



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS



JOSILMA PEREIRA CARDOSO

**O CORDEL “A TERRA DOS MENINOS PELADOS”:** UMA PROPOSTA PARA  
RESSIGNIFICAR A AUTOESTIMA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maringá

2022

JOSILMA PEREIRA CARDOSO

**O CORDEL “A TERRA DOS MENINOS PELADOS”:  
UMA PROPOSTA PARA  
RESSIGNIFICAR A AUTOESTIMA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras- Proletras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob a orientação da professora Doutora Margarida da Silveira Corsi e coorientação da professora Doutora Cláudia Valéria Doná Hila, como requisito parcial à obtenção do título Mestre em Letras.

Maringá

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

Cardoso, Josilma Pereira

O cordel “A Terra dos meninos pelados” uma proposta para ressignificar a autoestima na Educação de Jovens e Adultos/ Josilma Pereira Cardoso / Maringá- PR, 2022.

XXXX f. Il.color, figs, tabs.

Orientadoras: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margarida da Silveira Corsi / Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Valéria Doná Hila

Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Língua Portuguesa, Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) – Mestrado Profissional , 2022.

1. Cordel; 2. Autoestima; 3. Educação de Jovens e Adultos; 4. Leitura subjetiva – Maringá - (PR). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Língua Portuguesa. Programa de Pós- Graduação em Letras (PROFLETRAS) – Mestrado Profissional. III. Título.

2.

**JOSILMA PEREIRA CARDOSO**

## O CORDEL “A TERRA DOS MENINOS PELADOS”: UMA PROPOSTA PARA RESSIGNIFICAR A AUTOESTIMA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarida da Silveira Corsi e coorientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Valéria Doná Hila, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA:



---

Orientadora: Profa. Dra. Margarida da Silveira  
Corsi  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Coorientadora: Profa. Dra. Cláudia Valéria  
Doná Hila  
Universidade Estadual de Maringá - UEM



---

Profa. Dra. Luciane Braz Perez Mincoff  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Profa. Dra. Luciene Souza Santos  
Universidade Estadual de Feira de Santana –  
UEFS  
(Examinadora externa)



## DEDICATÓRIA

Para minha querida professora Josélia, que na minha meninice me permitiu sonhar com as letras e acreditar que através dos estudos poderia mudar a minha vida.

Para minha avó materna *Enezia (in memorian)*, a pessoa mais afetiva que já convivi.

Aos poetas cordelistas que tornam os dias mais iluminados, nos mostrando que tudo é possível sempre, pois para criar basta sentir...

## AGRADECIMENTOS

“Você não sabe o quanto eu caminhei  
Pra chegar até aqui...”  
(A estrada, Cidade Negra)

O ato de agradecer move o céu, corações e traz boas novas para todos. Então, é justamente esse agradecimento que quero deixar aqui registrado: a concretização e a simbologia da “superação” e de um sonho que esse mestrado representa em minha vida.

“Dando graças constantemente a Deus Pai por todas as coisas, em nome de nosso Senhor Jesus Cristo” (Efésios 5:20).

Agradeço inicialmente à Deus por ter me carregado no colo quando faltaram forças para caminhar. À ti, toda honra e toda glória para todo sempre pelo grandioso milagre!

Aos meus pais, Josias e Jacy, alicerces da minha vida, por acreditarem que meu sonho seria possível, mesmo em meio a tantas dificuldades, no decorrer dessa caminhada.

À minha irmã Shirley, meu exemplo de perseverança e inteligência.

Ao meu lindo sobrinho Fred, um presente e milagre de Deus.

Adriano por ter surgido em minha vida, pelo apoio e companheirismo.

Às famílias, paranaense e baiana, que me acolheram nessa jornada, em especial: Andrei, Nadir, Marcilene, André, Natália, Pedro, Ricardo, Robson, Nayene, Mônica, Agnaldo, Dr. Antônio Brandão, Rita, Cris, Pietra, Nina, Priscila, Adelmo, Vilma, Rafael, Valéria, Rafael Elbachá, Marcela, Elaine, Janete, Danilo, Milena e Deia por cada oração, amparo e ajuda.

Aos meus “anjos de patas”, Sansão e Nina, companheiros tão fieis e amorosos.

Às minhas colegas de turma do mestrado Profletras, por tantos conhecimentos compartilhados, por serem inspiração e luz nessa trajetória, em especial à Ana Maria que não largou as minhas mãos, desde o dia em que nos conhecemos. Solange, Greice e Gisele pelo acolhimento e momentos de lazer em Maringá, por terem sido “instrumentos”, para que eu não desistisse do curso. Taise, por tamanha grandeza, solidariedade quando eu mais precisei, um anjo que Deus colocou em meu caminho.

Aos meus/minhas médicos (as), anjos de luz: Dra. Patrícia Serrão, Dr. Renato Coelho, Dra. Ana Piedade, Dr. André Barreto e Dra. Simone Neves, por não terem desistido de lutar pela minha vida, em meio a tantos problemas de saúde e serem o suporte para que hoje eu pudesse estar aqui, eu sobrevivi e desobedeci, pois ouvi várias vezes esse não é o momento para estudar, eu acreditei, muitas vezes que não era, mas sou teimosa e cheguei aqui.

Às psicólogas Eliana e Jocelma, por terem me ajudado a caminhar nos “pós tsunamis” enfrentados por mim, ao longo desses anos de mestrado.

À CAPES, pela concessão da bolsa, que foi de grande valia para que eu pudesse trilhar o meu percurso.

Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos, do Colégio Municipal Professor Roberto Santos, fonte de inspiração, motivo maior dessa pesquisa, pelos quais tenho maior orgulho por todo caminho de superação e conquistas.

À prefeitura municipal de Itamari- Bahia, através da Secretaria Municipal de Educação e apoio da ex prefeita Pallomma Uzeda e do prefeito Dr. Everton Vasconcelos, por permitirem esse estudo e todo apoio e compreensão durante esse percurso.

Às colegas de trabalho, Cláudia Ferreira e Betânia Lisboa por compartilharem a paixão do trabalho com os alunos da EJA.

Às professoras amadas do Profletras-UEM, minha singela homenagem e gratidão eterna, por tanto conhecimento compartilhado, pelo constante aprendizado e por permitirem que eu tivesse acesso a práticas e vivências tão enriquecedoras na Universidade Estadual de Maringá- Paraná, também pela generosidade, pelos ombros, colos e ouvidos, mesmo distantes.

À Professora Dra. Claudia Valéria Doná Hila, meu exemplo de fé e resignação: “Você é a senhora do “meu” destino!”

À Professora Dra. Luciane Braz Perez Mincoff, encontro de almas: “Você chorou a minha dor, sorriu a minha alegria” e a recebi como presente para participar da minha banca.

À Professora Dra. Flávia Zanutto, a calma e doçura, num ambiente acadêmico tão desafiador.

À Professora Dra. Josymaire Novelli, “competência e inspiração”!



À Professora Dra. Lilian Cristina Buzato Ritter, “compreensão, solidariedade e acolhimento”!

