca sem outra pretensão que a de cortar qualquer coisa – numa palavra *utilizar*, equivale a coordenar, externamente e por assim dizer mecanicamente, “programas” preestabelecidos, autônomos e de níveis

diferentes, a saber, de um lado, um projeto de ação sobre o mundo, aquele do utilizador – programa “de base” que define o resultado a que a utilização do objeto em questão deve conduzir – e, de outro, a título de programa de “uso”, *um algoritmo de comportamento*, aquele próprio ao objeto ele mesmo, tal como fixado pelo uso em função de suas propriedades constantes e de suas regularidades de funcionamento. (LANDOWSKI, 2009, p.12)

Assim, podemos considerar o LD um objeto definitivo, por assim se apresentar e promover um resultado a que sua utilização enquanto objeto deve conduzir (LANDOWSKI, 2009, p.12), pois aos actantes (professor, aluno e o livro) caberão funções e (ou) papéis definidos no que diz respeito à realização e concretização dos resultados previstos para cada unidade e capítulo do livro.

UM CAPÍTULO

3.3. PRINCÍPIO DE REGULARIDADE

As leituras realizadas em sala de aula nos faz recordar a problemática ação considerada como *operação* (LANDOWSKI, 2014a, p.22). Mesmo que possamos modificar ou flexibilizar a sequência didática do referencial curricular da EJA e do LD, existe a presença de conteúdos organizados que, por meio da atividade de leitura em sala de aula, é necessário seguir.

Nossas escapatórias, como docente, eram nos momentos de leitura dos textos literários, quando, tentamos ampliar a percepção do texto através dos vídeos e das discussões temáticas no intuito de instigar os alunos à crítica da realidade.

Dessa forma, para que os objetivos de aprendizagem fossem concretizados, as ações deduzidas nos capítulos e nas seções que estruturam o livro, necessitariam de um sujeito (o professor) com o comportamento devido para operar as atividades relacionadas no LD. Teríamos, nesse caso, um sujeito reduzido (o professor) ao papel no qual atua, assumindo um comportamento guiado pelo programa. O destinatário (aluno) é o receptor dos conteúdos.

O “manual do educador” também é um exemplo disso: além de ser o livro propriamente dito, contém todas as orientações didáticas nas páginas finais da obra, é um exemplar respondido reforçando a ideia de objeto programado, facilitando o

trabalho do professor em sala de aula, lhe restando apenas seguir passo a passo as orientações didáticas.

As imagens a seguir são um recorte do manual do educador da coleção “Tempo de aprender” (SILVA et al, 2009):

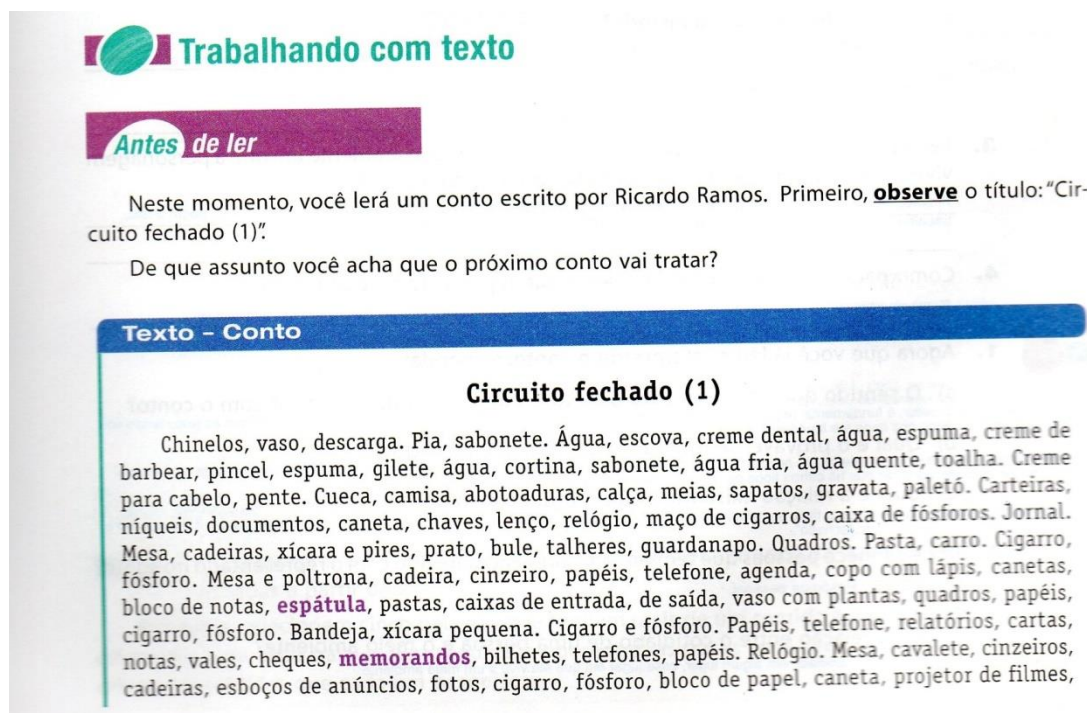


Figura 9: Texto para interpretar (SILVA et al, 2009)

O que vemos na imagem anterior é o desenvolver da seção “Trabalhando com o texto”, na qual a antecipação da leitura se inicia no imperativo “observe” relacionado à leitura do texto que virá em seguida, antecipada através do questionamento sobre o título, que é seguido de outro texto com a mesma função comunicativa: “De que assunto você acha que o próximo conto vai tratar?”

A Figura 10 mostra em sequência a continuação do texto intitulado “Circuito fechado (1)” e, em seguida, a atividade de interpretação, em que podemos perceber as respostas em cor azul, orientadas pelo autor do livro ao educador. O vocativo “Educador”, recorrente no manual, confirma a posição que ocupa o docente em sala de aula, pressupondo um **fazer**.

xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. **Mictório**, pia, água. Táxi. Mesa, tola, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dente, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó e gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

Ricardo Ramos. *Círculo fechado: contos*. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

Por dentro do texto



1. O que está sendo representado no conto lido? Como você chegou a essa conclusão?

No conto, temos a representação do cotidiano de uma pessoa. É possível chegar a essa conclusão pela sequência de palavras presentes no texto.

2. Agora analise os seguintes elementos do texto:

- a) Como é a **personagem** representada no conto?

Educador, veja a resposta desta questão no Manual específico.

- b) Quanto **tempo** dura a história?

Os acontecimentos presentes na história duram um dia.

- c) Quais são os **espaços** (lugares) em que a história ocorre?

A história se passa em vários lugares: na casa, no trânsito e no escritório.

3. Pelas palavras presentes no texto, podemos deduzir se o ambiente em que a personagem vive é rural ou urbano? Como você chegou a essa conclusão?

Provavelmente, a personagem vive em um ambiente urbano. Podemos perceber isso por algumas ações, como: pegar o táxi, trabalhar em um escritório, ou seja, pela rotina da personagem.

4. Como parece ser o cotidiano da personagem presente no texto?

Resposta possível: O cotidiano da personagem aparenta ser bastante agitado, com muitos trabalhos e atribuições.



1. Agora que você já leu e interpretou o conto, responda:

- a) O sentido que você deu para o texto, a partir do título, tem a ver com o conto?

Resposta pessoal. Educador, é fundamental retornar à questão inicial do conto e retornar com os alunos os sentidos que atribuíram ao texto tendo lido apenas o título. Educador, nos itens a e b poderão ser aceitas outras interpretações desde que sejam coerentes.

Figura 10: Atividade orientada ao professor (SILVA et al, 2009)

A imagem anterior mostra o uso do vocativo “educador” ao convidá-lo a seguir as orientações do próprio manual ao final do livro (questão 2, item A) e as orientações do livro que, enquanto exemplar do professor, o convida a segui-las conforme a proposta do material didático (questão 1, item A, na parte inferior da imagem).

O autor da obra pode atuar ainda como programador, pelo modo como se estrutura uma totalidade de textos e atividades prevendo o fazer na escola ou pelo que informa aos professores (no volume do professor), tendo como consequência transformar o docente em mero operador, aquele encarregado de fazer cumprir uma

dada sequência de ações. Os alunos podem atuar como meros receptores, visto que apenas responderiam aos estímulos do professor e da enunciação do livro.

Quanto ao caráter programático da vida em sociedade, que envolve toda e qualquer ação ritualizada, Landowski (2014a, p.24) tem a contribuir:

Imaginemos uma cena social onde reinariam princípios equivalentes: onde cada um se definiria por (...) um estatuto socioprofissional evidente e perfeitamente assumido, pela fidelidade indefectível a certos ideais, por gostos, hábitos, um emprego do tempo imutáveis, por uma aparência exterior, uma maneira de vestir-se, de apresentar-se, sempre idêntica, pelo respeito inveterado a certas regras, maneiras, ritos ou cerimoniais, por um modo estereotipado de falar e mesmo de pensar, em suma, por uma série de *programas* fixados de uma vez por todas a propósito de todos os aspectos da vida em sociedade. (LANDOWSKI, 2014a, p.24)

A escola se traduziria num espaço movido por “regularidades comportamentais programadas pelo social” (LANDOWSKI, 2014a, p.25). Os métodos de ensino, os projetos, o calendário letivo, os textos e as leituras estudados em sala de aula são atividades que movem os sujeitos, os fazem interagir conforme *motivações* ou *razões* baseadas no princípio de regularidade (LANDOWSKI, 2014a). Os atores²⁰ da escola desenvolvem seus papéis profissionais.

3.4. DOIS CAPÍTULOS EM “CAMINHAR E TRANSFORMAR”

3.4.1 O trabalho em foco

O próprio título do capítulo já sugere a temática. A estrutura comum observada nas coleções escolhidas para análise reserva-se ao uso frequente de sequências de textos e atividades como uma estratégia de ensino que tende à segurança de que os objetivos sejam cumpridos. Os textos (literários ou não) no interior dos LD servem de instrumento para o estudo das temáticas abordadas. No LD da EJA, os temas mais encontrados referem-se à questão política e social do trabalhador, não excluindo outros como saúde, sustentabilidade, meio ambiente, tecnologias, etc. O trabalho é tematizado nas três obras didáticas analisadas, podendo ser percebido sua referência desde a capa até o interior do livro em

²⁰ O ator pode ser individual (Pedro, por exemplo) ou coletivo (a multidão), figurativo (o homem) ou não figurativo (o destino). Nesse caso, “os educadores” designaria um ator coletivo, o ator que mencionamos (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p.34).

Ferreira (2013) e Aguiar et. al. (2013). Faremos a análise de dois capítulos da coleção “Caminhar e transformar” (FERREIRA, 2013, p.134), a iniciar pela Figura 9:

CAPÍTULO
1

O trabalho em foco

OBJETIVOS

- Refletir sobre as relações entre o ser humano e o trabalho com base na utilização de textos em Língua Portuguesa voltados para a questão do trabalho.
- Estabelecer diferença entre frase, oração e período.
- Identificar período simples e período composto.
- Diferenciar o emprego das palavras **mas** e **mais**.
- Produzir charges e tirinhas.

PARA COMEÇAR

O que você pensa?

Em sua opinião, existem trabalhos mais dignos que outros? Há profissões que são mais valorizadas socialmente? Você e seus colegas trabalham em áreas parecidas? Você se sente valorizado profissionalmente?

A leiteira, de Johannes Vermeer, 1658-60. Óleo sobre tela, 45,4 cm × 41 cm. Rijksmuseum, Amsterdã (Holanda).

Era ele que erguia casas onde antes só havia chão. Como um pássaro sem asas ele subia com as casas que lhe brotavam da mão.

Vinicius de Moraes, fragmento de “O operário em construção”. In: *Obra poética*. Org. Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro, José Aguilar.

Sobre o autor

Vinicius de Moraes (1913-1980) foi um poeta, diplomata e compositor brasileiro, famoso por seus sonetos, pela vida boêmia e pelas conquistas amorosas. Integrou o movimento musical da Bossa Nova e manteve uma parceria com Toquinho, Tom Jobim e outros, com quem escreveu diversas canções.

Pedreiro trabalhando em construção.

134 | Unidade 3 / Capítulo 1

Figura 11: Início de um capítulo (FERREIRA, 2013)

Em se tratando de Texto, de um modo geral, este assumiria a função de instrumento em que o operador (professor), no uso do LD, teria, em relação à leitura dos mesmos e das atividades, uma maneira de guiar-se e também guiar no processo ensino-aprendizagem. Tomariam conta, na leitura pelo LD, figuras abstratas como “trabalho” e “profissão” representadas em duas fotos, uma na parte superior da página (a doméstica) e outra na parte inferior (o pedreiro), como podemos observar na Figura 9. O discurso enunciado no livro é compreendido pela argumentação persuasiva assumida pelo enunciador (voz do livro), dita em termos predominantemente abstratos, não excluindo a presença dos termos concretos, recorrendo à adesão dos leitores que transitam pelo raciocínio lógico adotado em seus códigos e suas estratégias de persuasão.

Discurso verbal e não verbal se aliam no LD com o propósito de promover isotopias temáticas a serem literalmente incorporadas e assumidas pelos alunos da EJA. Essas isotopias se configuram em fotos e textos, que carregados de valores socioculturais, tornam-se responsáveis por identificar povos e culturas variadas, a partir dos quais, os conteúdos temáticos são elaborados.

Ao observar a imagem adiante percebemos que os objetivos de aprendizagem de língua materna estão posicionados à esquerda da página em linha vertical:

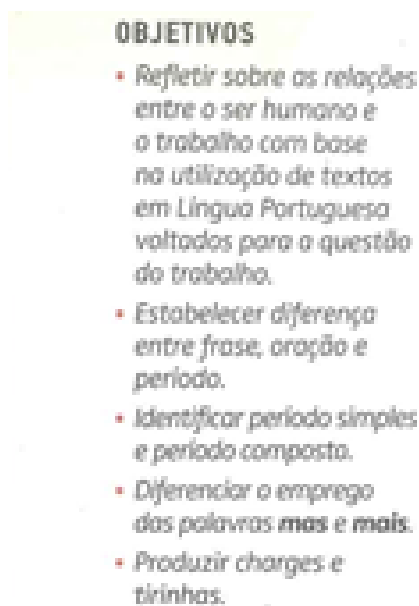
- 
- OBJETIVOS**
- Refletir sobre as relações entre o ser humano e o trabalho com base na utilização de textos em Língua Portuguesa voltados para a questão do trabalho.
 - Estabelecer diferença entre frase, oração e período.
 - Identificar período simples e período composto.
 - Diferenciar o emprego das palavras *mas* e *mais*.
 - Produzir charges e tirinhas.

Figura 12: A relação dos objetivos de aprendizagem (FERREIRA, 2013).

A imagem anterior nos mostra, em lista de tópicos, os objetivos a serem cumpridos no desenvolvimento do capítulo inteiro e, logo abaixo dos objetivos do capítulo, há uma provocação ao leitor sobre o tema que será abordado nas próximas páginas:

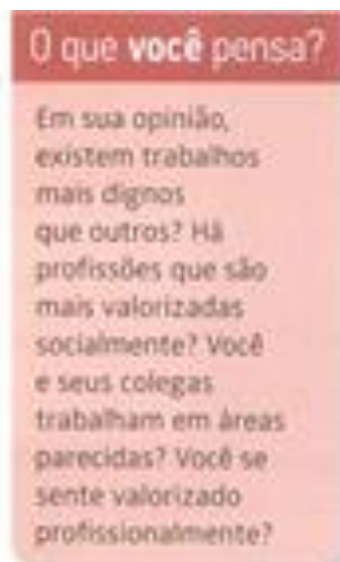


Figura 13: Reflexões sobre o tema trabalho no capítulo (FERREIRA, 2013)

Nesse ponto, o enunciador (voz do livro) inicia o processo de argumentação persuasiva levando o leitor a ter as primeiras reflexões a respeito do tema. Importante salientar que o tema “trabalho”, por aproximar-se da realidade dos alunos da EJA, teria o processo educativo facilitado em relação à temática, evidenciando uma prática de letramento a partir da qual se vai refletir sobre um **saber** e um **fazer** adquiridos anteriormente em suas experiências de vida.

Ao mesmo tempo, essa organização evidencia uma discussão de natureza mais social e política que superpõe aos interesses da leitura do texto literário. Este se encontra ali num arranjo mais pragmático, como mera menção fragmentária, invertendo a ordem mais previsível: não são as fotografias e reproduções de pinturas que ilustram ou reverberam os sentidos do texto; é o texto que reverbera o sentido das ilustrações. Dessa forma, podemos perceber o texto de Vinícius de Moraes na em apenas uma estrofe do poema “O operário em construção” (Figura 2).

O texto de Vinícius de Moraes, “O operário em construção” é posicionado na parte central da página, em um fragmento que complementa o discurso não verbalizado da foto do pedreiro em atividade na construção de um prédio.

Esse modo de configuração sinaliza a dimensão social da formação na EJA, a atenção dada aos alunos trabalhadores, ocupando-se de questões que lhes seriam pertinentes. A questão é saber se a formação prometida ultrapassa essa orientação mais evidentemente comprometida do ponto de vista político e traz para esse aluno saberes que em princípio lhe estariam interditados, se considerarmos as distinções de classe e acesso aos bens culturais socialmente prestigiados (Bourdieu, 2007, p.76).

Na Figura 11, nota-se, no canto inferior esquerdo da página, alguns dados referentes a Vinícius de Moraes, autor de “O operário em construção”, como data de nascimento e morte, profissão, o que fez enquanto cantor e poeta, etc.:

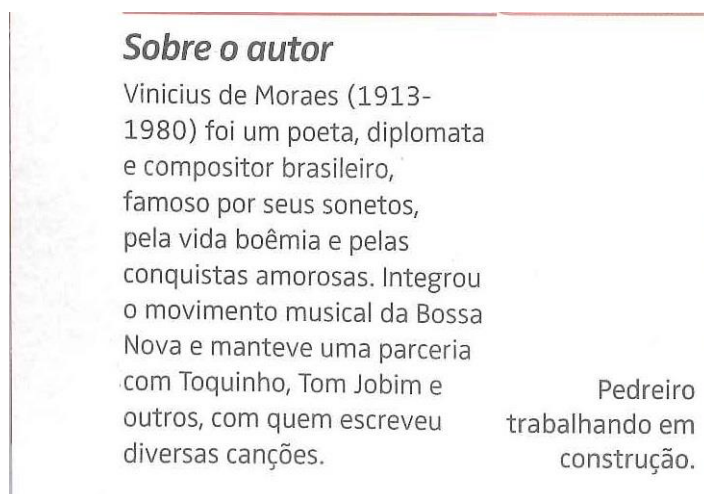


Figura 14: Informações sobre Vinícius de Moraes (FERREIRA, 2013)

Há, nesse sentido, mais espaço para os dados referenciais sobre o autor do poema que para a presença mesma do poema, que seria capaz de suscitar novas reflexões tanto com relação ao tema quanto sobre a própria linguagem poética num modo de literatura mais engajada²¹.