À Professora Dra. Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo, “humildade, simplicidade e sorriso”, que tornaram a vida acadêmica mais simples.

À Professora Dra. Margarida da Silveira Corsi, minha orientadora, uma espécie de mãe acadêmica, entre afagos e cobranças, não deixou de exercer sua enorme generosidade que é característica e, comigo, também exerceu o dom da paciência e da espera. Assim, dedico esse pequeno cordel para ti: *A aceleração na minha lentidão, A generosidade numa aparente dureza, A luz nos momentos de escuridão, A maciez em meio a tantas asperezas, Uma palavra que define: gratidão!*

À professora Dra. Luciene Souza Santos, Profletras-UEFS, do Estado da Bahia, agradeço a honra da aceitação para participar da minha banca, que presente! Uma nordestina, baiana, contadora de histórias, cantora, professora, amante da literatura popular e com suas pontuações me permitiu trilhar o caminho dessa dissertação “Quando falta tudo tem que sobrar a voz, pois é vocação”, sua voz é a sua marca!

Não poderia deixar de homenagear as cidades de Maringá “canção”, de uma beleza e qualidade de vida que me fizeram sonhar, distanciar-me de uma realidade do interior nordestino, Itamari, conhecida como “tabocas”. Apesar, de tão diferentes e distantes, me possibilitaram ter um olhar diferenciado sobre a vida e as grandes oportunidades que ela nos permite. Para homenagear e unir as duas utilizarei o trecho de um cordel, de José Lacerda, em homenagem a cidade de Maringá, mas associando-a ao nordeste, proximidade essa que vivenciei na construção dessa pesquisa: *Associam Maringá À região curitibana, Mas que a verdade se exhiba, Maria era Paraíba E a lenda paraibana. Existe muita vantagem No nordeste de hoje em dia Mas no século dezenove Essas coisas não havia Quando secava o sertão Não havia solução, Só migração resolvia.*

A emoção define os sentimentos de gratidão, superação e de limites ultrapassados que só se tornaram possíveis, através de cada ser “especial” que cruzou o meu caminho. Trabalho árduo e muita dedicação são os fatores que dão um sabor especial às vitórias, já que nos dão a certeza do merecimento. Entretanto, todo esse sacrifício não pode ser feito sozinho, pois não se vive isolado do mundo. Ao contrário, ele exige a cooperação e compreensão daqueles que nos cercam, em qualquer trecho dessa viagem chamada vida. Sendo assim, agradeço a cada um que, em alguma

ocasião, nesses últimos anos, soube compreender o momento especial pelo qual eu estava passando. E finalizo, utilizando o trecho de um cordel, de Sérgio Bahialista: “E no abraço forte, se carrega o viver, um pouquinho de cada um, especial, cor de nascer, cada abraço traz a cor da beleza, com sabor do plural brilhar do ser.”

**GRATIDÃO, GRATIDÃO PRA SEMPRE!**

## EPÍGRAFE

“ Mas somente o povo pobre que possui essa cultura?  
Claro que não, meus amigos  
Em qualquer classe perdura  
Transmitida oralmente  
Para a geração futura  
A cultura popular  
Nascida no regional  
Com respeito às diferenças  
De fluência natural  
Ela é sempre espontânea  
Tradicionalmente oral  
Feita em todo o local  
Cidade, vila ou recreio  
A cultura popular  
Desconhece o bloqueio  
Lhes oferto essa viagem  
Façam um belo passeio...”

(César Obeid )

CARDOSO, Josilma Pereira. O cordel “A terra dos meninos pelados”: proposta para ressignificar a autoestima na Educação de Jovens e Adultos. 2022. ... f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

## RESUMO

Esta dissertação tem como finalidade a prática da Leitura Subjetiva com o gênero discursivo cordel, a partir da temática da autoestima, tema gerador que nasceu da trajetória da professora-pesquisadora nas aulas com Educação de Jovens e Adultos (EJA). O percurso de anos com alunos dessa modalidade evidencia que a baixa autoestima, de grande parte dos alunos, é fator que influencia diretamente a aprendizagem. Desenvolver, portanto, a autoestima é trabalhar com uma competência socioemocional, prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Para tanto, elegeu-se o gênero cordel como ferramenta principal do nosso produto, na medida em que fortalece identidades regionais, especialmente tendo como referente o contexto educacional desta pesquisa: uma cidade interiorana do sul do Estado da Bahia, no qual o gênero é bastante conhecido. O objetivo geral da investigação é, portanto, compreender o processo de elaboração de um caderno didático, destinado ao professor, a partir do tema gerador da autoestima, especificamente voltado ao desenvolvimento da prática da leitura do folheto “A terra dos Meninos Pelados”(2017), de Evaristo Geraldo. Como objetivos específicos tem-se: (a) caracterizar o processo de produção do caderno didático, através de pressupostos da Leitura Subjetiva e (b) identificar quais atividades contribuem de forma significativa para o trabalho com a autoestima do aluno. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, interpretativista, de caráter propositivo. O trabalho, inicialmente planejado como pesquisa-ação, com perspectiva de intervenção em sala de aula, foi reformulado em razão da pandemia de Covid-19, pois as atividades escolares ocorreram de forma remota durante o período que seria destinado à aplicação da proposta pedagógica. O referencial teórico norteia-se pelos estudos sobre Leitura Subjetiva, em autores como: Xypas (2020); Jouve (2013); Rouxel (2013); pelos estudos sobre o gênero Cordel (BARROSO, 2003; PINHEIRO, 2001; OLIVEIRA, 2017; pelos estudos acerca dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997, 2003); pelos trabalhos que envolvem a Educação de Jovens e Adultos (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001; PAIVA, 2007; FREIRE, 1987). O trabalho apresenta um produto que tem como principal objetivo contribuir com a inserção da literatura popular nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, precisamente do gênero cordel, através de intervenção formativa leitora e cidadã para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, na modalidade da EJA. O produto elaborado é um caderno pedagógico, dirigido ao professor, *Cordel – O caminho de (re) aproximações e (re) vivências para ressignificar a autoestima de educandos da EJA, com a fundamentação teórica das oficinas produzidas, pautadas na sequência básica de Cosson (2014)*. Os resultados desse planejamento evidenciaram que o gênero discursivo Cordel, utilizado na construção das oficinas, contemplou o tema gerador autoestima e estabeleceu uma relação de sentidos que permite ressignificar a construção da autoimagem pelos educandos da EJA e oportunizar uma nova visão sobre o ensino do gênero por parte de professores de língua portuguesa no desenvolvimento da prática leitora desses educandos, dando-lhes vozes e evidenciando a construção do seu percurso formativo.

**Palavras-chave:** Cordel; Autoestima; Educação de Jovens e Adultos; Leitura subjetiva;

CARDOSO, Josilma Pereira. “*A terra dos meninos pelados*”: a pedagogical proposal to re-signify students’ self-esteem in the context of youth and adult education. 2022. ... f. Master’s Thesis (Language Professional Master’s Degree) – State University of Maringá, Maringá, 2022.

## ABSTRACT

This Master’s Thesis addresses Subjective Reading practices involving a Brazilian literary genre named *cordel* (folk novels, poems and songs contained in popular and inexpensively printed booklets or pamphlets), focusing on students’ self-esteem, a topic of interest of the researcher due to her experience as a teacher in youth and adult education. Such experience has revealed that many students in the aforementioned educational context have low self-esteem, which has an impact on their learning. Building one’s self-esteem means working on a socioemotional competence, a mission assigned to teachers by the Brazilian Common Core Standards (BNCC) (BRASIL, 2017) for education. *Cordel* was the genre chosen as the main tool for that, since it strengthens regional/local identities, especially when it comes to the area where this research was conducted, that is, a small inland town, in the south of Bahia state, where the genre in question is very popular. The general goal of the investigation was to understand the process of devising a set of guidelines for teachers, having in mind students’ self-esteem, specifically regarding reading practices involving “*A terra dos Meninos Pelados*” (2017), which is a *cordel* by Evaristo Geraldo. This general goal, in turn, is composed by specific ones, which are (a) characterizing the process of production of the material, that is, the set of guidelines, based on assumptions related to Subjective Reading and (b) identifying what activities can contribute in a meaningful way to the process of rescuing or building students’ self-esteem. Regarding its methodological apparatus, this is a qualitative study of interpretivist nature and propositional character. Due to the pandemic, the study, which was at first planned as an action research study, had to be redesigned, for the pedagogical activities had to be performed online during the period in which the pedagogical proposal would be implemented. The theoretical framework is composed by studies on Subjective Reading, represented by scholars such as Xypas (2020), Jouve (2013) and Rouxel (2013). It also relies on studies on *cordel* literature (BARROSO, 2003; PINHEIRO, 2001; OLIVEIRA, 2017); on the perspective of discursive genres (BAKHTIN, 1997, 2003); and, finally, on studies on youth and adult education (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001; PAIVA, 2007; FREIRE, 1987). The outcomes of this research consist of a final production whose aim is to contribute to the inclusion of popular literature in Portuguese Language lessons in Brazilian basic education, specifically *cordel* literature, through a reading-based formative intervention plan focused on citizenship, for Middle School 5<sup>th</sup> grade students of youth and adult education. This final production, as previously mentioned, is a pedagogical set of guidelines to be used by teachers, and whose title is “*Cordel, (re)approaching and (re)experiencing to re-signify the self-esteem of young and adult students*”. The material comprises the theoretical framework that guided all the activities, that is, the contributions of Cosson (2014) and his Basic Sequence. The results showed that the *cordel* text managed to effectively address self-esteem issues. It also established a meaning-relation that allowed students to re-signify the process of building their self-image, thus, providing Portuguese language teachers with a new perspective on how to deal with this genre aiming to encourage reading practices so as to give students voice and highlight their educational journey.

**Keywords:** *Cordel*; Self-esteem; Youth and Adult Education; Subjective Reading;

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: AS FASES QUE COMPÕEM A PESQUISA_____	86
QUADRO 2: OFICINAS DO CADERNO PEDAGÓGICO E OBJETIVOS_____	90

## LISTA DE ABREVIações

EJA - Educação de Jovens e Adultos	p.01
BNCC – Base Nacional Comum Curricular	p.01
COVID-19 – Coronavírus	p.01
PCN´s - (Parâmetros Curriculares Nacionais)	p.18
LDB - (Lei de Diretrizes e Bases)	p.22
CNE - (Conselho Nacional de Educação)	p.23
CBE - (Conselho Brasileiro Educação)	p.23
PNE - (Plano Nacional de Educação)	p.26
SENAI - (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)	p.26
Mobral - (Movimento Brasileiro de Alfabetização)	p.29
MEC - (Ministério da Educação)	p.30
CONFITEA - (Conferência Internacional de Educação de Adultos)	p.33
UNESCO - (Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura)	p.33
FUNDEB - (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)	p.34
EPT – Educação Profissional e Tecnológica)	p.37
ODSs – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	p.37
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade	p.38
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios	p.38
PDE – Plano de desenvolvimento da Educação	p.40
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	p.40
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão	p.43
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego	p.43
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	p.44
PNLD – Plano Nacional do Livro e do Material Didático	p.45
BNCC – Base Nacional Comum Curricular	p.46
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação	p.46
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.	p.47

CONAPE – Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do ProUni	p.48
EAD – Educação à distância	p.50
CONFITEA – Conferências Internacionais de Educação de Adultos	p.52
LS – Leitura subjetiva	p.54
PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras	p.73
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano	p.75
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica	p.77
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	p.77
UNESP – Universidade Estadual Paulista	p.78
UFBA – Universidade Federal da Bahia	p.78
REDA – Regime Especial de Direito Administrativo	p.78



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	16
<b>1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIOS</b>	21
1.1 ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS DA EJA	21
1.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE	35
<b>2. O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA: OS CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOSLEITORES</b>	52
2.1. O PAPEL DA LITERATURA E DA LEITURA SUBJETIVA NA FORMAÇÃO DO LEITOR	52
2.2 O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA	60
<b>3. O GÊNERO DISCURSIVO CORDEL</b>	62
<b>4. PERCURSO METODOLÓGICO</b>	72
4.1 NATUREZA E TIPO DA INVESTIGAÇÃO	72
4.2 CONTEXTO SOCIAL DA PESQUISA	75
4.2.1 A escola	75
4.2.2. A pesquisadora	76
4.2.3 Os alunos	79
4.3 O diagnóstico da turma	80
4.4 Fases da pesquisa, geração de dados e critérios analíticos	82
<b>5. O CADERNO DIDÁTICO</b>	84
5.1 ORGANIZAÇÃO E OBJETIVOS DAS OFICINAS	84
5.1.1 ANÁLISE DAS OFICINAS	87
5.1.1.1 Oficina 1- O que eu sou, o que eu vejo	
5.1.1.2 Oficina 2- Transforme você, transforme o mundo	
5.1.1.3 Oficina 3- O cordel no caminho da formação de leitores	
5.1.1.4 Oficina 4- A terra dos Meninos Pelados resignificando a autoestima	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	93
<b>REFERÊNCIAS</b>	100
<b>APÊNDICE- Caderno didático (link ou QR code)</b>	110

## INTRODUÇÃO

*“A transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação.”*

**(Paulo Freire)**

Esta pesquisa tem como tema a prática da leitura literária subjetiva na Educação de Jovens e Adultos, de forma mais específica, com o cordel “A Terra dos Meninos Pelados”, de Evaristo Geraldo, para alunos de um 6º Ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como referente o contexto educacional de uma cidade interiorana do sul do Estado da Bahia. Trata-se de uma pesquisa de natureza propositiva que concerne à literatura e seu papel humanizador na sala de aula. Os problemas educacionais cujo produto se propõe a intervir estão relacionados à falta de materiais didáticos para alunos da EJA, bem como à dificuldade de trabalho do professor com o texto literário.