O desenvolver do capítulo segue uma “sequência figurativa de significações abstratas” (BERTRAND, 2003, p.213), isto é, é forte a presença de imagens que se organizam para reiterar as isotopias temáticas. O início do capítulo se dá em uma apresentação em que se especificam os objetivos pretendidos em relação à aprendizagem dos alunos, principalmente, sobre “valores cognitivos” (BERTRAND,


²¹ No capítulo II, discorreremos sobre o tratamento que demos ao poema em uma de nossas aulas.

2003, p.213), imagens relacionadas ao conteúdo exposto (textos e informações sobre o tema trabalho distribuídos nas seções no capítulo), questionamentos direcionados ao aluno a refletir sobre o tema, antes mesmo de iniciar uma das leituras principais (aquela que focaliza o gênero textual reportagem, um dentre os quais o aluno deve conhecer e reconhecer). São estratégias de pré-leitura, mas também acenam para uma “leitura de mundo”, em termos de Paulo Freire (1989). O texto abaixo se encontra antes da reportagem e, também, se refere ao tema “trabalho”. (em estudo no capítulo).

Olhar para *Mundo do trabalho*

A IMPORTÂNCIA DA INFORMÁTICA NA VIDA PROFISSIONAL

A forma de trabalhar e de gerar empregos tem mudado muito nos últimos anos. O acesso à internet e as demais ferramentas relacionadas à informática tornaram-se fundamentais para inúmeras profissões. Para aqueles que dependem do computador na vida profissional, verbos como **atualizar** e **reciclar** são imprescindíveis para conseguir destaque no mundo do trabalho. Atualmente, é possível manter-se ativo e atualizado em relação aos conhecimentos de informática sem que seja necessário pagar um centavo por isso. Cada vez mais surgem cursos técnicos, profissionalizantes, de graduação e até de pós-graduação voltados para a formação ou aprimoramento dos trabalhadores. Existem ferramentas e aplicativos disponibilizados gratuitamente e acessíveis por meio de um simples toque de botão. A área de computação também abre espaço para as mais variadas formações: *web designers*, programadores *web*, fotógrafos, produtores de vídeos e áudio, redatores, técnicos em informática, especialistas em segurança e produtores dos mais diversos tipos de conteúdos *on-line*.



Pessoas trabalham em seus computadores.

Fonte de pesquisa: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/ciencias-exatas-informatica/informatica-686477.shtml>>. Acesso em: 2 maio 2013

Figura 15: Texto informativo (FERREIRA, 2013)

Além disso, há outros textos de caráter informativo como em “A importância da informática na vida profissional”, na imagem anterior, que dá ênfase à informação como algo importante para facilitar a entrada no mercado de trabalho; “Ainda existe trabalho escravo no Brasil?” (FERREIRA, 2013, p.144), que faz referência a formas de trabalho anteriores, ainda existentes na atualidade; “Vou trabalhar de carro todos os dias” (FERREIRA, 2013, p.136), enfatiza a história de vida de uma trabalhadora doméstica que conseguiu comprar um carro; a charges de Hubert de Carvalho (Ferreira, 2013, p. 139), que introduz na sequência o tema “preconceito racial”

relacionado ao trabalho; ou seja, todos os textos apresentados no capítulo analisado tematizam o “trabalho” por meio de figuras textuais predominantemente abstratas.

A intencionalidade percebida na enunciação no LD estaria, pois, ligada a uma maneira de persuadir o leitor, de manipulá-lo a seguir um trajeto de leitura rumo a objetivos didático-pedagógicos que pressupõe o Referencial curricular da EJA. (ARAGUAÍNA, 2016) Em relação à manipulação, Landowski (2014a, p.93) define:

De modo mais geral, toda manipulação consiste do mesmo modo em fazer outrem desviar-se de sua trajetória para orientá-lo a um projeto de atividade que para ele está “fora do programa”. (LANDOWSKI, 2014a, p.93)

Quanto a isso podemos dizer que as atividades no LD, meras orientações que dão curso a uma leitura presa na enunciação do livro, assumem um caráter manipulador visto que, fazer o Outro colaborar com o próprio projeto (o do LD), é convidá-lo a aceitar uma maneira determinada de hierarquizar os valores (Landowski, 2014a, p.93), aqueles que se impõem no LD.

Dessa forma, na imagem a seguir podemos perceber a forma como interage o enunciador (a voz do LD) com o leitor (destinatário). Vejamos:

ATIVIDADES

1. No século XVII, o pintor holandês Johannes Vermeer, no quadro *A leiteira*, captou um instante da vida profissional de uma empregada que trabalhava na cozinha de uma casa. Observe atentamente a obra e responda oralmente.
 - a. Essa pintura apresenta uma cena do dia a dia ou um evento pouco comum? Em sua opinião, por que o artista resolveu pintá-la?
 - b. É possível afirmar que a personagem retratada se veste com simplicidade? As roupas estão ligadas à profissão que ela exerce? Justifique suas respostas.
2. Nos dias atuais, o cotidiano pode ser registrado por meio de fotografias, como a imagem que apresenta o trabalho cuidadoso de um pedreiro, encarregado de unir os tijolos de uma construção. Leia o fragmento do poema de Vinicius de Moraes e observe a fotografia do operário. Que semelhanças podem ser percebidas entre eles?

Figura 16: Reflexão sobre a temática do capítulo (FERREIRA, 2013)

O uso das formas verbais “observe”, “responda”, “justifique” e “leia” confirmam o caráter persuasivo no modo imperativo dos verbos no discurso enunciado, que acompanhado dos advérbios “atentamente”, “oralmente” que intensificam os termos destacados que pressupõem um **querer** da enunciação do livro direcionada a um destinatário (o leitor, aluno). Atentando-nos ao fato de que a leitura na escola segue uma trajetória inversa a uma leitura espontânea, a hierarquização dos, então, valores, acontece de forma disjuntiva entre o aluno e sua própria leitura realizada na escola, pois percebemos o desencontro, o desafeto, o desgosto em relação a essa prática em sala de aula. Na Figura 17 veremos mais um dos textos, em sequência, com o mesmo tema (trabalho):

AMPLIANDO SABERES Reportagem

'VOU TRABALHAR DE CARRO TODOS OS DIAS'

25 de março de 2013 | 12h50 Luiz Guilherme Gerbelli e José Maria Tomazela, de O Estado de S. Paulo

Desde o início do ano, a empregada doméstica M. M. A., 33 anos, percorre de carro os quase quatro quilômetros entre a sua casa e o trabalho. Ela mora na Vila Madalena e trabalha de segunda a sexta-feira em Perdizes, zona oeste de São Paulo. “Tirei a minha habilitação no ano passado e, agora, vou trabalhar de carro todos os dias”, afirma. O veículo foi comprado em janeiro e pago à vista.

Trabalhar como empregada doméstica foi a maneira que M. encontrou para se sustentar e dar uma boa condição para os filhos depois que se separou do marido. “Na época, eu não tinha estudo, precisava pagar o aluguel e sustentar os meus filhos. Não tinha muita opção e o que apareceu foi o trabalho de diarista.”

Hoje, registrada, está casada novamente, comemora a conquista do carro e faz supletivo para concluir o Ensino Médio. Os filhos – um menino de 14 anos e uma menina de 13 anos – são a aposta para que a futura geração continue melhorando a condição de vida familiar, já turbinada pela mudança no perfil do trabalhador doméstico. “Eles estudam. Já fizeram curso de informática e pretendo fazer a matrícula deles no inglês”, afirma M., que já tem o FGTS pago pelos patrões.

Interior

Em Sorocaba, há quem esteja disposto a pagar até R\$ 2 mil para as empregadas que aceitam pernoitar no emprego. [...]

Para a doméstica M. E. X. N., de 51 anos, a nova legislação vai acrescentar apenas o fundo de garantia aos seus direitos trabalhistas. Ela cumpre jornada de oito horas por dia, tem registro na carteira, direito a férias e 13º salário, e ainda folga aos sábados e domingos. Com salário de R\$ 1,2 mil por mês, M. E. vai de carro para o trabalho, num condomínio de Sorocaba, e dá-se ao luxo de eventualmente usar a garagem da patroa. “Eu me sinto a dona da casa.”

Luiz Guilherme Gerbelli e José Maria Tomazela. Vou trabalhar de carro todos os dias. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 25 mar. 2013. Extraído de: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/economia-geral,vou-trabalhar-de-carro-todos-os-dias,148364,0.htm>>. Acesso em: 3 maio 2013.





Figura 17: Mais um texto sobre o tema “trabalho” (FERREIRA, 2013)

Os textos e as atividades, no decorrer do capítulo, vão associando a figura do trabalhador a seu papel social, ao que representa na sociedade, seja por meio de narrativas eufóricas (o trabalhador entra em conjunção com o objeto “conquista positiva”, pressupondo uma pequena melhora) como em Ferreira (2013, p.136), seja por meio de narrativas disfóricas (o trabalhador permanece em disjunção com objeto “melhorar de vida”) como em Ferreira (2013, p.139), em que o texto permitiria uma reflexão sobre a divisão de classes sociais ou ainda sobre questões raciais (charge de Hubert de Carvalho Aranha), na parte superior da Figura 16:

UM POUCO MAIS Charge

Observe a charge abaixo e, em seguida, discuta com seus colegas as questões propostas.

Hubert de Carvalho Aranha. In: *Piracicaba – 30 anos de humor.*

ATIVIDADES

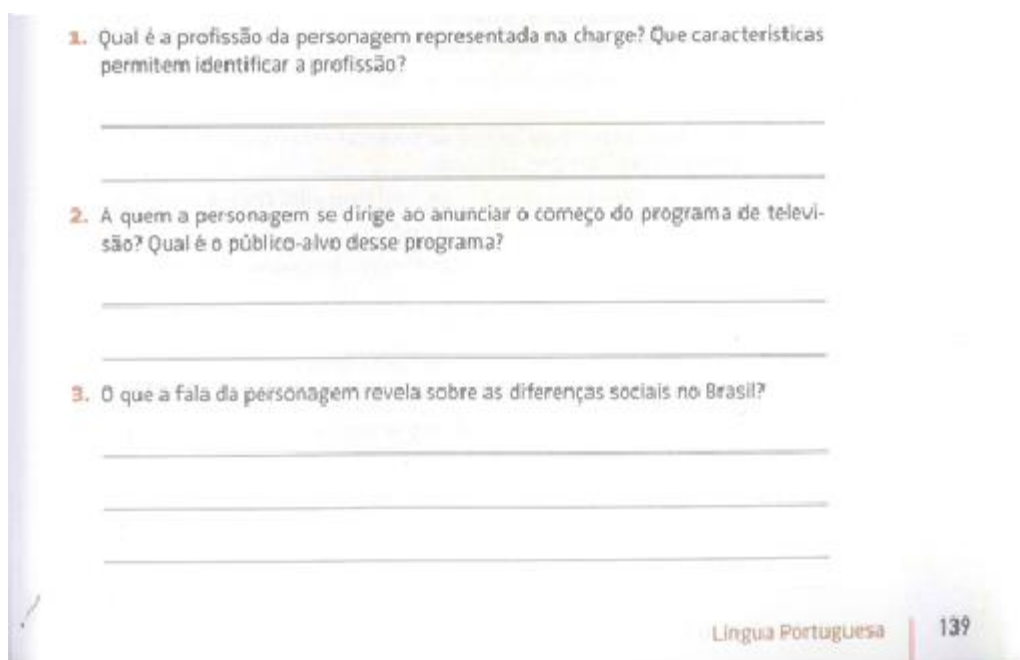


Figura 18: Charge sobre a questão racial (FERREIRA, 2013)

Como se pode observar nas atividades relacionadas à charge de Aranha (Figura 16), as duas questões iniciais apontam para os sentidos mais referenciais, enquanto a terceira já evidencia uma orientação para a leitura – há diferenças sociais no Brasil – ainda que caiba ao aluno reconhecer o que “a fala revela”.

Outros textos presentes no capítulo, de caráter mais informativo e complementar à temática desenvolvida no capítulo, tratam do valor positivo à questão do aperfeiçoamento, da atualização do profissional, da questão do trabalho escravo no Brasil e os índices mundiais e nacionais de trabalhadores domésticos no Brasil.

Em meio ao que já temos descrito sobre o conteúdo do LD, para cada texto, há uma atividade relacionada à interpretação do texto e às competências linguísticas (leitura e escrita) a serem alcançadas no final do capítulo que, nesse caso, é: refletir sobre as relações entre o ser humano e o trabalho com base na utilização de textos em Língua portuguesa voltados para a questão do trabalho; estabelecer a diferença entre frase, oração e período; identificar período simples e composto; diferenciar o emprego das palavras “mas” e “mais”; produzir charges e tirinhas.

O estudo dos aspectos linguísticos dos textos acontece de forma regular no livro de Ferreira (2013, p. 140-143; 147), em que as atividades são elaboradas a

partir de recortes dos recortes, retirados dos textos lidos no decorrer do capítulo. No final deste, há um resumo esquemático de tudo que foi estudado em que simplesmente retomam-se os conteúdos já vistos no intuito de que o aluno se auto avalie, seguindo uma sequência organizada que determina os efeitos de fechamento e de totalidade de um processo de ensino e de aprendizagem de leitura pelo qual o aluno (destinatário) é manipulado a querer fazer no intuito de adquirir competências que lhe permitirão adquirir uma performance que, no final, é avaliada pelo professor, pela escola.

3.4.1. Atenciosamente... Um abraço... Saudações – um estudo das cartas

Da mesma forma, o título sugere um referente: a carta, que será estudada por sua função e estrutura. Nesse capítulo, os textos e as atividades foram escolhidos e distribuídos conforme objetivos já previstos. Observemos Figura 17 da primeira página do capítulo do livro em análise:

A imagem mostra a primeira página de um capítulo de um livro didático. No canto superior esquerdo, há um círculo vermelho com o número '1' branco, indicando o capítulo. Abaixo dele, o texto 'OBJETIVOS' é seguido por três pontos: 'Interpretar e produzir uma carta.', 'Reconhecer fonemas em palavras.', e 'Identificar a sílaba tônica em palavras.'. À direita, o título do capítulo 'Atenciosamente... Um abraço... Saudações – um estudo de cartas' está em uma fonte cursiva vermelha. Abaixo do título, há uma barra vermelha com o texto 'PARA COMEÇAR' em branco. Segue o texto 'Observe as imagens.' e uma fotografia de uma mão escrevendo em uma carta. À esquerda da fotografia, há um box com o título 'O que você pensa?' e o texto 'O que você precisa fazer para se comunicar à distância com alguém hoje em dia?'. À direita da fotografia, há o texto 'Adulto escrevendo em aula de alfabetização.'

CAPÍTULO
1

OBJETIVOS

- Interpretar e produzir uma carta.
- Reconhecer fonemas em palavras.
- Identificar a sílaba tônica em palavras.

**Atenciosamente...
Um abraço... Saudações
– um estudo de cartas**

PARA COMEÇAR

Observe as imagens.

O que você pensa?
O que você precisa fazer para se comunicar à distância com alguém hoje em dia?

Adulto escrevendo em aula de alfabetização.

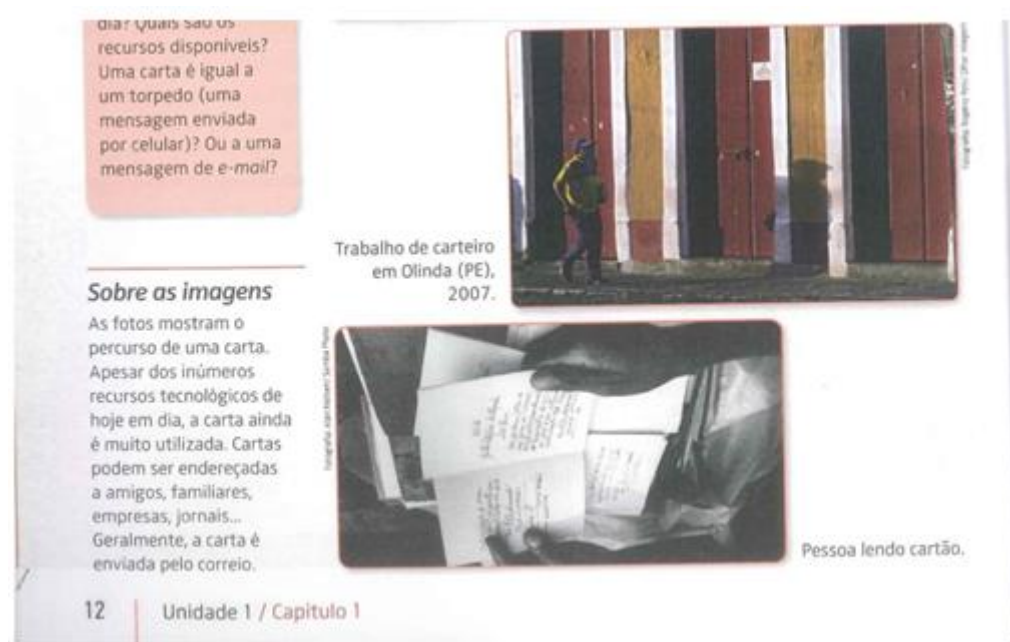


Figura 19: Página inicial do capítulo. (FERREIRA, 2013)

Seguindo o mesmo raciocínio da análise anterior do capítulo do livro (item 3.4), podemos perceber semelhante forma na disposição dos elementos na página. No lado esquerdo, em linha vertical, temos os objetivos de aprendizagem do capítulo, perguntas direcionadas ao leitor no intuito de fazê-lo refletir sobre “Cartas”, o tema referente, e informações sobre as imagens na parte superior, central e inferior da página. Pode nos parecer pertinente observar à maneira uniforme de continuação dos conteúdos a cada capítulo da obra, pois a isso podemos relacionar cores e bordas enquanto elementos que servem para marcar e chamar a atenção quanto às informações inscritas na página. Importa-nos, também, o conteúdo (os textos), no intuito de verificar sua posição no LD.