Trata-se de uma pesquisa orientada pelos pressupostos teóricos da leitura subjetiva (XYPAS, 2020) (JOUVE, 2013), (ROUXEL, REZENDE e LANGLADE, 2013), do letramento literário (COSSON 2016, 2014), e por contribuições dos estudos de Bakhtin (2003) sobre os gêneros do discurso, além do aporte teórico sobre a literatura de cordel (PINHEIRO E MARINHO, 2012).

Muitas são as inquietações que nos moveram para a elaboração de uma proposta didática que visa tanto o letramento literário do nosso aluno, quanto, também, o trabalho com as emoções dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Vasconcelos (2003, p.77), o papel do professor deve ser de um agente de transformação, que visa a melhoria do seu ofício, como também o de mediador da subjetividade, quando lida com as emoções da classe. Para tal afirmação, ele nos sinaliza o papel que o professor deve assumir de: “[...] sujeito de transformação no sentido mais radical -novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens, e se comprometer além do papel objetivo, com o papel subjetivo.”

Diante disso, a realização de uma proposta didática nos faz refletir, também, sobre a nossa prática enquanto educadora e nos oportuniza, questionamentos de ordem objetiva e valorativa, quando nos coloca diante de como se dá o ensino e a sua eficácia

nas aulas de Língua Materna, sobretudo, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Como professora há anos em salas de Educação de Jovens e Adultos percebemos que as emoções dos nossos alunos são, regra geral, norteadoras para as práticas pedagógicas. Isso porque, o aluno da EJA, no interior da Bahia, é um aluno que chega à sala de aula com muitas dificuldades, com muitas dores e, também, desacreditado de si mesmo. Foi esse sentimento que fez com que definíssemos um recorte temático para nossa pesquisa, - a autoestima, no intuito de contribuir com esses alunos, não apenas no letramento literário, mas, também, nas suas próprias valorações daquilo que possam ser e conseguir na vida. Por isso mesmo, o trabalho com a leitura subjetiva tornou-se um dos eixos teóricos fundamentais da pesquisa, na medida em que possibilita a troca recíproca e ininterrupta entre a interioridade do leitor e a obra.

Durante o percurso do projeto algumas inquietações nos seguiram: Qual olhar o aluno da EJA traz sobre o aprender língua portuguesa numa escola, já que enquanto cidadão, ele chega à escola formado na vida adulta e em sociedade? Por que os professores que atuam na EJA, em sua grande maioria, acreditam que eles tem menor capacidade que alunos regulares? Por que os alunos da EJA comparam-se aos alunos do Ensino Regular e recusam-se a apresentarem trabalhos mesmo em sala de aula para grupo restrito?

Diante dessas inquietações elegemos a prática da leitura subjetiva de um cordel como eixo orientador de nossa proposta didática, orientada pelo tema da autoestima. Todavia, não nos limitamos ao conceito de autoestima, apenas no sentido subjetivo que ele abarca, mas compactuando da ideia de autoestima desses sujeitos trazidas pelos estudos de Barbosa (2008, p.192) quando nos afirma:

a necessidade de uma maior compreensão e possível atualização da noção de auto-estima em alfabetização de jovens e adultos, tendo-se em vista o quanto o conceito é, do ponto de vista semântico, carregado de conotação psicológica, cuja proeminência leva corriqueiramente à desconsideração de outros aspectos de ordem cultural, social, econômica e política, os quais certamente contribuem para que os indivíduos não alfabetizados vejam a si mesmos de forma negativa.

À vista disso, a autoestima é a temática central da nossa abordagem para o estudo do gênero Cordel na pesquisa com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, como uma forma de aproximar, dimensionar os saberes desses educandos em seu

cotidiano, para que efetivamente ocorra a transformação, não somente no seu percurso de aprendizagem, mas que ocorra a valorização, o reconhecimento das suas potencialidades.

Dessa forma, a primeira justificativa para essa pesquisa é a de contribuir com a ressignificação da autoestima de uma sala de EJA do 6º. ano, na medida em que a turma inicialmente pensada para a proposta de intervenção estava composta por alunos que apresentavam-se descrentes em suas potencialidades.

Além disso, muitas são as abordagens dadas nas pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos que refletem acerca do papel que a autoestima exerce no percurso de aprendizagem e no comportamento desses sujeitos na escola. Conforme, os Parâmetros Curriculares Nacionais é conferido ao perfil do educando da EJA de que

a sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem. (BRASIL, 2006, p.16).

Outra justificativa para a escolha do gênero Cordel, como norteador da prática da leitura, deve-se ao fato de que como o ensino na EJA tem passado por muita evasão e tendo em vista que são alunos adultos que voltam após anos à sala de aula, é fundamental que as aulas apresentem metodologias mais atrativas. Nesse sentido, vemos a literatura de cordel como uma forma de estimular, de forma motivadora, a percepção desses alunos, a emoção e, conseqüentemente, o próprio letramento literário.

Acreditamos, portanto, que a realização desta pesquisa voltada para a abordagem de minorias subjugadas e desprestigiadas, como a Educação de Jovens e adultos e o Cordel, significa dispor de um novo olhar sobre esse segmento e esse gênero, garantindo-lhes e assegurando-lhes um lugar de destaque e discussão no âmbito acadêmico, sobretudo, possibilitando a ampliação de visibilidade sobre esses dois segmentos: o gênero e a modalidade.

Disso decorre nossa terceira justificativa, os poucos trabalhos desenvolvidos com o cordel no contexto da EJA, sobretudo que tragam propostas didáticas para a sala de aula e que trabalhem com a retextualização de uma obra literária, no nosso caso a

adaptação da obra de Graciliano Ramos “A terra dos meninos pelados” para o cordel. Normalmente, em nossa região o que ocorre são muitas repetições com usos de cartilhas de alfabetização e utilização de materiais didáticos do Ensino Regular, sem qualquer preocupação com o contexto dessa modalidade de ensino.

Conforme, Fávero (2009, p.91), a Educação de Jovens e Adultos necessita de materiais didáticos que ofertem

[...] um ensino com qualidade que não seja apenas uma segunda oportunidade de escolarização, mas outras formas de educação que venham a instrumentalizar indivíduos e grupos para, dizendo novamente, entender e criticar a realidade em que vivem e, em consequência, propor alternativas para sua transformação. Não mais meras e repetitivas campanhas de alfabetização, nem ofertas facilitadas do ensino copiado do sistema regular, mas ações educativas que preparem para a vida, para uma nova vida, ao longo de toda a vida.

Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é:

Compreender o processo de elaboração de um caderno didático com abordagem sobre o gênero Cordel, associando-o à temática da autoestima para educandos da Educação de Jovens e Adultos no desenvolvimento da prática da leitura do cordel “A terra dos meninos pelados”, de Evaristo Geraldo.

Já os objetivos específicos são:

- a) caracterizar o processo de produção do caderno didático, à luz dos preceitos da leitura subjetiva;
- b) Identificar quais atividades contribuem de forma significativa para o trabalho com a autoestima do aluno.

De forma geral, a pesquisa, de natureza qualitativa-interpretativa, ancorou-se, inicialmente no paradigma da pesquisa-ação (THIOLENT, COLETTE, 2014); contudo, devido à pandemia Covid-19, a pesquisa se orientou apenas para uma pesquisa prospectiva pela elaboração de um material didático.

A organização da dissertação está disposta em cinco capítulos. No primeiro capítulo, faremos a contextualização da EJA em seus aspectos legais e históricos e discutiremos seus desafios na atualidade. No segundo capítulo, trataremos sobre o ensino de Literatura na escola, através da leitura subjetiva, como aporte para o desenvolvimento das oficinas e, também sobre o letramento literário na EJA. No terceiro,

expomos o gênero cordel com sua sócio histórica e sua importância como conteúdo básico para o processo de letramento literário nas escolas.

No quarto capítulo trazemos o percurso metodológico da investigação, definindo a natureza, o tipo e as fases da pesquisa, bem como o contexto social inicialmente pensado. Já no quinto capítulo explicamos a organização do nosso caderno didático, tendo como mote o folheto *A Terra dos Meninos Pelados*, de Evaristo Geraldo (2017), uma adaptação da obra de Graciliano Ramos (1939) com o mesmo título. Também, apresentamos a análise das oficinas desenvolvidas. Por fim, apresentamos as considerações finais, as referências, os anexos e os apêndices, estes dois últimos contemplando os folhetos utilizados em cada oficina, imagens, vídeos e todos recursos utilizados no desenvolvimento da proposta didática.

# 1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIOS

*“Aprender a Ler e a escrever é mais do que a aquisição de um sistema de código alfabético, é a possibilidade de que os sujeitos percebam ‘o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve a ação e reflexão.”*  
(FREIRE, 2002, p.58)

Este capítulo tem como finalidade apresentar o processo de constituição histórica da EJA e seus desafios, na medida em que esse contexto é fundamental para que se entenda a construção do nosso material didático. Assim, em um primeiro momento, revisitamos a constituição histórica dessa modalidade de ensino para, depois, discutirmos como essa modalidade se apresenta hoje.

## 1.1 ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS DA EJA

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

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

Na Legislação Brasileira, esse direito está contemplado na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – 9394/96) como sendo um direito de todos. A Constituição Federal nos Art.205 e 206 garante que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O ensino será ministrado com base no seguinte princípio – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL,1988)

Com isso, para que ocorra essa inclusão, é necessário que haja um mover social

que possibilite a todos, indistintamente, o direito de acesso à escola, dentro de condições específicas e, porque não dizer especiais. Com esse intuito, de contemplação dos sujeitos que não tiveram oportunidades de estudar em tempo considerado hábil, na educação regular, e todas as demandas sociais que se revelam pela falta desse acesso é que surge a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Paiva (2007, p.3) afirma que esse direito é negado, ao passo que os sujeitos adultos passam a ter a liberdade de escolha de requerer ou não esse direito, mas não há uma obrigatoriedade do Estado para a concretização desta ação tão importante. Assim, carregados de estigmas, os cidadãos que não tiveram acesso à escola durante a infância ou se perderam no caminho, não usufruem desse direito como deveriam, conforme relata a autora:

[...] porque historicamente a procura pela educação de jovens e adultos, especialmente no nível da alfabetização, nunca foi expressiva, pelos estigmas que carregam os sujeitos quanto ao que significa ser analfabeto, o que muito frequentemente impede que eles se assumam em tal condição. O estigma, que vitima duas vezes o analfabeto, porque além da vergonha ainda o coloca como culpado pelo seu não-saber, traz arraigada a não-consciência do direito, e quando a chance reaparece, é percebida como prêmio, como bênção. Para a lógica do poder que rejeita e nega o direito a esses jovens e adultos, é confortável que assim seja, porque a demanda permanece contida pela o-pressão do próprio estigma, sem que haja cobrança dos beneficiários do direito quanto a políticas públicas que traduzam esse direito em oferta. (PAIVA, 2007, p.3).

A autora ainda acrescenta que: “Direito à educação, assim entendido, tem existido como fundamento à ideia de educação como condição necessária, ainda que não suficiente, para se pensar o modelo democrático de sociedade, no qual o papel do Estado, como garantidor desse direito, tem sido insubstituível.” (PAIVA, 2007, p.3). É importante que esses sujeitos tenham noção da condição de direito e não prêmio de compensação, porém é papel do Estado fazer com que o direito de igualdade e acesso seja irrestrito na sociedade.

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



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

Todavia, esse direito não é contemplado em sua totalidade por sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, historicamente marcados por direitos negados, que se afastaram da escola, vivem marginalizados socialmente e não gozam desse pleno direito. Doravante, faz-se notória que a falta de escolarização contribui, ainda mais, para o desprestígio social desses sujeitos, agravando as desigualdades e lacunas sociais existentes. Conforme, nos assevera Paiva (2007, p.5)

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros.

Podemos, então, considerar que a condição de direito do adulto, na modalidade da EJA, é gerada muito anteriormente, quando a condição de ser criança é negada, levando-os aos direitos negados, que anos mais tarde é demonstrada pela exclusão social e o não direito à educação em que experenciam esses sujeitos em sociedade.

Para tal, o Parecer CNE/CEB 11/2000 EJA (2000, p.7) retrata a importância do acesso aos códigos de leitura e escrita como oportunidade e instrumento de poder e prestígio em sociedade:

A incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizados e letrados, tornando-os quase que 'naturais', e o caráter comum da linguagem oral, obscurece o quanto o acesso a estes bens representa um meio e instrumento de poder. Quem se vê privado deles ou assume este ponto de vista pode aquilatar a perda que deles advém e as consequências materiais e simbólicas decorrentes da negação deste direito fundamental face, inclusive, a novas formas de estratificação social.

Em meio ao processo de estratificação social em que vive o Brasil, o sociólogo e professor Bodart (apud IANNI: 1973, p.11) define que "A maneira pela qual se estratifica

uma sociedade depende da maneira pela qual os homens se reproduzem socialmente” e acrescenta que “essa maneira pela qual os homens se reproduzem socialmente está diretamente ligada ao modo pelo qual eles organizam a produção econômica e o poder político.” Nesta perspectiva, podemos inferir que o processo de estratificação social que é retratado nas desigualdades, sejam elas econômicas, profissionais, etárias, de raça e gênero ocorrem, de modo mais significativo e visível, aos sujeitos que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos.

Na sociedade brasileira, em pleno século XXI, são visíveis as marcas da desigualdade e do desrespeito aos direitos humanos. No entanto, para tentar conter essa disparidade social e dar uma nova oportunidade de inserção no ambiente escolar e garantir o pleno direito à educação desses sujeitos é que surgiu o termo modalidade “[...] diminutivo latino de *modus* (*modo, maneira*) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria.” (PARECER CNE/CEB, 2000 p.26).