O tema diversidade inclui a carta como algo que permite a comunicação entre pessoas distantes e de vários lugares diferentes. A ideia de diversidade seria uma forma de estudar a escrita da carta, um meio de comunicação entre pessoas distantes que envolve os sentimentos que levariam os sujeitos a escrever a alguém e os valores que se arrolam na escrita do texto, por exemplo.

Na imagem anterior, as fotos da página no LD de Ferreira (2013, p.12) correlacionam situações em que a carta existe: a leitura de um cartão, a escrita de uma carta por um adulto em alfabetização, e o trabalho do carteiro, responsável por

levar e trazer as correspondências. A ligação entre as situações revelariam, nesse caso, a questão do estar em sala de aula em aprendizagem e o ser no mundo e, nisso, a importância dada ao conteúdo em prática nas experiências do dia a dia. São situações que revelam figuras abstratas no sentido de significar o tema “diversidade e identidade” referente à unidade do livro.

O capítulo do LD que analisamos nesse item apresenta uma quantidade de quatro textos de caráter informativo, sendo: a “Carta de Caminha: certidão de nascimento do Brasil”, um texto histórico com o objetivo de informar Outro sobre as terras encontradas; “Usando os números para identificar”, “Para que servem os selos postais” e “De carta ao e-mail”. Além destes, acrescenta-se outros dois, também, de forte referência ao estudo da estrutura da carta, incluindo um texto de Machado de Assis, conforme veremos adiante nas Figuras 20 e 21:

AMPLIANDO SABERES Carta

A estrutura da carta em geral é quase sempre a mesma e deve ser respeitada para que o leitor reconheça o gênero. Toda carta deve apresentar uma saudação, para quem ela está sendo enviada (destinatário), o assunto de que ela trata, uma despedida e o nome de quem a está enviando (remetente). Deve também exibir o local e a data em que foi escrita. Leia as duas cartas a seguir.

Importante
Remetente é uma palavra derivada do verbo remeter, que significa enviar. Destinatário é derivada do verbo destinar, que por sua vez vem de destino, o lugar para onde se pretende ir, ou, neste caso, para onde se quer enviar a carta.

Carta A

Belo Horizonte, 13 de fevereiro de 2009.
Fábrica de Calçados BB
Assunto: Solicitação de emprego

Prezados senhores,
Mediante anúncio publicado no jornal *O Comércio*, do dia 12 de fevereiro de 2009, tomei conhecimento de que essa empresa está à procura de operários.

Acho-me em condições de ocupar uma das vagas. Por favor, avaliem o meu currículo anexo.

Atenciosamente,
Pedro dos Santos

Figura 20: Ensino do gênero carta (FERREIRA, 2013)

A imagem anterior relaciona na parte superior relaciona dados que facilitarão ao aluno o reconhecimento da estrutura de uma carta, logo em seguida, há um

modelo, contendo todos os elementos que devem conter em uma carta, e à esquerda da imagem, há uma espécie de lembrete referente a aspectos relevantes no ato da comunicação através da carta. O Texto propriamente dito serviria de instrumento de reconhecimento desse tipo de texto em suas funções.

No que diz respeito à imagem adiante, trata-se de uma carta assinada pelo romancista Machado de Assis, que, a despeito de sua produção realista, traz traços de romantismo ao dirigir-se à destinatária Carola²². Vejamos:

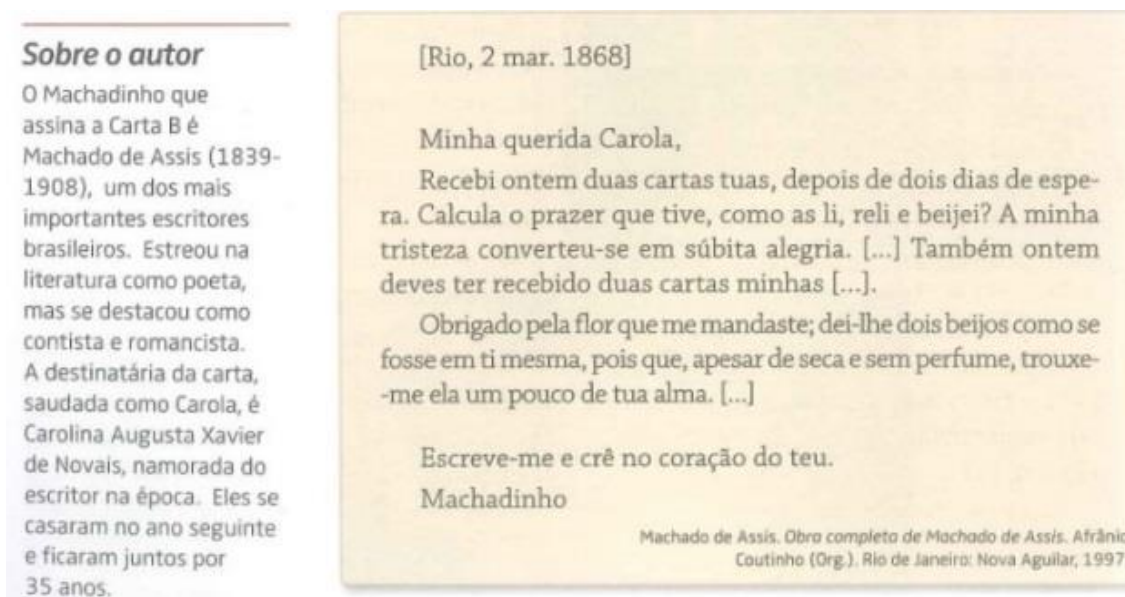


Figura 21: Ensino do gênero carta (FERREIRA, 2013)

Com intenções pragmáticas, a preciosa carta de Machado de Assis ali se faz presente apenas para o reconhecimento de aspectos formais ao gênero. Não há atividades previstas que levassem o aluno a deter-se no exemplo da produção epistolar do escritor realista, seja reconhecendo propriedades do estilo, dos usos linguísticos comuns ao final do século XIX com relação à troca epistolar de natureza pessoal etc. O aluno é informado apenas a respeito do autor, mais uma vez sendo dada a atenção a aspectos biográficos.

3.5. PROFESSOR – ALUNO – LD

²² Carolina será a esposa do escritor.

O livro didático, recurso utilizado pelo professor, pode atuar como uma espécie de adjuvante²³ em sua prática em sala de aula. Nessa percepção de que o livro é um auxiliar positivo, o professor mantém seu estatuto de sujeito (e destinador). Pode, contudo, perder esse estatuto e conformar-se ao papel de operador²⁴, guiando-se pelas programações do livro.

Isso ocorre pela maneira como estão dispostos os conteúdos das disciplinas no livro (a escolha dos textos, das atividades, das orientações no livro e nos manuais etc), já que os livros são elaborados conforme os editais e os regimentos da Educação, de um modo geral. Com os objetivos especificados no início da primeira página, textos e atividades já organizados no decorrer das páginas posteriores, delimita o que será realizado em sala de aula pelo professor no que diz respeito à aprendizagem do aluno. Os conteúdos são postos de uma forma (unidades, capítulos, seções) que parecem demarcar limites quanto ao papel do professor e do aluno, que passam a agir conforme os comandos (as orientações dos manuais do professor e o livro do aluno): enquanto um faz o repasse (o professor), outro recebe as informações (o aluno).

A essas práticas, “de ordem programática” (LANDOWSKI, 2014a, p.48), é possível perceber na estrutura mesma do livro didático que, para chegar aos fins que objetivam as propostas de ensino, “é suficiente que o ator se apoie em certas determinações preexistentes, estáveis e cognoscíveis, do comportamento do outro” (Landowski, 2014a, p.48), nesse caso, o livro didático, que presume a presença de sujeitos outros inscritos em marcas no discurso do livro (voz do livro), podendo ser percebidas em verbos no imperativo (observe, numere, assinale, converse, etc.), muito utilizado nas perguntas de interpretação de textos e imagens em Ferreira (2013, p.26-27), por exemplo, em pronomes como *você* e *seus* em Ferreira (2013, p.43), indicando marcas de um interlocutor que fala ao leitor do livro (o professor e o aluno). Junto às práticas do professor em sala de aula, que envolve, também, a presença do objeto-livro, evidencia-se neste, um modo estratégico “baseado em um princípio de intencionalidade” (LANDOWSKI, 2014a, p.25), ou manipulação da

²³ Designa o auxiliar positivo quando esse papel é assumido por um ator (nesse caso, o livro) diferente do sujeito do fazer (o professor): corresponde a um poder-fazer individualizado que, sob a forma de ator, contribui com o seu auxílio para a realização do programa (nesse caso, o processo de aprendizagem do aluno). (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 15)

²⁴ *Operar* consiste em atuar a partir de fora (tipicamente, por meio de uma força) sobre a localização, a forma, a composição ou o estado de algum objeto. (LANDOWSKI, 2014a, p.22)

situação de sala de aula em que, o professor, ao repassar os conteúdos, e o aluno, ao receber os mesmos.

Observando os aspectos sobre a materialidade do livro didático para a EJA, o que se percebe em relação à literatura é algo ínfimo, pois o *texto*, enquanto objeto de aprendizagem sobre o uso da língua, adquire novo sentido no local em que é inscrito no livro (objeto), passando a significar, principalmente, em relação a sua forma e não em relação a sua expressão. Nesse caso, o aluno, destinatário e, também, receptor, percebe o texto literário apenas da forma que vê no livro e na forma como é expresso em sala de aula na atuação do professor.

O livro é um micro espaço organizado objetivamente, requerendo “um pouco de tudo e de tudo um pouco”, portanto, havendo a necessidade de trazer no mesmo (objeto direcionado ao aluno, à aprendizagem escolar), textos de variadas tipos (nesse caso, os gêneros), que mostrem ao aluno a variedade de textos existentes em uso social. No contexto pragmático da EJA, porém, o texto literário parece ser pouco relevante do ponto de vista do que está sendo proposto para sua apreensão.

O sentido do *texto* (seja ele literário ou não) se reduz quando, em relação a ele, se propõe situações específicas que colocam o leitor a um mínimo do que se poderia aproveitar do texto se o mesmo fosse lido naturalmente.

Nesse viés, o que se prevê no livro didático em relação à literatura e ao texto literário é o fato de o mesmo representa uma leitura objetiva, distante do que, de fato, seria a percepção do texto literário fora do livro-objeto. Nesse caso, o texto literário não estaria ali (no livro didático) evidenciado por sua natureza estética, mas por seu conteúdo, pela necessidade de ensino e de aprendizagem sobre aspectos linguísticos relacionados aos textos, o que torna a leitura algo programado, em que os envolvidos devem seguir orientações e sequências devidamente organizadas no alcance dos objetivos pretendidos. Essa dimensão pode ser subvertida, contudo, pela ação do docente, que pode decidir outros caminhos, reconfigurando a partir de outras intencionalidades.

CAPÍTULO IV

A LITERATURA NA EJA: REFLEXÕES A PARTIR DA SEMIÓTICA

4.1. A LITERATURA NAS PROPOSTAS CURRICULARES

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que o conhecimento não é algo fora do indivíduo, mas uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica (BRASIL, 1998). No que diz respeito à literatura no ensino fundamental, diz o documento, a propósito dos conteúdos de natureza atitudinal:

A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. (...) Por isso, é imprescindível que a equipe escolar adote uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite, explícita e implicitamente, por meio de atitudes cotidianas. (...) Os valores orientam as ações e possibilitam fazer juízo crítico sobre o que se toma como objeto de análise. Vale lembrar que existem diferenças e até conflitos entre sistemas de normas na sociedade, que respondem de maneiras diversas às diferentes visões e interpretações do mundo. (BRASIL, 1998, p.77-78)

A posição crítica de que trata os PCN (BRASIL, 1998) seria proveniente de valores formados na convivência de grupo (a família, os amigos, as políticas municipais/estaduais/municipais, as propostas escolares). A literatura estaria relacionada a esses valores, que também compõem os “conteúdos específicos das diferentes áreas” (BRASIL, 1998, p. 78), “como, por exemplo, a valorização da literatura regional brasileira na área de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1998, p.78).

Ao mesmo tempo em que se afirma a literatura como expressão de atitudes, valoriza-se a importância da informação como algo necessário para a “formação e transformação de valores” (BRASIL, 1998, p. 78), e reconhece que valores e atitudes são pouco explorados do ponto de vista pedagógico. (BRASIL, 1998, p.78). Por este viés, conhecendo a EJA que apresenta um público carregado de experiências adquiridas ao longo da vida, percebe-se a constituição de barreiras em relação ao que se apresenta como novo (os conteúdos escolares), tendo em vista que as

classes sociais que ocorrem a essa modalidade de ensino na maioria das vezes não têm na leitura literária uma prática comum, mediante o acesso restrito a determinados bens e práticas culturais. Assim, o que para as classes média e mais altas pode ser uma experiência comum e cotidiana, para as classes populares pode ser uma experiência estranha, a ser promovida tão somente a partir da escolarização.

Isso acontece quando percebemos os obstáculos relacionados à aprendizagem dos alunos, sendo, então, necessário pensar o termo “aprendizagem” em relação ao que se considera como conteúdo a ser aprendido. Podemos dizer que o perfil analisado na escola campo, maioria jovem entre 15 e 19 anos, responde ao estímulo de natureza econômica, sendo a leitura em sala de aula encarada como um dever a cumprir, pela necessidade de terminar os estudos e ingressar o mais rapidamente possível e de modo mais qualificado no mercado de trabalho.

A ideia de que a informação é algo necessário traduz sujeitos modalizados pelo querer, em que estudar pode ser uma forma de melhorar profissionalmente ou melhorar de vida. Portanto, a informação, também adquirida na escola, seria o início do percurso para esses alunos, sendo o conflito de valores que levam muitos sujeitos a manter o estado de disjunção com o que se apresenta como valores escolares.

Tendo em vista uma perspectiva ampla (BRASIL, 1998, p.75), os conteúdos de natureza conceitual²⁵, procedimental²⁶ e atitudinal²⁷ nos colocam diante de uma dinâmica escolar que tenta acompanhar as exigências da sociedade atual. Do Referencial Pedagógico da EJA do município de Araguaína (2016), tomamos como exemplo o que percebemos em relação às habilidades lá expostas. “Ler, interpretar e produzir”, habilidade para todos os conteúdos referentes a gêneros e textos em língua portuguesa, remete à ideia de delimitação de tarefas, visto que a recorrência

²⁵ O documento define os conteúdos de natureza conceitual como aqueles que “envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios (...) que permitem representar a realidade” (BRASIL, 1998, p.75)

²⁶ Considera-se colocar em prática o conhecimento adquirido como conteúdos conceituais. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/os-conteudos-conceituais-procedimentais-e-atitudinais-em-correlacao-com-os-eixos-tematicos-dos-pcns/35902/> Acessado em: 29 de junho de 2017.

²⁷ Considera-se a vivência do ser com o mundo que o rodeia. <http://www.webartigos.com/artigos/os-conteudos-conceituais-procedimentais-e-atitudinais-em-correlacao-com-os-eixos-tematicos-dos-pcns/35902/> Acessado em: 29 de junho de 2017.

da habilidade permite a precisão dos atores envolvidos (professor e alunos). A literatura, nesse caso, seria um gênero entre tantos ensinados na escola.

Conforme o Referencial Curricular do ensino fundamental do Estado do Tocantins (2009), o tratamento dispensado aos conteúdos deve:

assumir um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio dos conteúdos que as intenções educativas se concretizam e os objetivos do ensino são alcançados. Isso implica, portanto, na necessidade de uma reflexão e ressignificação do entendimento de conteúdo, uma vez que o enfoque predominante nas escolas tem sido visto como um fim em si mesmo, sendo trabalhado de modo desarticulado e desprovido de significados para o aluno. (TOCANTINS, 2009, p.17)

Quanto a isso podemos dizer que os alunos da EJA criam expectativas por influência dos saberes que devem adquirir em formação escolar para alcançar seus objetivos próprios e o da escola. Dessa forma, a concretização das intenções educativas, expressão mencionada no Referencial Curricular do Estado do Tocantins (2009) dependeria não somente dos conteúdos em sua visão ampla e de toda uma situação que já existe e é mantida ideologicamente de que para melhorar de vida é preciso terminar os estudos, mas, também, de uma relação conjunta entre aluno e saber escolar para a realização dos objetivos.

A definição de literatura nos coloca diante de uma concepção pouco valorizada no espaço escolar. De acordo com Drivaud; Morvan; Bessé (2006, p.773):

Les oeuvres écrites, dans la mesure où elles portent la marque de préoccupations esthétiques; les connaissances, les activités qui s'y rapportent. (...) Ce qu'on ne trouve guère que dans les oeuvres littéraires (opposé à la réalité). Tout ça, c'est de la littérature.(...) (DRIVAUD, MORVAN; BESSÉ, 2006, p. 773)²⁸

Nesse caso, a literatura envolveria conhecimentos e atividades, que traduzidas em obras escritas, trazem uma essência que culmina com a estética como marca peculiar de cada escrito. A estética como um reflexo da natureza do texto escrito, que produzido a partir de uma situação real, permanece nele, uma essência vinda do sentir sentido no momento da escrita, assim, também

²⁸ As obras escritas, na medida em que elas trazem a marca de preocupações estéticas; os conhecimentos, atividades relacionadas a eles. (...) O que se encontra pouco em obras literárias (em oposição à realidade). Tudo isso é literatura. (...). Tradução livre.

compreendido nos PCN em relação ao texto literário: “como representação – um modo particular de dar forma às experiências humanas” (BRASIL, 1998, p.26). Para Fiorin (2008b), o texto literário deve ser valorizado sobre os demais no contexto escolar porque ele possibilita experiências únicas do sujeito com a linguagem, considerando “súmula de toda a produção do espírito humano ao longo da História” (FIORIN, 2008b, p. 31) ou ainda:

Mobilizando todas as funções e dimensões da linguagem, o texto literário e também os outros objetos artísticos criam um outro mundo, convidam a penetrar a esfera de uma realidade outra, pela fratura da realidade cotidiana. Essa outra realidade leva-nos a uma vida mais intensa, mobilizando desejos múltiplos, criando novas percepções, produzindo experiências diversas. Nela, tudo é permitido, pois abole os limites da realidade cotidiana. (FIORIN, 2004, p. 109)

A literatura possibilita, assim, o acesso a outros modos de experiência sensível, a outras realidades e mundos como assevera Fiorin (2004), mas também à compreensão do que é possível ao sujeito experimentar pela linguagem. Essa dimensão extrapola a orientação mais pragmática de uma aplicação imediata ao mundo do trabalho. Remete à formação do sujeito mesmo, ser de linguagem, que encontra meios de expressar a si mesmo mediante o acesso à expressão do outro, aquele que encontro no texto.