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

Conforme, salienta a Fundação Vale (2014, p. 14), a visão da EJA como compensatória ainda faz com que a modalidade e os sujeitos sejam vistos como pessoas que não possuem conhecimento, persistindo um modelo de ensino baseado em considerações equivocadas e pontua que:

A superação dos preconceitos e o reconhecimento dos jovens e adultos pouco escolarizados como sujeitos de aprendizagem, produtores e disseminadores de conhecimentos é um ponto de partida importante para avançarmos em direção a uma EJA adequada às demandas específicas de articulação e construção de novos saberes significativos para educadores e educandos, demandas estas que se expandem para a satisfação de necessidades básicas (e não mínimas) de

aprendizagem; básicas porque considera especificidades dos grupos, a diversidade de experiências dos indivíduos e dos coletivos.

Diante disso, a modalidade precisa adquirir um caráter de ensino formativo, não mais compensatório, visando aquisição e ampliação de conhecimentos, e, sobretudo, uma prática de ensino que contemple as especificidades dos sujeitos, apropriando-se dos seus saberes e contemplando as necessidades individuais e coletivas num processo contínuo de aprendizagem.

Para entendermos a trajetória de superação e a visão existente sobre a Educação de Jovens e Adultos e seus sujeitos, é primordial delinear a sua história e refletirmos sobre os seus novos desafios. A história da EJA confunde-se com a história de formação do povo brasileiro e todo percurso educacional que foi traçado ao longo desses anos. Desde a catequização dos indígenas até os dias atuais, com as políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas para essa modalidade, notamos o quanto é um percurso de luta e resistência social entrelaçado com o caminho político do país.

De acordo, STRELHOW (2010, p.49):

A educação de jovens e adultos (EJA) se faz notável no Brasil desde a época de sua colonização com os jesuítas que se dedicavam a alfabetizar (catequizar) tanto crianças indígenas como índios adultos em uma intensa ação cultural e educacional, a fim de propagar fé católica juntamente com trabalho educativo. Entretanto, com a chegada da família real e conseqüentemente expulsão dos jesuítas no século XVIII, a educação de adultos entra em falência, pois a responsabilidade pela educação acaba ficando às margens do império.

O autor também acrescenta que a EJA “[...] é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional. Até uns anos atrás, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever” (STRELHOW, 2010, p.49). Nesse sentido, podemos intuir a dificuldade entre a definição, forma de ensino e o entrelaçamento político e social existente nessa modalidade, o que implica a sua constituição, a partir de sujeitos socialmente desprestigiados.

Dessa maneira, a falta de escolarização foi considerada um problema para o país e foi preciso criar movimentos para a erradicação do analfabetismo, no intuito mais político, para que as pessoas pudessem votar. Com isso, surgiram mobilizações em torno desse objetivo. De acordo com Silva (2017, p.15) “como

dever do Estado, num período de intensos debates políticos por volta de 1910, numa chamada 'liga contra o analfabetismo'".

Essas discussões foram intensificadas, à medida que se acirrou todo o processo de formação econômica e industrial no país, já que dessa erradicação do analfabetismo se extrairia uma mão de obra mais qualificada. Por volta da década de 1930, foi criado o Plano Nacional de Educação, tendo como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, obrigatório e direcionado aos adultos como um direito constitucional.

A partir desse Plano, muitas iniciativas surgiram no intuito de promover avanços educacionais, inclusive, com destinação aos adultos. Uma dessas iniciativas foi a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) visando à educação profissional e que pudesse dirimir as lacunas existentes para o desenvolvimento industrial.

A década de 1960 foi o grande divisor no processo histórico da Educação de Jovens e Adultos, surgindo a Educação Popular através dos estudos e contribuições de Paulo Freire, grande nome da Educação de Jovens e Adultos e, até os dias atuais, o autor mais citado quando nos referimos a essa modalidade.

Tendo em vista, ter sido o grande incentivador das lutas por políticas públicas e para uma educação que se voltasse para aqueles que não tiveram acesso aos estudos em idade própria de forma humanizada e crítica. Sobre Freire, os autores Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001, p.60) afirmam que:

[...] passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental. Foi o caso dos programas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local. Embaladas pela efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíram no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo.

Dessa maneira, Freire iniciou um processo de educação numa proposta

humanizadora, com uma visão de uma educação num sentido de transformação social, com movimentos de reivindicação, e para isso propôs que o diálogo seja a prática desse modelo educacional para uma educação libertadora, pois é nesse processo que os sujeitos refletem a sua própria realidade, ampliam o conhecimento e tornam-se críticos e conscientes em sociedade. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.52) afirmam que, para Paulo Freire, a pretensão de diálogo na EJA é: “[...] a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.”

Num processo de reflexão é que surge a ação, e essa ação surge no intuito de transformação, e assim, a proposta de educação, na visão freiriana, é concebida a partir de um posicionamento de que “Só existe saber na invenção, na reivindicação, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1987, p.58). A concepção de educação de Freire, não pode ser percebida apenas, como uma crítica à educação bancária e tradicionalmente instituída, mas como uma proposta de práxis pedagógica, política e ética, contrariando uma prática anterior, na qual os sujeitos não tinham a liberdade ao conhecimento, apenas uma educação doméstica.

Todavia, esse percurso da Educação Popular foi interrompido com o advento do Golpe Militar, na década de 1960 no Brasil e o exílio do educador Paulo Freire. Ainda, de acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Melo; Lopes; Silva (2020), Paiva (2001; 2006), Paiva (2015), Ventura (2008), Gadotti (2009), Strelhow (2010), num processo cronológico da trajetória da Educação de Jovens e Adultos até os dias atuais, a partir do Golpe Militar, a modalidade percorreu um caminho e um processo de escolarização que se confunde com toda a trajetória política do Brasil.

Conforme Ventura (2008, p. 2), a trajetória da EJA é vista com uma perspectiva ampliada que abarca desde a alfabetização até atividades de profissionalização, ressaltando que:

[...] a origem e a trajetória de ambas é marcada, no Brasil, por duas características: em primeiro lugar, a EJA sempre destinou-se aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; em segundo, ao longo da história, ela se constituiu predominantemente em paralelo ao sistema regular de ensino. Esse quadro torna-se ainda mais perverso quando consideramos que uma imensa maioria foi e ainda é

excluída até mesmo desta estrutura dual, aprofundando o caráter classista da sociedade brasileira.

No período do Golpe Militar, na década de 60, segundo Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001 p.60) algumas abordagens e posicionamentos foram direcionados à EJA, conforme constatamos no trecho a seguir:

[...] o Ministério da Educação organizou o último dos programas de corte nacional desse ciclo, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujo planejamento incorporou largamente as orientações de Paulo Freire. Essa e outras experiências acabaram por desaparecer ou desestruturar-se sob a violenta repressão dos governos do ciclo militar iniciado naquele mesmo ano. O exílio não impediria, entretanto, que o educador Paulo Freire continuasse a desenvolver no exterior sua proposta de alfabetização de adultos conscientizadora.

Em virtude da resistência empreendida por Freire e outros partidários, a importância e a proposta de educação de adultos trazida por Freire não deixaram de existir: “O fechamento político e institucional que caracterizou a conjuntura brasileira nos anos 70 também não impediu que sobrevivessem ou emergissem ações educativas voltadas à alfabetização e pós- alfabetização inspiradas pelo paradigma freireano.” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.60).

A importância de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos é também apontada por Paiva (2003, p. 280), de maneira relevante no sentido de colocar o sujeito da EJA como protagonista no seu processo de alfabetização, no intuito de conscientização de suas potencialidades, adquirindo “postura crítica diante de seus problemas.”

A partir da década de 70, houve a criação do MOBRAL (O Movimento Brasileiro de Alfabetização) em dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379, vinculado ao Ministério da Educação, que tinha por objetivo ocupar os espaços de alfabetização e educação de adultos anteriormente preenchidos por programas ligados aos movimentos sociais ou ao governo derrubado em 1964.

O MOBRAL organizava-se nos níveis federal, estadual e municipal, através de comissões mobilizadoras que viabilizavam os recursos necessários, inclusive a mão de obra, e buscavam o público a ser alfabetizado. O objetivo do MOBRAL era alfabetizar apenas a população urbana entre 15 e 35 anos. A partir de 1974 foi incluída a faixa entre 9 e 14 anos. A atuação do MOBRAL também se diversificou, passando a promover outros programas, a partir do envolvimento das comunidades locais. Alguns exemplos: Programa de Educação Integrada (1971), Programa de Desenvolvimento Comunitário

(1972), Programa Cultural (1973), Programa de Profissionalização (1974), Programa de Educação Comunitária para a Saúde (1976), Programa Tecnologia da Escassez (1977), Programa de Educação Comunitária para o Trabalho (1978), Programa de Educação do Consumidor (1979), Planejamento Familiar (1980), Educação Pré-Escolar (1980).

Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o MOBREAL foi extinto em 1985. Conforme, nos asseveram Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001, p.61),

[...] quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado. O montante de recursos de que dispunha já havia diminuído muito e o que restava de sua estrutura foi assimilado pela então criada Fundação Educar, que passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizara até então a ação do Mobral. Nesse período, muitos programas governamentais acolheram educadores -ligados a experiências de educação popular, possibilitando a confluência do ideário da educação popular – até então, desenvolvido, prioritariamente, em experiências de educação não formal – com a promoção da escolarização de jovens e adultos por meio de programas mais extensivos de educação básica.

No entanto, a Lei 5692 limitou a faixa dos 7 aos 14 anos, para obrigatoriedade na Educação Básica, causando déficit para Educação de Adultos mais uma vez. Apenas na Constituição Federal de 1988 foi assegurado o direito à educação de Adultos de forma mais ampla, de acordo com Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001, p.63): “[...]como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres.”

É possível afirmar, então, que durante o período que se estendeu da década de 60 até meados da década de 80, a Educação de Jovens e Adultos seguiu um percurso de estagnação e uniformidade, sendo concebida apenas pelo Governo Federal. Conforme Ventura (2008, p.13): “De 1964 até meados de 1980, as experiências no âmbito dos movimentos sociais são proibidas e substituídas por iniciativas centralizadas pelo governo federal.”

Como vimos, com o fim do MOBREAL, em 1985, surgiram outros programas de alfabetização em seu lugar, a exemplo da Fundação Educar, que estava vinculada especificamente ao Ministério da Educação. No entanto, em 1990, com o Governo Collor, a Fundação Educar foi extinta, sem ser criado nenhum outro projeto em seu lugar.

Segundo Strelhow (2010, p.55,56), foi a partir daí que começou a ausência do Governo Federal de projetos voltados para alfabetização, passando a ser responsabilidade dos municípios a função sobre a Educação de Jovens e Adultos e surgiu uma enorme mobilização no meio acadêmico e de movimentos sociais com relação à alfabetização:

Paralelamente, foram feitas muitas experiências de universidades, movimentos sociais e organizações não- governamentais em relação à educação. Há uma imensa pluralidade de práticas metodológicas baseadas em descobertas, linguísticas, psicológicas e educativas recentes (como os estudos de Emília Ferero), que contribuíram para a criação de métodos de alfabetização. (STRELHOW, 2010, p.55,56)

O que nos leva entender a dimensão política ligada ao processo educacional existente durante todo percurso educacional do país, sobretudo, com relação à Educação de Jovens e Adultos. Conforme assevera Strelhow (2010, p.56) “[...] o que nos convida a refletir sobre o inevitável sentido político das opções tomadas nesse campo educativo, cujo mandato principal é o de reverter a enorme dívida social gerada por um modelo de desenvolvimento que não promove a justiça social.”

É conveniente reiniciar essa trajetória, com relação à Educação de Jovens e Adultos na última década dos anos 90, refletindo sobre a enorme lacuna de exclusão social e prejuízo quanto às políticas públicas voltadas para esses sujeitos dessa modalidade educativa.

Segundo, dados do IBGE, no ano de 1996, foi constatado que entre os brasileiros com 15 anos ou mais, 15,3 milhões (14,2%) não completaram sequer um ano de escolaridade, 19,4 milhões (18,2%) tiveram apenas de um a três anos de instrução e outros 36 milhões (33,8%) completaram de quatro a sete anos. Totalizando esses dados, podemos constatar que são 70,7 milhões (66,2% dos brasileiros com 15 anos ou mais) os que não completaram o ensino fundamental e que, segundo a Constituição Federal de 1988, teriam direito ao ensino fundamental gratuito adequado à sua condição de jovens e adultos trabalhadores.

Ainda de acordo com dados do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), entre 1995 e 1998, o número de matrículas iniciais no ensino fundamental de jovens e adultos ficou em torno dos 2 milhões. No que se refere à alfabetização, o índice de cobertura não chega a 1%; quanto ao acesso ao ensino fundamental, temos 8,41% dos



jovens e adultos cursando o sistema regular com alguma defasagem entre a idade e a série e apenas 4% frequentando cursos para jovens e adultos.

Conforme, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.67), a falta de recursos levou a EJA à uma situação de declínio na década de 90:

A falta de incentivo político e financeiro por parte do governo federal levou os programas estaduais – responsáveis pela maior parte do atendimento à educação de jovens e adultos – a uma situação de estagnação ou declínio. Muitos municípios herdeiros de programas anteriormente realizados em convênio com a Fundação Educar foram obrigados a assumi-los com recursos próprios, muitas vezes, sem o necessário preparo gerencial e técnico.

Assim, houve um retrocesso nas políticas públicas voltadas para Educação de Jovens e Adultos, sendo que, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, foi instituída uma emenda de 1996, excluindo a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos e garantindo a oferta gratuita para a modalidade.