4.2. A LITERATURA NA EJA EM UMA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL

A experiência sensível poderia se tornar uma importante aliada no trabalho com textos literários em sala de aula, visto que proporciona uma percepção diferente em relação ao texto nas práticas de letramento exercidas no meio escolar. Quanto ao letramento na concepção dos PCN, temos o seguinte em relação ao 3º e 4º ciclos:

terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior (BRASIL, 1998, p.70)

Percebemos a ênfase dada ao letramento autônomo quando esse aluno deve responder às demandas de leitura colocadas pela escola, como menciona o próprio documento, sendo esse um dos motivos de desistência e desmotivação dos alunos em relação às atividades escolares.

Quanto à literatura, os PCN (BRASIL, 1998) propõe-na um trabalho, tanto de forma transversal, manifestada como “criação de conhecimento sobre determinado povo, por intermédio de canções, lendas, contos, casos, ditados, fábulas” (BRASIL, 1998, p.160), como para unir o útil ao agradável. Ou seja, o ensino de linguagens a partir da leitura do texto literário, nos faz perceber o caráter utilitário desse tipo de texto.

Sabemos que em sala de aula, a leitura de textos literários ou não literários é parte de atividades obrigatórias através das quais visam avaliar as habilidades adquiridas pelo aluno em relação à leitura. Na tentativa de ultrapassar esse limite imposto pelo dever escolar, a mesma atividades de leitura poderia ser vista de uma maneira diferente daquela que se vê habitualmente em sala de aula.

O ritual que se cumpre diariamente como um momento de leitura, como uma das formas de representação da linguagem, traria além do quadro branco, do pincel e das atividades xerocadas, outro recurso que aproximasse o aluno da EJA à realidade do texto lido. Por exemplo, a leitura individual, silenciosa ou coletiva, com o uso apenas do texto impresso despertaria os sentidos da visão, da audição e do tato sem, portanto, manifestar o contágio que poderia ser despertado com o uso do recurso áudio visual ou de vídeo narrativas que representem a leitura.

É como nos gêneros dramáticos: as novelas, por exemplo, podemos perceber que chamam a atenção do expectador pelo “contato contagioso” (LANDOWSKI, 2014b, p.50). Um sujeito que se põe a assistir um drama de novela pode interagir pelo contágio, definido como ajustamento por Landowski (2014b, p.50):

Nos processos de ajustamento, a maneira como um ator influencia um outro passa por caminhos bem diferentes: não mais pela comunicação de objetos autônomos (mensagens, simulacros, valores modais ou objetos-valor) ue desempenham a função de discursos persuasivos ou dissuasivos no quadro de uma lógica da “junção”, mas pelo *contato* (“contagioso”) – o que implica uma problemática da “união” (LANDOWSKI, 2014b, p.50)

A junção se daria pela experiência estética assim compreendida por Oliveira (2010), no momento em que um Sujeito dado capta essas impressões em relação a

um OV, nesse caso o texto em recurso audiovisual, porque este ampliaria a capacidade de escuta do texto, na voz de um bom declamador. Aliada a fala às imagens, o sujeito seria levado a sentir mais de perto a potência do texto:

Em ato, o sujeito estésico capta as impressões que o afetam, elaborando-as, o que implica que, para o sujeito somático passar a sujeito cognitivo, entra em cena o operar do sujeito estésico, que é então a condição de fazer ser o sentido. (OLIVEIRA, 2010, p. 10)

A estesia para a autora uma “condição de apreender as qualidades sensíveis emanadas das configurações das coisas do mundo e dos artefatos culturais”. (OLIVEIRA, 2010, p.1). Segundo a autora, o corpo do sujeito vive uma experiência significativa em que a apreensão ocorre a partir da figuratividade²⁹.

Conforme Landowski (1999) define estesia como um “momento em que (...) as coisas se revelam em sua ‘essência’, ‘sem buscar outra justificação, que a sua própria perfeição” (LANDOWSKI, 1999). Para o autor

na experiência estésica, “pode ocorrer que a realidade faça sentido de um modo quase fusional, como se o contato com o ‘perfume’ dos objetos bastasse para tornar o sujeito plenamente presente no mundo – e o mundo imediatamente significativo. (LANDOWSKI, 1999, p.94)

É como se o simples ato de perceber um determinado objeto já revelasse a existência de um sujeito que o percebe, e por isso, o mundo é pleno de significado. Isso significa dizer que naturalmente essa essência se revela, sem prejuízo do sentido. Na tentativa de contextualizar a possibilidade de um momento estésico no desenvolvimento de uma atividade de leitura, poderia ocorrer com o uso de recursos audiovisuais, pois permitem ao aluno uma percepção mais sensível do texto, possibilitando experiências mais subjetivas, menos objetivantes como nas práticas mais tradicionais. Para Silva; Reis (2014) o sujeito, nesse caso, é capturado pelo sentir, antes do conhecer, sendo a aula uma experiência no âmbito do que Greimas (2002) denomina como “escapatórias”.

A orientação pragmática da escola é responsável pela manutenção das leituras em sala de aula como tipologias/gêneros de texto que sistematizam o ensino

²⁹ Para Bertrand (2003, p.261) há uma relação entre os objetos de linguagem descritos pela semântica figurativa e os objetos sensíveis que o corpo sente por seus canais sensoriais.

fazendo com que a atividade de leitura perca sua essência. O aluno então é levado a reconhecer sonetos, crônicas, quadras, contos, identificar figuras de linguagem, contar as sílabas poéticas, classificar rimas, mas não estimulado a interpretar ou ainda a experimentar o efeito das rimas, dos arranjos da linguagem, da sucessão de metáforas etc. (SILVA et. al, 2016; SILVA; MELO, 2015) A questão a qual estamos nos referimos na linguagem usada na escola campo é promover ensino e aprendizagem satisfatória ao aluno a partir de recursos diferenciados, ou seja, recursos que sirvam, também, para chamar a atenção dos alunos como uma maneira de atraí-los para as aulas.

4.2.1. Uma aula de leitura

Ultrapassando os limites da leitura realizada somente através de impressos e de formas ritualizadas como a escrita no quadro branco, planejamos aulas com uso do projetor de multimídia. Para essa proposta o tema “trabalho” seria utilizado dentro de um poema de Vinícius de Moraes intitulado “O operário em construção”. Percebendo a importância dada ao texto presente na página de um dos LD utilizados por nós, pensamos em um vídeo narrativo através do qual o narrador representa o poema que, por sua configuração em vídeo narrado, torna o texto mais próximo de sua “essência” natural. As figuras de superfície do texto, desvendam a abstração, tornando a leitura mais nítida e compreensível ao aluno da EJA, que demonstra dificuldades quanto à apreensão de algumas leituras realizadas em sala de aula.

Escapando ao ritual diário, haveria nesse caso uma tentativa de fazer com que houvesse uma interação entre o aluno e sua leitura de modo que a apreensão impressiva permitisse o ajustamento por meio da experiência estética. Eram 90 minutos de aula na qual expusemos noções sobre o que seria a literatura, apresentamos aos alunos o poema completo de Vinícius de Moraes em vídeo, discutimos em sala de aula a relação do texto com a realidade social que existe atualmente visto que o tema “trabalho” é algo muito presente na vida dos alunos da EJA.

Quanto a isso, seria, então, necessário reconhecer que os textos lidos em sala de aula não produções aleatórias. Tornam-se objetos de ensino pela forma

como são utilizados para a aprendizagem da língua materna, por isso deixam entender que são unidades fechadas em que é preciso aprender sobre cada uma sobre seus aspectos para deles fazer uso no que diz respeito ao que se exige dos sujeitos individualmente na atual sociedade.

Normalmente, os textos de LD apresentam temáticas político-social, podendo o professor levar a discussões e reflexões sobre a vida do aluno no local onde vive. Fazê-lo perceber que o texto foi criado em condições de produção específicas da época em que foi escrita, então, tem um caráter histórico e social envolvido, sendo importante, a partir da leitura reflexiva, produto também de uma experiência sensível, encontrar um sentido que complemente o leitor.

No que concerne à análise de textos, Fiorin (2007a) contribui com seu estudo sobre a importância de detectar uma estrutura fundamental, que “reside no fato de que ela permite dar unidade profunda aos elementos superficiais”. (FIORIN, 2007a, p.45) Enquanto docente na EJA, ao acompanhar a dinâmica do ensino nessa modalidade, isso explica a necessidade de se fazer antecipações de leitura antes que as mesmas sejam realizadas na íntegra.

Iniciando nossa atividade de leitura, fizemos um breve comentário sobre figuras observadas superficialmente em relação ao texto e os valores sociais nele representados, buscamos proporcionar ao aluno uma aproximação da essência do texto através de sua leitura representada. Assim, a compreensão do texto seria facilitada em virtude da associação das figuras visuais ao tema estudado, de modo que ocorresse a relação de junção entre o Sujeito (aluno) e o OV (apreensão do texto), considerando que em uma leitura, “à primeira vista, (os elementos superficiais) parecem dispersos e caóticos”. (FIORIN, 2007a, p.45) O caos é o primeiro obstáculo encontrado pelos alunos da EJA quando se deparam a um texto do qual nunca tiveram contato, principalmente por sua linguagem figurativa encontrada em poemas.

A utilização do projetor de multimídia, recurso pouco utilizado pela escola campo apesar de sua disponibilidade para os professores, por exemplo, poderia evitar, por um instante, que “as coisas se imobilizem em uma continuidade sem alívio, na qual tudo permaneceria ‘igual ao mesmo’, e escapar assim ao vazio do tédio”. (LANDOWSKI, 2014a, p.15) A surpresa em ver o equipamento pronto para uso em sala de aula representaria uma quebra da rotina, uma descontinuidade

vivida euforicamente pelo aluno da EJA (LANDOWSKI, 2014a, p. 71). Esse uso se justifica, porém, pelo que ele possibilitaria de experiência de interpretação do texto, traduzido na voz do locutor e nas imagens que se sucederiam no vídeo, trazendo sentidos para o poema.

Antes de iniciar a leitura do poema “O operário em construção”, fizemos um breve comentário sobre o conteúdo expresso no poema, exploramos algumas definições sobre o significado literal da palavra literatura para, então, fazer a contextualização da obra poética e de sua produção. A partir daí, foram surgindo as primeiras percepções em relação ao texto literário e à literatura em si. Onze alunos estavam presentes na aula na turma do 3º período do 2º segmento (oitavo ano do ensino fundamental). Os alunos responderam quatro perguntas relacionadas à literatura. Para a primeira pergunta “O que você compreende por literatura?” escolhemos 6 respostas.

RE 1: A importância da literatura para saber mais para aprender fazer um poema para saber mais das linguagens das pessoas (...)

RE 2: Eu compreendo por rima, poema de leitura, uma música, um teatro, um modo de falar.

RE 3: A literatura é o uso de várias linguagens (...)

RE 4: A literatura é importante porque é uma arte que nós mesmos praticamos através da linguagem, em músicas, um livro etc.

RE 5: Literatura pra mim é história, conhecimento etc. o uso da linguagem como forma escrita e também em música.

RE 6: É a arte de compor escritos, artísticos em prosa ou em verso é a arte que permite a interação verbal e o registro das transformações culturais.

Considerando o que se ensina em relação ao texto em sala de aula no ensino fundamental, as respostas obtidas nos faz confirmar a presença de resquícios do letramento autônomo em que o mais importante seria a forma do conteúdo (o poema, rimas, versos, prosa) em RE1 e RE2, e, ao mesmo tempo, percebe-se uma transição, ideias que timidamente passam pelo letramento ideológico, percebidas em RE3, RE4, RE5 e RE6.

Com os indícios que temos sobre o lugar dado à literatura na escola, e considerando o perfil de aluno da EJA com o qual lidamos na escola campo de pesquisa, observamos que suas percepções sobre a literatura se identifica com espaço oferecido a ela (a literatura) na escola de hoje, ou seja, o texto literário é de uso utilitário para aprendizagem das competências linguísticas, portanto é uma estratégia de ensino que visa o domínio de linguagens.

Cosson (2009) concorda que a prática da literatura se revela principalmente na exploração das potencialidades da linguagem (COSSON, 2009, p.17), e mais, a literatura é considerada como soma valorosa de conhecimentos. Portanto, os relatos (RE1, RE2, RE3, RE4, RE5, RE6) nos permite visualizar o lugar que representa a literatura dentro do ambiente escolar, pois é dessa forma percebida pelos alunos da EJA.

Buscamos promover outra percepção em relação à leitura do poema que se aproximasse um mínimo das condições de sua enunciação.

Descrevendo o vídeo apresentado: Nas primeiras imagens vão se revelando objetos de dimensões retilíneas e curvas (a mesa da luminária, a luminária, a janela, a mesa da máquina de costura, o papel, o lápis, o braço do desenhista) que compõem um espaço de cores escuras, mas que logo em seguida, se clareia à luz de uma luminária que ascende devido à ação de um sujeito. A incidência da luz refletida na tela e sobre a mesa onde repousa o papel, concretiza o início da representação narrada em áudio e vídeo do poema “O operário em construção”, em que a figura do operário simboliza o trabalho árduo desvalorizado pelo patrão, e o reconhecimento da importância de seu trabalho na construção de uma sociedade inteira e a conscientização da classe trabalhadora.

Com uma percepção diferente do que representaria a leitura no papel, antes de iniciar o vídeo, fizemos uma explanação sobre o poema, mostrando aos alunos de que se trata, em que contexto social e político está inserido, o que pode representar para sociedade as reflexões nele observadas, visando proporcionar ao aluno uma preparação para a leitura na íntegra, pois se trata de uma obra não conhecida por eles, de um poeta conhecido, principalmente, como cantor, como afirmaram os próprios alunos ao responder a duas perguntas: Você conhece alguma obra de Vinícius de Moraes? Já tinha ouvido falar nele como poeta?

RE6 – Bom, já tinha ouvido falar, mas não tinha conhecido nem um trabalho dele, agora só conheço esse poema.

RE7 – Nenhuma obra. Nunca ouvi falar.

RE8 – Não conheço nem uma obra dele e eu nunca tinha ouvido falar dele como poeta.

RE9 – Não. Como músico.

RE10 – Sim Garota de Ipanema. Não, só como cantor.

Ressaltamos sobre o que representa para o aluno da EJA uma leitura desconhecida por eles. É possível perceber que as antecipações de leitura são estratégias que permitem um melhor desenrolar das atividades em aula, auxiliam os alunos em suas interpretações, mesmo superficiais, diríamos, em virtude do que já se tem como objetivos de aprendizagem para os alunos. Importante, também, lembrar que, na ocorrência dessas orientações que guiam a leitura e antecipam a mesma, já não fluem pensamentos e ideias subjetivas, atitudes que revelariam um leitor que se torna o “centro do discurso, que constrói, interpreta, avalia, aprecia, compartilha ou rejeita as significações” (BERTRAND, 2003, p.24), que se reconhece participante de sua própria aprendizagem.

Ao notar o desconhecimento sobre o poeta Vinícius de Moraes durante a aula, percebemos que a estranheza em relação ao poema é consequência de suas experiências de vida. O não contato com obras de Vinícius de Moraes revela um estilo específico de gosto, este formado com estilos dos quais está acostumado a lidar no seu dia a dia.

Durante a apresentação do vídeo em os alunos observavam a reprodução do poema em imagens feitas por um desenhista, o narrador. As figuras a cada verso narrado representam o conteúdo em que a forma de expressão do poema, nesse caso, permitiria uma melhor leitura do poema, uma leitura aproximada de sua real condição de produção. As isotopias³⁰ de leitura tornam-se enriquecidas em relação ao poema durante a apresentação do vídeo, facilitando a compreensão inicial do texto, antecipada anteriormente, antes de iniciar o vídeo. Ao término da apresentação, os alunos, como fossem não sujeitos de suas próprias apreensões, não recordavam por completo das reflexões anteriores sobre o poema, feitas antes da apresentação do vídeo, demonstrando, ainda, dificuldades de interpretação sobre o mesmo conforme a leitura que foi exposta em sala de aula, demonstrando claramente, os alunos a nós professores, que uma aula de 40 a 90 minutos não seria um tempo suficiente ao ponto de fazer com os mesmos adquirissem a habilidade de interpretação textual de maneira a compreender um texto desconhecido por eles e expor-se de maneira crítica sobre o mesmo.

³⁰ A isotopias se referem a campos de significações regidos pela focalização, pela posição induzidas de pontos de vista, designando o lugar de um observador (BERTRAND, 2003, p.121).

Greimas (2002), em relação ao investimento progressivo do sujeito de estado (o aluno), que esse sujeito entra em contato com o objeto literário (o texto) em dois níveis distintos: a organização temática e a manifestação figurativa. A primeira pode-se dizer, refere-se ao caráter dos personagens e a aparência em relação aos mesmos, a segunda, refere-se às imagens que adquirem movimentos e vida. (GREIMAS, 2002, p.56) Portanto, o significado do conteúdo terá sua importância devida desde que sua expressão seja de forma natural ou pelo menos aproximada a sua origem de produção. Seria a forma de expressão a responsável pela distorção da originalidade.

Durante a aula, os alunos foram construindo suas percepções que não deixaram de ser limitadas ao que foi ali exposto durante a pressão do tempo corrido da aula. O próprio material didático e os usos que se vão fazendo dos mesmos durante as aulas fazem criar nos alunos percepções que os limitam sobre determinados assuntos e temas, dentre os quais, a Literatura mesma, exposta em trechos de obras, como vimos anteriormente, e a partir de conceitos dados em LD. Um desses conceitos diz que a literatura é:

tudo aquilo que tenha sido escrito. Inclui livros de histórias em quadrinhos (...) assim como os romances de Machado de Assis e as peças de William Shakespeare. Em sentido mais restrito, há várias espécies de "literatura". Por exemplo, podemos ler literatura escrita numa determinada língua, como a literatura francesa. Estudamos, também, os trabalhos escritos sobre uma comunidade especial – a literatura dos índios americanos. Frequentemente falamos da literatura de um certo período histórico, como a literatura do século XIX. Referimo-nos, ainda, à literatura de um assunto específico, como a literatura da jardinagem. Mas a palavra literatura, no seu sentido mais limitado, significa mais do que palavras impressas. A literatura é uma das artes. (AGUIAR et. al, 2013, p.59)

Trata-se de um conceito que colabora para facilitar a compreensão dos alunos da EJA, visto que na realidade dos alunos com os quais trabalhamos a literatura é, ainda, identificada por eles em expressões como em R1: "A importância da literatura para saber mais para aprender fazer um poema para saber mais das linguagens das pessoas (...)" e R2: "Eu compreendo por rima, poema de leitura, uma música, um teatro, um modo de falar". Essas expressões corroboram à autonomia do ensino escolar.

O conceito de literatura anterior ainda nos lembra a noção de território, em que se subentende um espaço que é próprio do sujeito, um limite cultural, um

ultrapassar ao que em território se adquire culturalmente, em que uma ou outra cultura é controlada por actantes³¹, como uma “dinâmica de ajustamento” (FONTANILLE, 2014, p.12). Nesse caso, o conceito estaria ajustado ao público que o lesse, pois explica onde e como encontramos a literatura no espaço onde se vive.

Quanto à realização de objetivos de aprendizagem (interpretar um texto, por exemplo), o curto tempo continua a ser um adversário, pois, enquanto docente, percebemos que para ensinar conteúdos nunca visto pelos alunos é necessário tempo para a assimilação dos mesmos. Além disso, a dificuldade que têm os alunos em compreender determinado conteúdo se agrava quando o mesmo justifica o tempo fora da escola como um horário em que precisa trabalhar, portanto concluir as atividades pedagógicas em sala de aula seria uma estratégia utilizada, caracterizando uma forma de persuadir os alunos da EJA a participarem e realizarem todas as atividades de sala de aula propostas por nós. A releitura do texto e das atividades realizadas em sala de aula se continuadas em casa seria uma maneira de aprimorar o que já foi visto anteriormente, numa concepção progressista de ensino.

Denis Bertrand (2003) nos explica sobre a leitura, sobre a pluralidade que qualquer texto pode representar. Com isso, é possível perceber que a reação dos alunos em relação a suas dificuldades de compreensão e de interpretação acontece devido a essas duas ações serem guiadas por um destinador (professor) a um destinatário (aluno) fazendo da leitura uma prática não espontânea em um evento de letramento em sala de aula. Nesse ponto, cabe dizer que a leitura pode ser vista como uma prática escolarizada.

Por esse viés, o texto literário encontra-se da mesma forma no LD da EJA ou reduzido a uma trecho, uma estrofe, por exemplo. O texto de Vinícius de Moraes está assim exposto em Ferreira (2013, p.134).



³¹ O actante é aquele que realiza ou sofre uma ato. (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p.12)

• Refletir sobre as relações entre o ser humano e o trabalho com base na utilização de textos em Língua Portuguesa voltados para a questão do trabalho.

• Estabelecer diferença entre frase, oração e período.

• Identificar período simples e período composto.

• Diferenciar o emprego das palavras *mas* e *mais*.

• Produzir charges e tirinhas.

O que você pensa?

Em sua opinião, existem trabalhos mais dignos que outros? Há profissões que são mais valorizadas socialmente? Você e seus colegas trabalham em áreas parecidas? Você se sente valorizado profissionalmente?

PARA COMEÇAR



A leiteira, de Johannes Vermeer, 1658-60. Óleo sobre tela, 45,4 cm x 41 cm. Rijksmuseum, Amsterdã (Holanda).

Era ele que erguia casas onde antes só havia chão. Como um pássaro sem asas ele subia com as casas que lhe brotavam da mão.

Vinícius de Moraes, Fragmento de "O operário em construção". In: *Obra poética*. Org. Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro, José Aguilar.

Sobre o autor

Vinícius de Moraes (1913-1980) foi um poeta, diplomata e compositor brasileiro, famoso por seus sonetos, pela vida boêmia e pelas conquistas amorosas. Integrou o movimento musical da Bossa Nova e manteve uma parceria com Toquinho, Tom Jobim e outros, com quem escreveu diversas canções.



Pedreiro trabalhando em construção.

134 | Unidade 3 / Capítulo 1

Figura 22: Fragmento do poema de Vinícius de Moraes no centro da imagem (FERREIRA, 2013)

Enquanto docente na EJA, buscamos privilegiar a leitura do texto inteiro de modo a mostrar a importância e o significado do escrito conforme esteve representado em sua época de produção e que nos serve hoje de reflexão. A seguir, temos a imagem do fragmento exposto no LD da EJA, em destaque na cor amarela, da imagem anterior.

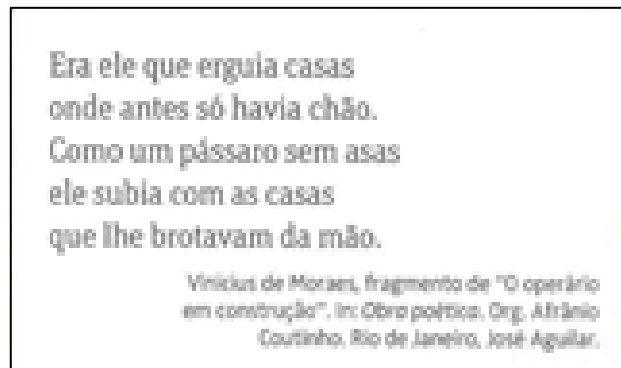


Figura 23: Estrofe do poema "O operário em construção" (FERREIRA, 2013)

A imagem anterior representa o fragmento do poema de Vinícius de Moraes, a partir do qual realizamos esta aula. Antecipar conhecimentos sobre textos e diversificar em recursos de ensino é o que hoje determinaria a qualidade na Educação, afirmação que desconsidera o lado social de quem vai à escola no intuito de buscar a garantia de Educação com igualdade, pois a EJA já é uma parcela da sociedade à margem, e encontrando na escola um modo de sair dela (a marginalidade), ainda, é sutil as transformações quanto de estado dos sujeitos que estudam nessa modalidade de ensino.

4.3. O lugar dado ao texto literário

Pressupõe-se que a prática de leitura não tenha sido desenvolvida em convívio familiar e cultural. E consideramos que a compreensão de um texto qualquer, em sala de aula, implicaria a compreensão também do seu contexto de produção. Quanto à prática de leitura, Landowski (1996) contribui: "tanto o contexto, quanto o texto (...) compõe juntos uma única realidade significante que os engloba e na qual eles interagem" (LANDOWSKI, 1996, p.28).

Os eventos de leitura em sala de aula seriam ou deveriam ser verdadeiros convites atrativos ao interesse dos alunos. Ao evidenciarmos o perfil de aluno da escola campo de pesquisa, constatando a necessidade de adoção de estratégias de antecipação de ensino, como aquelas encontradas nos LD da EJA, ou o uso de recursos diferenciados (expressão muito ouvida na escola onde atuamos como docente) estaríamos, então, levando o outro, nesse caso, os alunos (destinatários)

“a fazer algo, seja modalizando-o pelo querer, seja pelo dever” (SILVA; REIS, 2014, p.93). Acreditamos que o dever seja o que mais se privilegia por parte dos alunos que precisam e querem terminar os estudos, e adquirir o diploma. O texto literário, podendo ser lido por diversas outras formas de expressão, como a possibilidade de os alunos se interessarem por sua leitura através de outros recursos (o telefone celular e o computador com uso de redes sociais, por exemplo), é na sua manifestação dentro da escola bem como pelo LD que se percebe o método de ações programadas que justificam a reação dos alunos em suas dificuldades ao interpretar o texto que se propõe em sala de aula.

As estratégias de ensino utilizadas para o ensino de leitura dão uma nova identidade ao texto que em sala de aula, é apresentado como atividade, assumindo um novo sentido, o do programa curricular seguido pela escola. No LD, ocorre o mesmo em relação à leitura dos textos, visto que segue um modelo de ensino e de orientação para realização dessas leituras.

Nesse caso, em que o contato com o texto literário serviria como objeto de ensino na escola, as possibilidades de se ter uma relação sensível entre leitor (aluno) e o texto literário é quase escassa. Atribuindo à semiótica um valor contributivo nesse aspecto, diz Magalhães; Silva (2011, p.114-115):

Do ponto de vista do ensino de leitura (e aí incluída a leitura do texto literário), a Semiótica pode somar-se aos estudos que esmiúçam os recursos da linguagem mobilizados pelo autor. Tanto para a semiótica quanto para a literatura, não é propriamente o conteúdo que faz surgir o estético, conferindo à produção o estatuto de arte, mas a expressão que vai produzir, como efeito da surpresa, o encantamento, o deslumbramento, resultando no envolvimento total do sujeito leitor com o objeto texto a ponto poder produzir uma inversão de papéis actanciais. (MAGALHÃES; SILVA, 2011, p.114-115)

Dessa forma, para compreender profundamente um texto lido em sala de aula, e em poucos minutos interpretá-lo e entender o conteúdo ali apresentado vai depender de sua forma de manifestação, o que implica a ação de sujeitos e de suas práticas a fim de transmitir esse conteúdo. O LD, por exemplo, tornou-se um recurso de ensino e aprendizagem a partir do qual se tem um objeto que antes de chegar à escola e ser utilizado em sala de aula, passou por diversas instâncias, da escolha do que vai compor a obra (textos e imagens, cores, etc.) à elaboração, edição e avaliação, momentos de confecção do livro que deixam marcas de enunciação, fatos

que confirmam no objeto a presença de influências que chegarão ao simples ato de leitura de um texto qualquer do livro, o suficiente para ultrapassar a naturalidade do texto e da leitura que deveria ser realizada pelos alunos. A iniciar pelos aspectos curriculares, pelas vozes que permeiam no processo de confecção do livro, do mercado editorial³², a melhor editora, dentre outras situações que influenciam na originalidade do texto a ser lido e, conseqüentemente, da leitura, enquanto prática social, por tornar-se maneira de persuadir o leitor. Isso contraria a ideia de singularidade do contato com o texto, defendida por Denis Bertrand (2003, p.399), pois a leitura por meio do LD estaria carregada de influências externas.

Acreditamos que a leitura proporciona o conhecimento de que se busca na medida em que as informações vão se cruzando, em diferentes discursos de outras realidades, em vozes que estão implícitas nas leituras que fazemos, mas que seria singular por atualizar-se em ato.

Nesse cenário, considerando o que diz os Parâmetros curriculares nacionais em relação ao que se deve primar nas propostas didáticas de ensino de língua portuguesa, o texto, seja ele oral ou escrito, deve ser tomado como unidade básica de trabalho (BRASIL, 1998, p.59), adquirindo, desse modo, o estatuto de objeto de ensino no espaço da sala de aula.

Em sala de aula, ao considerarmos o texto literário “uma unidade básica de trabalho” (BRASIL, 1998, p.59), com o uso ou não do LD, a leitura literária não chegaria ao aluno em sua essência natural, devido à importância dada ao uso utilitário da língua.

4.4. A TEMATIZAÇÃO NO LD: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O LD, ao nos servir como objeto de auxílio em nossa prática enquanto docente apresenta, pois, função relevante para o ensino e para a aprendizagem dos alunos da EJA. A isso, acrescentamos a ideia do valor que pode representar, especialmente, para os alunos que sendo de condições socioeconômicas

³² Nesse caso, é mais um segmento lucrativo de mercado. “O mercado editorial brasileiro ainda tem no Poder Público seu principal cliente.” [GURBANOV, Gustavo. As livrarias brasileiras, o mercado editorial e o poder público. Disponível em: <http://www.publishnews.com.br/materias/2016/08/23/as-livrarias-brasileiras-o-mercado-editorial-e-o-poder-publico> Acessado em: 25 de março de 2017]

desfavoráveis, passando, portanto a adquirir um significado na educação desses alunos.

O livro didático, objeto caracterizado por imagens, textos e atividades estão distribuídos em unidades e capítulos que tematizam figuras relativas às práticas das pessoas em seu convívio sociocultural. Os textos (literários ou não) desenvolvem no livro as funções informativa e formativa, a partir das quais os livros se tornam plenos de figuras predominantemente abstratas, responsáveis pelos valores assim denominados pelos sujeitos que os incorporam.

No LD, esses textos acabam adquirindo outros sentidos: uma receita culinária em seu ambiente de origem e uma receita culinária em sala de aula, por exemplo, teria usos/funções diferentes, portanto significariam diferentemente em função do lugar em que estão. Assim, uma receita culinária em sala de aula representaria o reconhecimento da mesma enquanto texto, enquanto figura que representa seu uso na cozinha, já na escola, a receita significaria seu uso para aprendizagem, para o seu reconhecimento enquanto texto representativo de uma instância enunciativa.

Compreendemos que essa troca de instâncias do Texto seria um fator de risco para o sentido original da leitura. É a isso que nos referimos em relação à leitura por meio do LD, pois os textos (literários ou não) são recortes de uma instância de origem. O LD organiza-se em unidades e capítulos pela pretensa regra do trabalho com temas variados previsto nos PCN (BRASIL, 1998) e porque a ele (o livro) cabe proporcionar aos alunos, nesse caso da EJA, um mínimo de conhecimento de tudo que não chegaram a apreciar em uma educação escolar.

A organização do LD em unidades e capítulos ocorre pela de temáticas, que pressupõem a existência de uma série de recortes de diversas instâncias, ou seja, para demonstrar esses temas aos alunos, é necessário que haja um conjunto de figuras significativas que sejam assumidas por esses temas. Por isso há a ideia de recorte, pela necessidade de propor o estudo de temáticas que, por sua vez, precisam ser assumidas por figuras que lhes deem significado.

Com o texto literário acontece o mesmo. Em nossa pesquisa às obras didáticas, pudemos perceber o recorte de um texto de Vinícius de Moraes como algo representando uma figura para o tema “trabalho”, estudado no livro. A materialidade linguística no LD faz com que o texto original sofra alterações de sentido, pois o ensino deixa transparecer que a ideia de aprendizado da compreensão de textos

resulte de uma “competência a ser espontaneamente adquirida ao longo da experiência escolar” (FIORIN, 2004, p.108). O texto literário, então, segue um percurso de leitura não espontâneo.

Nesse caso, o LD buscaria figuras significativas que assumam as isotopias temáticas de que propõem os objetivos de aprendizagem da proposta pedagógica do livro. No que diz respeito à figurativização e tematização, Fiorin (2009, p.69) contribui: “toda figurativização e tematização manifestam os valores do enunciador” (FIORIN, 2009, p.69). A isso podemos acrescentar que a tematização de um texto, seja verbal ou não verbal, se manifesta a partir do cenário criado pelo narrador, na integração das figuras apresentadas por ele no texto. Por isso podemos dizer que um texto se atualiza na leitura de cada leitor, pois se incluem ali, também, além das figuras já apresentadas, os valores do próprio leitor.

Fiorin (2007a, p.72) define os temas como elementos abstratos em relação a um texto:

os elementos abstratos (...) são palavras ou expressões que não correspondem a algo existente no mundo natural, mas a elementos que organizam, categorizam, ordenam a realidade percebida pelos sentidos. (FIORIN, 2007a, p.72)

De acordo com o autor, em um texto há elementos concretos e abstratos. Estes correspondem às figuras, aqueles correspondem aos sentimentos que, em um texto são representados por personagens. Ao leitor é necessário compreender um texto, inicialmente, pelo seu nível figurativo para, então, alcançar seu nível temático.

Conforme Bertrand (2003), o tema “é uma das noções mais comumente utilizada na análise literária” (BERTRAND, 2003, p.213). Segundo o autor, é o tema que dá sentido e valor às figuras, devendo estas serem assumidas por um tema. Sobre isso podemos exemplificar as leituras realizadas por meio de LD, pois envolvem, principalmente, formas canonizadas do discurso diário, conceitos funcionais da língua.

As leituras orientadas são como guias de fixação dos temas que vão sendo estudados no decorrer do livro nas unidades. Prontos para uso, os livros do professor e do aluno pressupõem a determinação do ensino e da aprendizagem sobre essas temáticas na Educação.

4.5. UMA PERSPECTIVA TEÓRICA DO SENTIDO

Tendo em vista o nosso objeto de análise, o LD da EJA e sua utilização em sala de aula no que diz respeito à leitura do texto literário, tomamos por base a Semiótica francesa. A teoria apresenta forte influência no estudo do sentido, pois está relacionada, também, à noção de incompletude. O sentido não está relacionado a algo que se completa, mas à percepção do mundo que, também, é decorrente das interações entre os sujeitos e entre estes e os objetos a seu redor, situações das quais o discurso é parte.

A semiótica é dada como uma teoria, pois contribui na investigação dos discursos verbal e não verbal em que o texto é reconhecido por sua “autonomia relativa de objeto significante” (BERTRAND, 2003, p.23) e pelas condições de sua leitura. É nesse sentido, que a semiótica colabora em nosso estudo.

Das influências a partir de “Da Imperfeição”, por destacar a relação entre sujeito sensível e objeto percebido (Greimas, 2002), pudemos, também, fazer a correlação entre o que seria ou não espontâneo em relação à leitura com o uso do LD em sala de aula em nosso trabalho, enquanto docente. Considerando a realidade com a qual lidamos na escola campo de pesquisa e o que percebemos em relação ao que pode a leitura representar aos alunos da EJA, compreendemos que, por tornar-se uma prática de ações manipuladas e em virtude da existência de “espaços segmentados” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p.156) proporcionados pela leitura orientada do LD, a leitura espontânea se perderia na interação programática da enunciação do livro.

A isso se relaciona a questão do gosto, manifestado negativamente pelos alunos da EJA na escola onde atuamos como docente. A teoria de Bourdieu (2007), nos explica que o gosto seria fruto de uma relação de oposição entre os diversos grupos da sociedade. Portanto, apresentariam os alunos um sentimento de valor negativo em relação às leituras em sala de aula por meio do LD em função do caráter programático da interação que existe entre os actantes (alunos, professores e o LD). O valor disfórico dado à leitura do texto em sala de aula pelos alunos da EJA se deve à forma de manifestação do mesmo, que teria um efeito de sentido contrário ao que poderia ser se o fosse lido em sua originalidade. Considerando o

acesso à diversidade de suportes de leitura, o texto pode dar margem a interpretações que diferem de suas condições de produção.

Nisso, a construção do sentido aconteceria em ato, por meio, também, das interações entre as pessoas e entre as pessoas e os objetos que manipulam. As interações estão assim definidas por Landowski (2014a, p.9):

A programação é o modelo em que o estado resultante da transformação é o efeito de uma causa. A manipulação é o modelo em que se transformam “estados de alma”, em que se busca, essencialmente por intermédio da persuasão, motivar alguém a agir de uma determinada maneira. O acidente (o acaso) é o modelo que descreve acontecimentos que, por sua própria natureza, escapam a qualquer determinação. O ajustamento é o modelo em que os parceiros da interação, sentindo a maneira de agir um do outro, vão construindo *in fieri* os princípios da relação. Esses modelos estão ligados a estilos de vida: o rotineiro, o aventureiro, o prudente, etc. (LANDOWSKI, 2014a, p.9)

Essas formas de interagir seriam decorrentes das formas de relacionamento com o Outro, sejam pessoas ou objetos. Das ações praticadas no dia a dia em qualquer situação, a aplicabilidade da teoria é viável se buscamos compreender essas relações em suas existências. Em relação ao uso dos objetos, a semiótica nos auxiliaria no que pode ou não ser significativo, no que pode ou não apresentar sentido no que diz respeito à utilização e (ou) prática. Landowski (2009) contribui com sua discussão sobre os objetos nas acepções de uso e de prática tanto em detrimento da intencionalidade dos sujeitos como por sua existência enquanto coisa:

O objeto-*coisa*, sem se confundir com a coisa em si, impõe-se, enquanto grandeza semiótica, por sua consistência material face a sujeitos dotados não somente de intencionalidade, mas também de sensibilidade, isto é, de um poder sensorial discriminador frente à presença das qualidades estéticas do que os rodeia e os “toca”, não por “junção”, mas sob o modo da “união”. (LANDOWSKI, 2009, s/p)

Quanto à intencionalidade dos sujeitos, “utilizar” (LANDOWSKI, 2009, s/p) um objeto qualquer seria, conforme o autor, empregá-lo com algum objetivo. Quando alguma “coisa” nos chama a atenção e a ela buscamos com a intenção de que sirva como auxílio a qualquer outra coisa, então a essa coisa seria dada o estatuto de “objeto”. Nesse caso, isso nos faria refletir sobre o LD como um objeto de auxílio,

tanto para o aluno quanto para o professor, um adjuvante³³, que em sua materialidade e conteúdo, serviria no sentido de melhorar as condições de ensino e de aprendizagem em contexto escolar. O professor ocuparia o lugar de operador tendo em vista o que se tem como objetivos de aprendizagem no livro.

Isso explicaria, em parte, que a reação dos alunos da EJA em sala de aula em relação à leitura acontece devido à necessidade da aprendizagem escolar, devido à intencionalidade educativa e à manipulação do espaço e dos sujeitos que nela se encontram. O texto (literário ou não), nesse caso, não teria reconhecida “sua autonomia relativa de objeto significativa”. (BERTRAND, 2003, p. 23) Sobre isso, o autor discorre:

Uma das propriedades sempre reconhecidas do texto dito ‘literário’ e que, diferentemente (...) de outras formas de discurso, ele incorpora seu contexto e contém em si mesmo o seu “código semântico”: ele integra assim, atualizado por seu leitor e independente das interações de seu autor, as condições suficientes para sua legibilidade. (BERTRAND, 2003, p.23)

Bertrand (2003) nos diz que o texto literário é algo que atualiza durante a realização da leitura, seria, portanto, individual, sem qualquer necessidade interventiva. Um texto qualquer pode apresentar um nível de leitura concreto e (ou) abstrato, podendo se manifestar em um plano superficial (estrutura discursiva), em um intermediária (estrutura narrativa) ou em uma estrutura profunda. Daí falar em isotopias de leitura, figurativas ou abstratas, isto é, os níveis de leitura estão relacionados ao individual do sujeito, ao que este já conhece previamente e atualiza a cada leitura realizada.

4.6. A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

De acordo com Landowski (2001) o sentido é algo a ser construído, pois não seria simplesmente uma substância, dentro de um determinado texto, ao qual podemos nos apropriar, tampouco um objeto que se pudesse “pegar” (LANDOWSKI, 2001, p.29). O autor nos explica sobre os textos e as práticas que as mesmas são duas formas de manifestação. A primeira é vista como mais estática, mais fechada,

³³ “Designa um auxiliar positivo (...) que contribui com o seu auxílio para a realização do programa narrativo do sujeito.” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p.15)

de onde se percebe os objetos significantes por suas manifestações constituintes de suas realidades; a segunda, em ato, fazendo sentido no momento da realização.

O plano de expressão assumiria grande importância no que diz respeito à compreensão de qualquer mensagem (o texto). Em se tratando do texto literário no LD da EJA, podemos perceber sua redução do significado natural quando a ele (o texto) lhe é dado valor principalmente em seu plano de conteúdo (os textos sequenciados no LD, por exemplo). Os textos literários, tornados objetos de ensino em sala de aula, contrapõem o que vem a ser a literatura, assim descrita por Bertrand, no âmbito da cultura:

(...) imenso reservatório da memória coletiva, canteiro em que ela se elabora com os materiais de que dispõe, arquivo em que ela se fixa e se institui como referência cultural. Ela é assim reconhecida como meio de transmissão de conteúdos míticos e axiológicos, das maneiras de ser e das maneiras de fazer de uma comunidade, em parte fundadora de sua identidade; nela se depositam e se transformam tanto os modelos de ação (a narrativa) e da representação (“realismo”, por exemplo) quanto os modelos das liturgias passionais (como os do amor cortês). Ela propõe – ou impõe, contra sua própria vontade – formas de organização discursiva do sentido e dos valores, interpretadas como hierarquias e exclusões (o “bom” e o mau gosto...) (BERTRAND, 2003, p.25)

A literatura e o texto literário ocupariam a posição de “função crítica sobre a língua” (BERTRAND, 2003, p.25) em que observando o sentido dado à literatura no LD, aquele se construiria de maneira sistemática, seguido de orientações que comandam o educador e o leitor em relação à leitura ali inscrita. Os textos e as práticas simulariam um percurso de sentido.

4.6.1. Um percurso do sentido

Conforme Bertrand (2003, p.16), a semiótica discursiva se apresenta como uma teoria da significação, preocupando-se inicialmente em explicitar as condições da apreensão e da produção do sentido. Do ponto de vista do plano do conteúdo (pressupondo, portanto, um plano da expressão), a semiótica concebe um percurso gerativo de sentido como um simulacro das operações efetuadas pelo sujeito no momento da produção do sentido diante dos textos, dos objetos, das interações, da própria relação com o mundo. A isso podemos atribuir diferenças quanto às instâncias de enunciação, como afirma Bertrand (2003, p.16-17):

(...) inicialmente a significação como apreensão das “diferenças”, em seguida sua representação em uma estrutura elementar, depois sua complexificação em um percurso global que simula a “geração” do sentido, desde as estruturas profundas até as estruturas de superfície, e por fim sua operacionalização pelo “filtro que é a instâncias da enunciação”. (BERTRAND, 2003, p.16-17)

Para Greimas; Courtés (1979, p.417), o sentido seria “indefinível”, pois pode, segundo os autores, ser abordado em sua manifestação sob forma de significação articulada. Dessa maneira, diante da rede de relações e interações entre sujeitos e objetos, decorrentes do fazer pedagógico dentro da escola, emergem, também, significações e sentidos que são produzidos pelo sujeito aprendiz em função das relações com o Outro (todos os sujeitos envolvidos no processo educacional – professor, colegas de turma, equipe pedagógica etc.), com os objetos (livros etc.) e com o próprio espaço e dinâmicas da gestão desse microterritório (HAMMAD et al, 2016).

Greimas; Courtés concordam, ainda, que o plano da expressão está em relação de pressuposição recíproca com o plano de conteúdo no ato de linguagem (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p.174). Assim, quando “se manifesta um conteúdo por um plano de expressão, surge um texto” (FIORIN, 2008a, p.45) Os textos, opostos ao discurso, são “uma tradução da manifestação oral” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p.460) Dessa forma, há infinitas possibilidades de, no LD, ocorrerem alterações de sentido encaminhadas pelo texto ali exposto, pois a maneira como estão apresentados seguem a linha de raciocínio do autor do livro, ou seja, há a interferência de uma voz (a do autor do livro), uma isotopia de caráter didático por meio da qual a leitura, propriamente dita, é realizada e assimilada em função do que está a exercer, a compreensão objetiva do texto. Sendo controlada, a leitura do texto é controlada tanto pela enunciação do livro quanto pela enunciação do professor.

A semântica discursiva como “nível mais concreto do percurso gerativo de sentido” (MARCILESE; SILVA; SILVA, 2015, p. 24), apresenta dois processos: a tematização e a figurativização. A primeira apresenta um conceito que “permite (...) considerar de maneira mais ampla os fenômenos semânticos e as realizações culturais que se ligam a processos de figurativização”. (BERTRAND, 2003, p.154) Um exemplo disso é quando, ao ler um texto literário, percebemos a presença das figuras (tempo, espaço, objetos, valores) durante a leitura, o que caracteriza e

classifica um determinado discurso. Sobre as figuras, Fiorin (2007a) as conceitua como palavras ou expressões que definem algo existente no mundo natural. Os temas seriam elementos que explicam aspectos da conduta humana (FIORIN, 2007a, p.71).

Ao dar sentido e valor às figuras, o tema assumiria essas figuras. Sobre a tematização, Bertrand (2003, p.213) define figuras:

Consiste em dotar uma sequência figurativa de significações mais abstratas que têm por função alicerçar os seus elementos e uni-los, indicar sua orientação e finalidade, ou inserí-los num campo de valores cognitivos ou passionais. (BERTRAND, 2003, p.213)

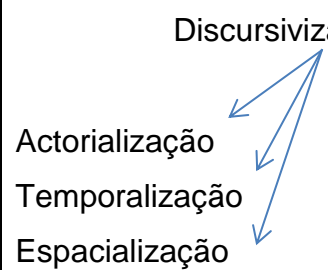
De maneira a explicar melhor o que seriam as isotopias temáticas, estas podem ser percebidas nos discursos científicos, conforme Bertrand (2003, p.215). Dessa forma, um texto qualquer pode apresentar níveis de leitura: um nível concreto e um abstrato, podendo estes se manifestar em um plano superficial (a estrutura discursiva), em uma estrutura intermediária (a estrutura narrativa) ou em uma estrutura profunda (a estrutura profunda). Daí falar em isotopias de leitura, isotopias figurativas e(ou) abstratas, isto é, os níveis de leitura relacionados ao individual do sujeito, ao que já se conhece previamente e atualiza a cada leitura realizada.

No nível superficial/fundamental (ou discursivo), os elementos da superfície de um texto, de significados mais concretos, “aparecem de um modo disperso e caótico, à primeira vista” (FIORIN, 2007a, p.45). Nesse nível, é possível identificar a estrutura básica de um texto (narrador, personagens, cenários, tempo, ações concretas...) aquela que permite dar uma estrutura profunda aos elementos superficiais, evidenciando a produção e a interpretação do sentido “num processo que vai do mais simples ao mais complexo” (FIORIN, 2008a, p.20). As estruturas discursivas, ao retomar os elementos de superfície do texto, encarregam-se de “colocá-las em discurso”, fazendo-as passar pela instância da enunciação”. (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p.208)

Na estrutura narrativa, com um nível maior de abstração que no plano anterior, é possível a identificação de sujeitos e de valores a eles relacionados. Na estrutura profunda, há um nível mais abstrato que o anterior, em que “se podem postular dois significados abstratos que se opõem entre si e garantem a unidade do texto” (FIORIN, 2007a, p.37). Quanto mais abstratos forem os significados, mais os

discursos podem revestir-se de possibilidades não figurativas (temáticas), ou ao contrário, quanto menos abstração, mais possibilidades de o discurso revestir-se de figuras. Conforme Fiorin (2008a), todos os textos tematizam o nível narrativo e depois esse nível (o temático) poderá ou não ser figurativizado (FIORIN, 2008a, p.90).

Greimas; Courtés representam, no quadro a seguir, a distribuição dos elementos que constituem um percurso gerativo de sentido, um sintático e um semântico:

Percurso gerativo			
	Componente sintático		Componente semântico
Estruturas sêmio- narrativas	Nível profundo	SINTAXE FUNDAMENTAL	SEMÂNTICA FUNDAMENTAL
	Nível de superfície	SINTAXE NARRATIVA DE SUPERFÍCIE	SEMÂNTICA NARRATIVA
Estruturas discursivas	SINTAXE DISCURSIVA Discursivização  Actorialização Temporalização Espacialização		SEMÂNTICA DISCURSIVA Tematização Figurativização

Quadro 4: Percurso gerativo (GREIMAS e COURTÉS, 1979, p.209)

Para Fiorin (2008a), o sentido de um texto decorre de uma articulação dos elementos que o formam, “existe uma sintaxe e uma semântica do discurso” (FIORIN, 2008a, p.44). A existência de um conteúdo torna necessária a presença de um plano de expressão para que esse conteúdo se manifeste. Então, sua veiculação, pode ocorrer em planos de expressão de “diferentes naturezas: verbal, gestual, pictórico, etc” (FIORIN, 2008a, p.44) Poderíamos, aqui, explicar a questão

da leitura por meio do LD da EJA, quando nessa forma de manifestação, os textos literários não atrairiam a atenção e o interesse dos alunos.

Em se tratando de um plano de expressão verbal, os efeitos de estilo dos distintos planos de expressão, podem fazer com que um conteúdo sofra alterações. No caso do livro didático, de certa forma, em razão dos arranjos gráficos, dos “efeitos estilístico da expressão e as coerções do material” (FIORIN, 2008a, p.45), o texto literário tende a ganhar novo sentido agregado a ele.

A materialidade do LD nos permite visualizar um conjunto de elementos harmoniosamente colocados que, de alguma maneira, visa a persuasão do leitor à leitura em sala de aula, mas que acaba diferindo da outra instância, aquela da origem de produção do texto. Em um poema, por exemplo, os efeitos estilísticos desse tipo de texto se desfazem quando, na leitura, o foco recai à sua superfície (a percepção sobre personagens e cenários, principalmente) que, em meio às páginas do LD, vão agregando um sentido que complementa um todo de significações temáticas. Além disso, a “coerção do material, de um lado, leva-nos a verificar que certos sentidos são mais bem veiculados por um plano de expressão que por outros” (FIORIN, 2008a, p.49), pois o poema é buscado, através do LD, em seu conteúdo, ficando de lado o caráter expressivo.

A esse respeito do ensino de leitura, Fiorin (2004, p.107) apresenta suas contribuições:

Muitas vezes, o texto escolhido para a lição é primário. O professor elabora um questionário dele com perguntas que, de um lado, não representam nenhum desafio para o aluno, pois suas respostas são óbvias, e que, de outro, não contribuem para levar o aluno, progressivamente, à compreensão do sentido global do texto e, principalmente, dos mecanismos produtores desse sentido. Assim, a explicação do texto passa a ser algo fragmentário. O problema central de nossa escola é que tem ela uma concepção inadequada do texto. Ele é visto como uma grande frase ou como uma soma de frases. Ora, não é nem uma coisa nem outra. A escola vê o texto como uma grande frase ou uma soma de frases, pois ensina a estruturar o período, a maior unidade sobre a qual se debruça, e exige que os alunos produzam textos. (FIORIN, 2004, p.107)

Essa concepção de ensino aproxima-se de nossas percepções diante do perfil de aluno com o qual lidamos na EJA. Ao comparar o que diz Fiorin (2008a) sobre o ensino de leitura ao temos percebido em nossa experiência enquanto docente na escola campo de pesquisa é visível que o ensino de leitura gira em torno da utilização de fragmentos de obras, recortes que, interpretados indevidamente,

tornam superficial sua apreensão. O foco principal da leitura no LD seria o reconhecimento do texto através de suas características e de sua estrutura funcional.

É por esse viés que o percurso gerativo é um “simulacro metodológico das abstrações que um leitor faz ao ler um texto” (FIORIN, 2007b, p.73), pois uma leitura não faz sentido somente em sua forma de manifestação, sendo necessário, também, fazer abstrações para que o sentido seja construído na e pela da leitura (do texto).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a leitura viabilizada pelo PNLD-EJA e suas implicações quanto ao letramento literário dos alunos da EJA. Nossas reflexões tiveram por base a nossa experiência como docente em uma escola pública municipal na cidade de Araguaína no Tocantins; três volumes de obras didáticas: Caminhar e transformar (FERREIRA, 2013); Viver aprender (AGUIAR et al, 2013); Tempo de Aprender (SILVA et al, 2009), cujo material foi analisado na perspectiva da semiótica francesa.

Na busca do nosso objetivo, percorremos uma trajetória de experiências em nosso trabalho como docente na escola que serviu de campo para nossa pesquisa, que nos permitiu conhecer a realidade da EJA. Para isso, foi necessário conhecer o perfil histórico da EJA no Brasil, para, então, analisar, especificamente, o contexto local, na escola campo de pesquisa. Nesta, foi possível identificar um perfil de aluno, que permanece na escola por, pelo menos, por 18 meses consecutivos, alunos na faixa etária entre 15 e 20 anos, prevalecendo um público jovem; e um perfil de docentes que lecionam disciplinas escolares que, em alguns casos, não apresentam formação específica.

Nossa primeira conclusão, referente ao perfil de professores: observamos, na rede municipal de ensino, um quantitativo de 61, em média³⁴, lecionado na EJA. De 61 professores, 35 apresentam a formação específica para a disciplina que leciona, representando um percentual de 57% do total.

O dever do professor é, além de seus afazeres, assumir um compromisso social de contribuir para o progresso dos alunos que, na escola, buscam conhecimentos para ingressar em melhores condições de trabalho e de convivência em sociedade, considerando, nesse caso, o aspecto da melhoria financeira. No entanto, a formação não específica para a área que leciona o professor torna-se um agravante negativo para a garantia de equidade, prevista nas Diretrizes Curriculares

³⁴ Queremos dizer, com isso, que o número quantitativo pode variar devido à quantidade de disciplinas lecionadas por docente. O número 61 foi obtido conforme a soma de professores, sendo um para cada disciplina.

para a EJA, no artigo 5º, referente aos componentes curriculares e ao modelo pedagógico próprio da EJA:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação. (BRASIL, 2000, p.1)

Outra percepção, diz respeito ao sentido que, a cada dia, no fazer diário, vamos construindo na execução das atividades, nos momentos de aula, na interação, que acontece, não somente, por meio da comunicação oral, mas, também, no contato e na relação professor-aluno, professor/aluno-objetos, em que nós (sujeitos), no interagir, atribuímos valores às pessoas e às coisas com as quais nos relacionamos e(ou) utilizamos de maneira intencional. Em outras palavras, “o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana” (FANTI, 2003, p.98)

Por esse viés, analisar o tratamento dado ao texto literário no LD e as implicações no letramento literário dos alunos, nos possibilitou compreender como acontece as interações em sala nas aulas de língua portuguesa, pois tratam-se de momentos em que o contato com a leitura desse tipo de texto proporciona, aos alunos, possibilidades de ressignificar seus contextos de vida, visto que as discussões em sala acerca dos temas tratados, proporcionava relação direta com suas experiências individuais.

Os subsídios oferecidos na escola campo serviram de auxílio em nosso trabalho na docência na aprendizagem dos alunos. Quanto ao LD, não tínhamos disponíveis na escola campo para uso dos professores e dos alunos e a aquisição de exemplares adquiridos em outras escolas serviu para uso em apenas um bimestre: não há exatidão entre a organização das disciplinas no LD e dos conteúdos do referencial pedagógico da EJA, mas há conteúdos que conferem à necessidade de uso dos professores. Em língua portuguesa, os textos para interpretação que encontramos nos LD, escolhíamos por tema para a realização de discussões e debates em sala de aula, ressignificando conteúdos do livro em nossas aulas no intuito de induzir os alunos a desenvolver a oralidade, habilidade tímida

entre eles. Além do uso da *internet* e de sítios educacionais específicos, também, auxiliam no planejamento das nossas atividades.

Entendemos ser o LD um material importante, um adjuvante se pensarmos a leitura como um processo, que é o que percebemos ao lidar com o referencial pedagógico das disciplinas, com projetos de leitura com uso de fichas (nas ondas da leitura, evidenciado por nós, como incentivo à leitura no ambiente escolar). Porém, acreditamos na urgência das atividades que ressignificam a leitura como construção de conhecimentos e, principalmente, como estímulo a novas formas de perceber o mundo em que vivemos, promovendo o poder de crítica relacionado a temas pertinentes à atualidade. A urgência na qual nos referimos diz respeito à necessidade de readequar ambientes, aulas e pensar a prática de ensino constantemente, ajustando discursos e conteúdos (o que chamamos na escola de diversificação ou aula diferenciada), pois o reencontro com a escola, depois de muito tempo, proporciona aos alunos, uma visão de lugar distante, difícil e, até mesmo, de um lugar de encontro com amigos, mais do que ambiente de aprendizagem.

A biblioteca da escola, aliada à nossa prática de ensino por meio do projeto “Nas ondas da leitura”, na proporção da importância dada à leitura no espaço escolar na disciplina de língua portuguesa como requisito parcial de avaliação, tem estimulado a prática de leitura que, mesmo manipulada e programada dentro das atividades escolares, tem promovido efeitos de valor positivo quanto à escrita e ao enriquecimento vocabular dos alunos.

A questão do imaginário produzido no espaço escolar sobre um ensino do ponto de vista particular de uma classe que domina sobre todas as outras (classe dominante), discutido por Chauí (2016, p.247), é amenizada se assumirmos uma postura crítica em relação a nossa prática em sala de aula e em nossa capacidade de, a partir dos obstáculos encontrados no processo ensino-aprendizagem, ressignificar espaços, situações (e os textos literários ou não) em contextos de aprendizagem.

A leitura é uma atividade determinante no ensino, na aprendizagem e na vida como algo que possibilita a compreensão do mundo e o poder de crítica sobre nossa realidade. Portanto, consideramos que a subjetividade foi um ponto forte na formação individual, pois a partir dela (subjetividade), estimulamos a capacidade de percepção e de oralidade, importante na formação crítica. O recorte do poema de

Vinícius de Moraes, “O operário em construção”, retirado da unidade didática de Ferreira (2013), ganhou novo significado na visão dos alunos (anexo 4) quando readequamos a leitura para o *datashow*, permitindo que conhecessem a realidade histórica e social em que foi construído o texto, o autor e outras de suas obras como artista. Encaminhamos a leitura de uma estrofe do livro didático (então, texto “O operário em construção”) de modo a discutir questões relevantes sobre trabalho, igualdade de direitos e justiça.

Nesse caso, nossa experiência na EJA nos permitiu perceber a evolução dos alunos no processo ensino-aprendizagem, pois manipular atividades e situações em sala de aula de acordo com a necessidade torna-se indispensável quando há dificuldades de aprendizagem.

A análise das obras didáticas nos fez entender que o LD, pela maneira como expõe os conteúdos, proporciona uma forma de interagir por meio de programas que determinam o fazer de quem o utiliza como recurso auxiliar. Porém, a isso podemos acrescentar que o LD, por ser um auxílio para o professor e o aluno em sala de aula, é incompleto e limitado a suas páginas, que pode contribuir, entretanto, precisa ser complementado. Isso é percebido durante o bimestre em que utilizamos em aula o livro de Ferreira (2013, p.134), ao propor o tema “trabalho” através de imagens e de uma estrofe do texto de Vinícius de Moraes, referido anteriormente, apresentadas no livro. Especificamos no item *uma aula de leitura*, a leitura e compreensão do texto “o operário em construção” com o uso do *datashow*. Entendemos que nossa postura foi positiva no sentido de que houve mudança de um estado inicial (manipulação, competência) para um estado final (performance e sanção).

Como docente da EJA e na condição que nos permite a experiência estética de sentir o “gosto” (GREIMAS, 2002, p. 71) dessa realidade, notamos que a necessidade de manipulação acontece naturalmente quando, em nosso dever diário, utilizamos os objetos de que precisamos para concretizar a aula planejada, os alunos são persuadidos a todo instante a se fazerem presentes na escola e a participarem das atividades em aula, entre outras coisas.

Pensamos que o texto literário assume um percurso de leitura que, no LD, se transforma em processo, assim como qualquer leitura proposta no ambiente escolar e que um de nossos desafios é trabalho de incentivo a leitura, pois ler o que se gosta torna-se mais atrativo para os alunos.

Nas páginas do LD, constatamos que o livro é composto de elementos que se tornam significativos em sua instância de utilização. Nesse ponto, a importância do que representam as figuras que, unidas a valores empenhados no LD, dão sentido ao conteúdo que lá é apresentado.

As sequências didáticas causam o efeito de fechamento das unidades temáticas do livro, situação naturalmente percebida por quem faz uso do LD. O texto (literário ou não) acaba adquirindo caráter figurativo dos temas escolhidos para compor as páginas do livro. Compreendemos que o LD é composto a partir de figuras que concretizam as temáticas que, obrigatoriamente, precisam ser estudadas no ensino fundamental da EJA. Portanto, os textos assumem novo significado e ganham construindo o sentido do livro como obra didática. Nesse caso, o texto perde sua essência natural e originalidade de sentido.

Desse modo, as implicações quanto ao letramento literário dos alunos estão relacionadas à maneira como o texto literário é disposto no LD e(ou) nas situações de aprendizagem. O trabalho com textos literários e o estímulo à subjetividade como capacidade de criação e de crítica pode apagar a percepção da literatura como algo significativo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. Aguiar de (org) et alii. **Coleção viver aprender: Mundo em construção.** Educação de jovens e adultos Segundo segmento do ensino fundamental 6ºano. Volume 1 - Multidisciplinar. 2ª edição. São Paulo: Editora Global, 2013.

ARAGUAÍNA. **Projeto político pedagógico da escola.** Mimeo, 2016.

ARAGUAÍNA. **Referencial Pedagógico da EJA.** Secretaria Municipal de Educação. 2016.

ARAÚJO. Marta Maria. **Plasticidade do plano de reconstrução educacional de Anísio Teixeira (1952-1964).** Goiânia: Educativa. V.10, n.1, p.9-27, jan./jun. 2007.

BARROS, Diana Luz de Souza. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos.** São Paulo, Humanitas, 2002.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária.** Trad. do Grupo CASA. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Em foco:** História, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 30, n 3, p. 471 – 473., set/dez, 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 de junho de 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento.** Edusp: Zouk: São Paulo: Porto Alegre: 2007.

Brasil escola. **Educação de jovens e adultos e o movimento brasileiro de Alfabetização:** A educação de jovens e adultos no Brasil com prática social através de instituições formais ou não. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/historia/a-educacao-jovens-adultos-movimento-brasileiro-alfabetizacao.htm>. Acessado em: 24 de junho de 2017.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos.** Ensino fundamental: proposta curricular 1º segmento. Ação educativa: São Paulo, 2001.

_____. Todos pela Educação. **Anuário da educação básica 2017.** Moderna, 2017.

_____. Câmara dos deputados. Legislação. Constituição Federal de 1988 atualizada até a Emenda Constitucional nº95/2016. Lex: Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/ConstituicaoTextoAtualizado_EC95.pdf. Acessado em 28 de fevereiro de 2017.

_____. CNE. Câmara de Educação Básica. Do Parecer no tocante às Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acessado em: 02/03/2017.

_____. CNE. Câmara da Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA 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. Relatora: Regina Vinhaes Gracindo. Parecer nº 23 de 08 de outubro de 2008. Lex: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14331-pceb023-08&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acessado em 02 de março de 2017.

_____. CNE. Câmara de Educação Básica. Proposta de regulamentação da LDB 9394/96. Relator Ulysses de Oliveira Panisset. Parecer nº 5 de 7 de maio de 1997. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0291-0305_c.pdf. Acessado em: 06 de abril de 2017.

_____. FNDE/Conselho Deliberativo. Resolução nº51 de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro didático para a Educação de jovens e adultos (PNLDEJA) https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000051&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acessado em 30 de março de 2017.

_____. MEC/SECADI. Guia dos livros didáticos do PNLD EJA. EDUFRRN: Natal, 2014.

_____. MEC/CNE/SECADI. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: 2013.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF: 1998. 106 p.

_____. Presidência da República. Casa civil. Lei nº9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 28 de fevereiro de 2017.

CARVALHO, Célia Pezzolo. **Ensino noturno**: realidade e ilusão. São Paulo: Cortez, 1985.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueredo. **Reconfiguração do mercado editorial de livros didáticos no início do século XXI**: história das principais editoras e suas práticas comerciais. Em questão, Porto Alegre, v.11, n. 2, p.281-312, jul/dez, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=7MhnAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Letramento+liter%C3%A1rio:+teoria+e+pr%C3%A1tica,+2014.&ots=APH0LTqjMz&sig=drVUzfaJLzQ_izZ3MCHRmtCe80Y#v=onepage&q=Letramento%20liter%C3%A1rio%3A%20teoria%20e%20pr%C3%A1tica%2C%202014.&f=false. Acessado em: 16 de julho de 2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Ideologia e educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v.42, n.1, p.245-257, jan/mar. 2016.

DRIVAUD, Marie-Hélène; MORVAN, Danièle; BESSÉ, Bruno de. **Le Robert Micro**: Dictionnaire de la langue française. Poche: Paris, 2006.

FÁVERO, Osmar. **Paulo Freire**: primeiros tempos. Em Aberto, Brasília, v. 26, n. 90, p. 47-62, jul./dez. 2013.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Analfabetismo no Brasil**: desconceitos e políticas de exclusão. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 111-126, jan./jun. 2004

FERREIRA, Priscila Ramos de Azevedo. **Coleção Caminhar e transformar**: língua portuguesa. Educação de jovens e adultos. Anos finais do ensino fundamental. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2013.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. Linguagem e interdisciplinaridade. **ALEA**, v. 10, n. 1, p. 29-53, jan-jun 2008b.

_____; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. Ática: UFPE, 2007a.

_____. **Enunciação e semiótica**. Programas de Pós-graduação em Letras – PPGL/UFSM. v 26, p 69-97, 2007b.

_____. Linguística e pedagogia da leitura. **SCRIPTA**, v 7, p 107 – 117, 2004.

FANTI, Maria da Glória Corrêa Di. A linguagem em Bakhtin : pontos e pespontos. VEREDAS - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>

FONTANILLE, Jacques. **Território**: o lugar em forma de vida. Actes semiotiques. n 117 p. 1 – 12, Université de Limoges, 2014.

FONTANILLE, Jacques. **Medios, regímenes de creencia y formas de vida**. Contratexto, n.21, p. 65-82. Disponível em: de <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/contratexto/article/view/33>. Acessado em: 16 de julho de 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GREIMAS. Algirdas Julien. **Da Imperfeição**. Tradução: Ana Cláudia de Oliveira. Hacker: São Paulo. 2002.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara di. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-ago 2000, p.108-130.

HAMMAD, Manar et al. **O espaço do seminário**. EntreLetras (Online). v. 7, p. 28-59, 2016.

INEP. Sistema de consulta a matrícula do censo escolar – 1997/2015. **Resultados finais do censo 2015**. Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>. Acessado em 28 de fevereiro de 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil em síntese. Educação: taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais 2007/2015. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acessado em: 30 de março de 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. ONU e IBGE divulgam relatório da população. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/11122001onu.shtm>. Acessado em 28 de fevereiro de 2017.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2015.

LANDOWSKI, Éric. **Interações arriscadas**. Tradução Luiza Helena Oliveira da Silva. Estação das letras: São Paulo, 2014a.

_____, Éric. **Sociossemiótica**: uma teoria geral do sentido. Galaxia (São Paulo, *Online*), n. 27, p. 10-20, jun. 2014b.

_____, Éric. **Le regard impliqué**, Revista Lusitana, 17-18, Lisboa, 1998.

_____, Eric. **Para uma abordagem socio-semiótica da literatura**. Significação: revista de cultura áudio visual. n 11-12, Universidade de São Paulo. p. 22-43, 1996.

_____, Eric. **Regimes de sentido e formas de educação**. Entreletras (On line). v.7, p 8 – 14, 2016.

_____, Éric. **Avoir prise, donner prise**. Actes sémiotiques (En ligne). 2009, n° 112. Disponível em: <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/2852>> Acessado em: 11 de julho de 2017. Tradução: Luiza Helena Oliveira da Silva.

_____, Eric. Gosto se discute. In: **O gosto da gente o gosto das coisas: abordagem semiótica**. São Paulo: Educ, 1997.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. (orgs). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Coleção língua portuguesa na escola. Autêntica, 2012.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra.; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. **Semiótica. Teoria literária: um percurso interdisciplinar nas práticas/reflexões em torno do letramento literário na pós-graduação**. EntreLetras (Online), v. 1, p. 109/8-125, 2011.

OLIVEIRA, Ana Cláudia. **Estesia e experiência do sentido**. Cadernos de semiótica aplicada, v.8, n.2, p. 1/10, 2010.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos; AGUIAR, Paula Alves de. **Práticas de letramento na EJA**. Fórum linguístico, Florianópolis, v.6, n.2 (55-65), jul-dez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. Loyola. São Paulo: 2006.

SILVA, Luiza Helena. Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de. **Território da palavra poética: que lugar constrói a poesia nas lutas pela posse da terra no Brasil?**. Revista de História da UEG, v. 4, p. 20-36, 2015.

_____. **O que pode o leitor?**. EntreLetras (Online), v. 6, p. 120-132, 2015

SILVA, Luiza Helena. Oliveira.; REIS, Naiane. Vieira. dos . **O PARFOR como locus de formação de professores de leitores de literatura**. Educação e Políticas em Debate, v. 3, p. 87-102, 2014.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da.; SILVA, S. D. ; MARCILESE, M. . **Encerrando o**

percurso: a semântica do nível discursivo. In: Angela Baalbaki; Dantielli Assumpção Garcia; Fernanda Lunkes; Luiza Helena Oliveira da Silva; Mercedes Marcilese; Silmara Dela Silva. (Org.). *Linguística III*. 1ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2015, v. 2, p. 79-108.

SILVA, Cícero de Oliveira (org) et alii. *Coleção Tempo de aprender: educação de jovens e adultos – 6° ao 9° ano do ensino fundamental. Volume 4 – Multidisciplinar*. 2° edição. São Paulo, 2009.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. Ática, São Paulo, 2000.

TOCANTINS. **Proposta curricular – Educação de jovens e adultos:** versão preliminar. 2009. Disponível em: http://www.drearaguaina.com.br/docs/proposta_curricular_eja_versao_preliminar.pdf
Acessado em: 06 de abril de 2017.

Todos pela Educação. **Programas de alfabetização que não conseguiram atingir metas.** 2013. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/27097/programas-de-alfabetizacao-nao-conseguiram-atingir-metas/#> .
Acessado em: 18 de julho de 2017.

ANEXOS

ANEXO 1

DIÁRIOS DE CAMPO

REGISTRO: 11/04/2016

LOCAL: ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM DE BRITO PARANAGUÁ

TURMA: 3º PERÍODO 2º SEGMENTO EJA

Nessa turma, grande parte dos alunos são jovens entre dezesseis e vinte anos, poucos alunos com idade menor que trinta.

Nesta aula, apresentamos um texto em que propomos uma leitura individual para, em seguida, continuar a discussão coletiva a respeito do tema (do que trata o texto), gramática (aspectos da língua utilizados no texto).

Mesmo que haja privilégio da forma como conteúdo a ser ensinado, tentamos fazer compreender a situação retratada na leitura por meio da participação dos alunos a respeito do tema tratado, envolvendo a realidade dos alunos para exemplificar a temática da aula.

Organizamos questões objetivas sobre o texto e discutimos sobre o tema, fazendo a relação com a realidade ao nosso redor e as experiências vividas por eles (alunos).

A dificuldade que apresentam para compreender as leituras que realizamos em aula, revela a necessidade de fazermos a relação dos temas estudados com seus conhecimentos prévios, estimulando a subjetividade, a oralidade, ainda tímida. Percebemos que sentem insegurança ao falar e medo de errar. Assim, aceitam como verdade tudo que dissemos em aula: a figura do professor como aquele que sabe de tudo.

“Professora, aqui só tem burro”, “como é que é para fazer?”, “o que é que é para fazer”, são algumas das falas que ouvimos diariamente, em virtude de suas inseguranças a respeito do que vão dizer, por acreditar que, em sala de aula, o professor é o detentor do conhecimento.

REGISTRO: 17/05/2016

LOCAL: ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM DE BRITO PARANAGUÁ

TURMA: 3º PERÍODO 2ºSEGMENTO EJA

“Professora, hoje tenho uma vida estável. Consigo ajudar minha família, mas senti falta do português e dos estudos para lidar com meus clientes”, disse um aluno da EJA que reconhece na escola, um lugar representativo do conhecimento. Esse aluno, observamos em algumas de suas falas, voltou à escola por precisar do diploma, pois queria conhecer sobre a língua portuguesa.

REGISTRO: 20/05/2016

LOCAL: ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM DE BRITO PARANAGUÁ

TURMA: 4º PERÍODO 2ºSEGMENTO EJA

“Professora, nós nunca aprendemos inglês, vai ano e volta ano”, disse uma aluna, demonstrando não compreender o conteúdo de inglês.

“É desse jeito”, disse um aluno, complementando a fala anterior da aluna.

Como professora de português e de inglês na EJA, percebemos, em suas falas (alunos) durante as aulas, a espontaneidade com que revelam conscientemente suas dificuldades em relação aos conteúdos, visto que estes, composto por fórmulas e regras, podem preencher o tempo escolar dos alunos, se não assumirmos uma postura crítica em relação ao ensino e a aprendizagem escolar.

REGISTRO: 25/03/2016

LOCAL: ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM DE BRITO PARANAGUÁ

TURMA: 3º PERÍODO 2ºSEGMENTO EJA

Desanimamos, em relação à docência na EJA, quando nos deparamos com os desafios diários em aula, entre os quais, dificuldades na aprendizagem dos conteúdos e os comportamentos controversos. Grande parte dos alunos tem idade entre quinze e vinte anos, trabalham durante o dia em “bicos” de emprego para arrecadar dinheiro e ajudar a família.

À noite, a escola parece ser ponto de encontro de amigos. Percebemos no comportamento eufórico dos mais jovens, nas conversas e uso de celulares e nas saídas constantes da sala de aula, ocasiões discutidas em reuniões pedagógicas.

Outro ponto que enfrentamos é a infrequência e a desistência, pois há aqueles (alunos) que precisam viajar por motivo de trabalho.

REGISTRO: 15/08/2016

LOCAL: ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM DE BRITO PARANAGUÁ

TURMA: 3º PERÍODO 2ºSEGMENTO EJA

“Não há como cobrar muito do aluno que trabalha o dia inteiro”, disse um professor, ao se referir à avaliação. É uma realidade de ensino e de aprendizagem que nos posiciona a pensar a urgência de uma prática que evidencie o que eles (alunos) mais necessitam aprender na escola, que servirá para suas vidas.

O perfil dos alunos da escola onde realizamos a pesquisa representa pessoas que pretendem terminar os estudos para receber o diploma, em seu meio de trabalho, exigido pelo patrão. Demonstram pressa em terminar o semestre letivo para, então, receber o certificado de conclusão.

Os textos que propomos em aula (relacionados aos gêneros do referencial pedagógico da EJA) vão apresentando sentido, na medida em que vamos discutindo assuntos relevantes no contexto dos alunos.

REGISTRO: 19/09/2016

LOCAL: ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM DE BRITO PARANAGUÁ

TURMA: 3º PERÍODO 2ºSEGMENTO EJA

Os momentos de aula, percebemos, têm urgência de aulas atrativas, que chamem atenção dos alunos a estarem presentes para compreender que ir à escola é compartilhar experiências ajustadas aos conhecimentos das disciplinas.

REGISTRO: 18/10/2016

LOCAL: ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM DE BRITO PARANAGUÁ

TURMA: 2º PERÍODO 2ºSEGMENTO EJA

Nesta aula, propomos um texto para a leitura silenciosa. Era um texto de Paulo Freire: “A canoa”. Mais que saber sobre quem são os personagens ou onde se passa a cena, os alunos logo souberam se expressar sobre o assunto, visto que os diferentes saberes são as maiores provas no contexto escolar.

Sobre a leitura, um aluno disse: “Tem gente que acha que a gente não sabe mais das coisas, que a gente não dá conta de fazer mais nada por estar velho.”

Outra aluna comentou: “O professor e o advogado acharam que o barqueiro não sabia de nada, quando era somente ele que sabia nadar e os outros não”.

Continuamos a discussão: “Muitos compartilham a ideia de que o professor, o advogado e o médico, por exemplo, sabem tudo e que, detém conhecimentos acumulados. Nessa leitura, podemos perceber o contrário. O conhecimento é algo capaz de limitar.

Instigamos os alunos a responderem: O que os levou a pensar que o barqueiro estava, realmente, certo? Alguém já passou por situação semelhante?

ANEXO 2

REFERENCIAL PEDAGÓGICO DA EJA

REFERENCIAL PEDAGÓGICO - EJA
2º PERÍODO 1º SEGMENTO
1º BIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA

CONTEÚDOS		HABILIDADES
<p style="text-align: right;">Eixos: Leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Textos Descritivos; ➤ Gramática contextualizada: Alfabeto maiúsculo e minúsculo, Escrita do nome completo, Classificação e Separação de Sílabas; ➤ Formação de palavras e frases; ➤ Pontuação; ➤ Sinônimos e Antônimos; ➤ Acentuação; ➤ Gênero e número do substantivo; ➤ Ortografia: (r/rr, s/ss, ç/s, x/ch). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar textos descritivos; • Identificar informação explícita no texto; • Escrever corretamente letras maiúscula e minúscula; • Escrever o nome completo corretamente; • Separar corretamente as sílabas das palavras; • Empregar os sinais de pontuação corretamente nas frases; • Reconhecer o sinônimo e antônimo das palavras; • Empregar corretamente o gênero e o número do substantivo em frases orais e escritas; • Acentuar as palavras fazendo uso dos acentos agudos e circunflexo; • Escrever palavras corretamente com r/rr, s/ss, ç/s, x/ch; 	

REFERENCIAL PEDAGÓGICO - EJA
2º PERÍODO 1º SEGMENTO
2º BIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA

CONTEÚDOS

HABILIDADES

Eixos: Leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística

- Textos instrucionais: (receitas culinárias, bulas e manuais);
- Leitura de símbolos e rótulos;
- Encontros vocálicos;
- Separação de sílabas;
- Emprego do til;
- Sílabas complexas;
- Ortografia: (bl, br, gl, gr, cr, cl, an, en, in, on e un, am, em, im, om, um).

- Ler, interpretar e produzir textos instrucionais seguindo as normas estabelecidas;
- Identificar as partes que compõem uma receita (título, lista de ingredientes, modo e tempo de preparo, ilustrações e fotografias);
- Identificar informações explícita nos textos;
- Identificar os encontros vocálicos nas palavras;
- Compreender a importância dos símbolos e rótulos;
- Separar as sílabas das palavras corretamente;
- Empregar corretamente o til;
- Escrever palavras corretamente utilizando sílabas complexas;

		<ul style="list-style-type: none">• Identificar as Figuras de Linguagens: Personificação, Aliteração, Assonância e Prosopopeia utilizadas nos textos.• Integrar e sistematizar as informações expressando-as em linguagem própria através de relatos orais e informais;• Revelar domínio na ortografia de palavras com: x/ch; ç/ss; s/z; g/j; r/rr; u/l;
--	--	--

REFERENCIAL PEDAGÓGICO - EJA
3º PERÍODO 1º SEGMENTO
1º BIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA

CONTEÚDOS

HABILIDADES

Eixos: Leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística

- Textos Epistolares: bilhetes, convites, cartões, avisos, telegramas e e-mails;
- Gramática Contextualizada: Pronomes Pessoais e de Tratamento; Verbos; Tipos de Frases; Substantivos: nomes próprios e comuns;
- Ortografia: palavras com ç (cedilha), ce/ci, se/si que/qui; gue/gui; x com som de z e s com som de z.

- Ler, interpretar e produzir textos epistolares obedecendo às características textuais e saber sua importância no dia a dia;
- Automatizar a leitura, a grafia e o emprego corretamente dos pronomes pessoais e de tratamento;
- Identificar os tempos: presente, passado e futuro dos verbos;
- Reconhecer e utilizar os aspectos linguísticos na leitura e grafia dos textos;
- Identificar e empregar frases afirmativas, negativas, exclamativas e interrogativas.
- Reconhecer marcas linguísticas a partir dos textos tais como: título, pontuação, sinais gráficos e segmentação.

REFERENCIAL PEDAGÓGICO - EJA
3º PERÍODO 1º SEGMENTO
2º BIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA

CONTEÚDOS

- Textos Informativos: biografia, autobiografia e entrevista;
- Encontros Consonantais;
- Adjetivo e locução adjetiva;
- A letra h no início de palavras;
- Dígrafos;
- Grafia de palavras com: as, es, is, os, us; m final e "m" antes de "p" e "b".

HABILIDADES

- Ler e interpretar textos informativos;
- Realizar entrevista com a finalidade específica de colher informações;
- Identificar os encontros consonantais nas palavras;
- Identificar e empregar corretamente adjetivos e locução adjetiva;
- Empregar a letra "h" no início de palavras;
- Destacar palavras com os dígrafos: ch, lh e nh;
- Produzir textos informativos utilizando os diferentes recursos linguísticos e gramaticais;
- Compreender o uso do m antes do p e b e no final de palavras;
- Escrever palavras corretamente usando as sílabas: as, es, is, os e us;

Eixos: Leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística

REFERENCIAL PEDAGÓGICO - EJA
4º PERÍODO 1º SEGMENTO
1º BIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA

CONTEÚDOS

HABILIDADES

Eixos: Leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística

- Textos publicitários: anúncios, notícias, cartazes e outdoors;
- Gramática contextualizada: pronomes e verbos;
- Paragrafação e acentuação gráfica;
- Substantivos e sua classificação;
- Artigos: definidos e indefinidos;
- O uso do “c” e do “ç”;

- Ler e interpretar textos publicitários obedecendo às regras gramáticas;
- Reconhecer que uma notícia se caracteriza principalmente por ser uma mensagem condensada, rápida e às vezes surpreendente;
- Respeitar e obedecer a paragrafação nos textos;
- Produzir textos publicitários: (anúncios e notícias);
- Empregar os artigos definidos e indefinidos adequadamente;
- Compreender a relação entre pronome e verbo;
- Compreender o conceito de substantivo e sua classificação;
- Ampliar o vocabulário apropriando-se progressivamente de novas palavras.

REFERENCIAL PEDAGÓGICO - EJA
4º PERÍODO 1º SEGMENTO
2º BIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA

CONTEÚDOS

Eixos: Leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística

- Textos poéticos: contos, poemas, letras de músicas e paródias;
- Versos, estrofes e rimas;
- Classe gramatical: advérbio e locução adverbial;
- Letras e fonemas;
- Encontro Consonantal: dígrafo;
- Substantivos próprios, comuns e coletivo;
- Sílabas Tônicas: oxítona, paroxítona e proparoxítona;
- Uso do dicionário: ortografia: g/j; s/z; l/h; s/ç; ss/s; r/r/;

HABILIDADES

- Ler e interpretar textos poéticos;
- Produzir poema a partir de letra de música;
- Analisar a estrutura de textos poéticos enfatizando versos, estrofes e rimas;
- Estabelecer relação entre advérbio e locução adverbial;
- Identificar as letras e os fonemas das palavras;
- Distinguir encontro consonantal e dígrafo;
- Reconhecer e utilizar nos textos produzidos os substantivos próprios, comuns e coletivos.
- Identificar as sílabas tônicas das palavras;
- Manusear o dicionário com a finalidade de aperfeiçoar a escrita;

ANEXO 3

Questionário para alunos da EJA

1. Você costuma ler no seu dia a dia?

- Sim. Livros de romance, aventura, poesias, best-sellers ...
 Lê somente na escola.
 Sim. Uma notícia, uma revista de telenovela, um gibi, a bíblia, fragmentos de textos nas redes sociais, o horoscopo, livro de simpatias etc.

2. Se você costuma ler no seu dia a dia, que meio mais utiliza?

- O impresso – livros, jornais e revistas A internet - sites diversos

3. Para você, a leitura é importante...

- para o básico no dia-a-dia: ler uma bula, uma receita, uma placa de ônibus, uma notícia, o resumo da novela etc
 ...e prazerosa quando é uma leitura que se gosta
 para adquirir mais conhecimentos

4. Marcar duas disciplinas escolares que mais gosta.

- Português Ciências Matemática História Inglês
-

1. Você trabalha atualmente?

- Sim. Emprego temporário Sim. Carteira assinada. Não trabalho.

2. Quantas horas de trabalho por dia?

- 4hs 6hs 8hs Outra resposta

3. Idade?

- 15 e 20 anos 21 a 25 anos 26 a 30 anos
 30 a 40 anos A partir de 41 anos

4. Lugares que mais costuma frequentar na cidade onde mora?

- Praças e Parques ecológicos Bibliotecas e exposições culturais Cinema e bar Shows artísticos/musicais

5. Motivos do abandono à escola anteriormente.

- Precisou trabalhar Outros motivos

6. O trabalho no qual atuou exigia mais:

- Esforço físico Esforço mental

7. Somando todos os anos que você esteve na escola:

- Menos de 4 Entre 5 e 9 Mais de 9 anos

8. O real interesse da volta à escola?

- Adquirir mais conhecimentos
 O estudo tem grande importância na aquisição de um bom emprego
 Adquirir o certificado de conclusão
 Promoção no emprego

9. Quantas horas você costuma ler por dia?

- 1 hora 3 horas Esporadicamente Não leio

Questionário para educadores na EJA

I. Disciplina ministra? _____ que

II. Formação: Curso superior _____

Pós-graduação: () Sim.

() Não.

III. Trabalha quantas horas/semana? _____

IV. Em quais outras funções (se houver)? _____

V. PARA O PROFESSOR DE INGLÊS: Que materiais didáticos e recursos mais utiliza em sala de aula na EJA?

() Livro didático () Datashow () Músicas () Livros diversos () Dicionários

() Xerox de textos e atividades () TV e vídeos () Internet ()

Quadro branco e pincel () Exposição oral

Outros _____

ANEXO 4

PLAYBOY

Terma 3º B

06/03/17

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

questões

R5 (1) O que você compreende por literatura literatura para mim o historia conhecimento de es uso de linguagem como forma escrita e também em musica

(2) Você conhece alguma obra de Minikim e moraes quais? Já tirava ouvido falar nele como poeta? não conheço ne nunca obra dele e eu nunca tinha ouvido fala dele como poeta

(3) qual a importância de literatura na vida de alguém. a literatura e muito importante na vida de um posse de sua conhecimento e pode ate mudar a vida de alguém

(4) qual a importância de livro didaco na aprendizagem? e simm esse pare so serve pra para a modida



R: Resposta 06/03/19

Questões

(A) Q: que você compreende por literatura (stivels)
R: Eu compreendo por um sereno de beleza um músico, um músico no modo de fala

Q: Você entendi alguma obra de Vinícius de Moraes? Quais? Quais? Jo Pinho
R: não como músico

(B) Quais a importância de literatura no vida de alguém?
R: por a linguagem e uma de um povo, etc,

(C) Quais a importância do livro didático não no aprendizado? e
R: por vamos ler mais, e melhor no aprendizado

peace

06/03/57

3º Bimestre

Língua portuguesa

R3 1º) O que você compreende por literatura? literatura é o uso de várias linguagens, de várias formas, no gesto, no jeito de se vestir, na forma que se comporta, no jeito de se expressar, tudo em que fazemos e pensamos reproduz a literatura.

R4 2º) Você conheceu alguma obra de ruínas de morais? Quais? Já tinha ouvido falar nele como poeta? Bom, já tinha ouvido falar, mais não tinha conhecido nem um trabalho dele, agora só conheço esse poema.

3º) Qual a importância da literatura no vida de quem literatura e a base de tudo, tudo que fazemos e expressamos é uma forma de aprender e melhorar.

4º) Qual a importância do livro didático na aprendizagem? O livro é muito importante e facilita muito no aprendizado, na sala de aula.

love



love



06 03 17

Questões:

Sumário 3:3

- 21
- 1) O que quer compreender a literatura? A importância da literatura para saber mais para aprender fazer uma poesia para saber mais da linguagem das pessoas e ter aquele prazer de ver as outras pessoas ir para outras cidades e aprender mais linguagem de outras pessoas etc?
 - 2) Não conheço algumas obras de romances e contos? Quais? Já tenho ouvido falar. Não como poeta? Não mais eu já conheço um romance de moças e o outro não sei com quem emprega a tarefa bom trabalho etc.
 - 3) Qual a importância da literatura na vida da criança? Para saber da literatura dos adultos da mulher e filhos aprende mais da literatura etc.
 - 4) Qual a importância da literatura para a aprendizagem? É bom para aprender as coisas e aprender a ler na outra escola com livro de soletração no aprendizado?



06

03

17

Ano: 3 e

01) O que você compreende por literatura?

R: É a arte de compor escritos artísticos, em prosa ou em verso e a arte que permite a eteração verbal e o registro das transformações culturais.

02) Você conhece alguma obra de Venício de Moraes? Quais? Já tinha ouvido falar nele como

R: poeta. Sim garoto de Ipanema, não de como cantor.

03) Qual a importância da literatura na vida de alguém? Ela é de extrema importância para o intelecto de ser humano, ela te dar asas.

04) Qual a importância da livro didático na aprendizagem? facilita na leitura melhora e desempenha das aulas por que o tempo é mais aproveitado.

1) O que você entende por literatura?

R4) Literatura é importante porque é uma arte que nos mesmos praticamos através da linguagem, em músicas, no um livro etc...

2) Você conhece alguma obra de virtudes de morais? Quais? Se sim, como você fala nela?

R8) Não. Nenhuma obra, nenhuma. Nunca ouvi falar.

3) Qual a importância de literatura no vida de alguém?

Bom, porque sem literatura não terio como interpretar a fala de uma pessoa.

4) Qual importância do livro didatico no aprendizado?

É bom que podemos usar na sala de aula até mesmo porque nos, ganhamos até mais tempo na materias.

ANEXO 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE

Pesquisadora: Wiliana Carneiro Carvalho

Projeto: **UM ESTUDO SOBRE A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO COM O USO DO LIVRO DIDÁTICO DA EJA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ARAGUAÍNA**

Participante (voluntário): _____

Convido você a participar da Pesquisa acima intitulada com o objetivo de conhecer e analisar o trato dado ao texto literário no Ensino de Jovens e Adultos, observando o que consta nas propostas de ensino do Estado do Tocantins e do município de Araguaína, o uso dos materiais didáticos e subsídios para a realização das aulas.

A pesquisa se refere a um trabalho do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins-UFT.

Sua forma de participação: **concessão das atividades produzidas em sala de aula.** A recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa, ou seja, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de desconforto ou constrangimento você não precisa realizá-lo.

Caso aceite participar, você estará contribuindo para este estudo **Um estudo sobre o tratamento dado ao texto literário no Programa Nacional do Livro Didático para a EJA: implicações na prática de leitura**

Esclarecemos que os resultados da pesquisa serão analisados e posteriormente publicados sem nenhuma identificação dos participantes.

Agradecemos sua colaboração.

Araguaína-TO, _____ de _____ de 2017

Eu, _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura do(a) participante ou responsável

Assinatura do pesquisador(a)