A respeito deste fato político, Ventura (2008, p.17) nos afirma que, apesar de ter sido “contemplada com um capítulo próprio na nova lei” a EJA “sofreu um claro retrocesso em relação à Constituição de 1988, principalmente pelo fato de referir-se à EJA como ‘cursos e exames supletivos’ (Art. 38), retornando à concepção de educação compensatória.” Desse modo, a EJA é mais uma vez desarticulada e retrocede em vários aspectos, não apenas, a visão de educação compensatória, mas, sobretudo, no que se refere aos recursos destinados à modalidade.

Pouco tempo depois, no ano de 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a EJA é mais uma vez reduzida a cursos e exames supletivos. A Emenda Constitucional 14, de 1996, implementada pelo governo Fernando Henrique Cardoso suprime a obrigatoriedade do Poder Público em oferecer o Ensino Fundamental aos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização. A LDB 9394/96 substitui a nomenclatura do Ensino Supletivo para EJA, mas não trata da questão do analfabetismo. Reduz a idade para realização dos exames em relação à Lei 5.692/71, instituindo a idade mínima para acesso a modalidade no Ensino Fundamental de 18 para 15 anos e no Ensino Médio de 21 para 18 anos e deixa a cargo de estados e municípios a responsabilidade com a modalidade. Conforme relatam Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001, p.67), ao explicitarem a criação do FUNDEF, esclarecem a precariedade de recursos destinados a EJA após essas ações políticas:

[...] ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), o governo excluiu as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas.

Sendo responsabilidade dos municípios, a EJA, a partir da criação do FUNDEF, todavia, restringindo que sejam computados os cursos de supletivos no atendimento no Ensino Fundamental, é inevitável que algumas providências sejam tomadas para que o prejuízo não seja ainda maior. Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001, p.68) pontuam acerca do tema que:

para driblar a restrição do Fundef quanto à consideração dos alunos dos cursos supletivos entre os atendidos no ensino fundamental, muitos municípios estão convertendo esses cursos em programas regulares acelerados, o que também contribui para aproximar a educação de jovens e adultos do ensino regular acelerado, além de confundir as estatísticas educacionais.

Consequentemente, a falta de legitimidade pela qual a modalidade foi construída, em meio às políticas públicas, tais quais a criação da LDB, de 1996, que não promoveram grandes avanços no sentido de erradicação do analfabetismo no país, não houve contemplação das necessidades desses sujeitos adultos e muitas discussões sobre a EJA ganharam o cenário internacional.

Assim, a nível mundial, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), ocorrida em 1997, na cidade de Hamburgo, na Alemanha, estabelece o direito à educação de adultos como um processo que ocorre ao longo da vida. Passou-se, desde então, a entender, que a educação de adultos deve ser efetivada, além dos espaços escolares e contribuir para a autonomia e desenvolvimento desses sujeitos. Para Ventura (2008, p.82) as conferências tornaram-se “[...] um espaço que catalisa e articula matrizes teóricas e perspectivas políticas internacionais, no âmbito da educação de adultos”.

No entanto, a última e VI CONFINTEA ocorreu no ano de 2009, no Brasil, na cidade de Belém-Pará, onde os Estados-membros da UNESCO foram convocados a reavaliarem os compromissos da EJA acordados desde a Conferência de Hamburgo no ano de 1997. A conferência chamou a atenção para a importância do reconhecimento da aprendizagem dos adultos em uma perspectiva de aprendizado ao longo da vida e o

cumprimento dos compromissos estabelecidos nas conferências anteriores que não foram cumpridos.

No ano de 2006, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que incluiu a EJA na receita orçamentária da União. Essa conquista, no entanto, não se concretizou, com repasses que não contemplam a totalidade correspondente aos educandos da EJA, nos ensinos fundamental e médio. Desse modo, essa modalidade enfrenta barreiras que não condizem apenas ao acesso à escola, mas carrega um grande processo de exclusão e estigma social.

O grande limiar da Educação de Jovens e Adultos e direcionamento atual, que trouxe avanços, senão, efetivos, mas reflexivos sobre as necessidades que ocorrem nessa modalidade foi a elaboração do Parecer CNE/CBE 2000, aprovado em 10 de maio de 2000, tendo como objetivo direcionar a condução da modalidade no país. O parecer destaca ainda a importância de oportunizar uma inclusão de jovens e adultos contemplando suas especificidades, já que há uma negação de direito à educação e uma dívida social para com esses sujeitos e aponta que:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p.05)

Durante todo percurso histórico do país, esses sujeitos enfrentam e retratam as fragilidades das desigualdades sociais existentes. Para isso, no intuito de apontar funções que possam sanar essas consequências, o Parecer nos aponta alguns direcionamentos e institui que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos exerça três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Desta maneira, as funções determinadas para a Educação de Jovens e Adultos apontadas pelo Parecer, no intuito de uma nova dinâmica para essa modalidade, foram instituídas da seguinte maneira: Função reparadora, como o próprio nome expressa, vem no sentido de reparar o dano social, a negação dos direitos, o não acesso à educação e como forma de igualdade de oportunidades entre os sujeitos na sociedade.

Tornando assim, a EJA destinada a todos que não tiveram seus direitos contemplados, consolidando o direito ao processo de escolarização.

Com relação à função equalizadora, essa se destina a oportunizar para todos os sujeitos que foram impossibilitados de estudarem na “idade certa”, a possibilidade de iniciar ou dar continuidade aos seus estudos. Para isso, visa dispor de práticas pedagógicas e estrutura escolar que contemplem as especificidades desses sujeitos e a efetivação de seus direitos, sobretudo, na área educacional. A função qualificadora, que traz um sinônimo de algo permanente, compreende a educação do sujeito ao longo de toda a vida, num processo contínuo, sem a delimitação de uma “idade própria”, para que o aprendizado ocorra. Reconhece ainda que estamos em constante aprendizado e que isso torna possível o caráter construtivo em sociedade.

Fizemos um percurso histórico da modalidade EJA até a Conferência CONFITEA, de 2009, ocorrida no Brasil e a criação do Parecer CNE/CBE 2000 com suas diretrizes e direcionamentos para a modalidade. Dando sequência a este importante percurso da história da EJA, abordaremos no próximo tópico a EJA na atualidade e faremos uma breve discussão sobre os caminhos trilhados, rumos e desafios para a modalidade, e trataremos principalmente dos sujeitos da EJA e suas especificidades.

## 1.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE

A retomada de novos caminhos para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos é um dos grandes desafios da atualidade para que se retome, se posicione e se concretize o avanço e a inclusão desse segmento. Não somente, por parte do Poder público que rege as leis da educação no país, mas, para que as mesmas sejam efetivadas na prática e atendam às necessidades dos sujeitos que a constitui.

No que concerne ao desafio da EJA na atualidade, Melo; Silva; Lopes (2020, p. 9) asseguram que o maior desafio imposto à modalidade na atualidade se constituem:

[...] reconhecer o direito do jovem/adulto de ser sujeito; mudar radicalmente a maneira como a EJA é concebida e praticada; buscar novas metodologias, considerando os interesses dos jovens e adultos; pensar novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho; investir seriamente na formação de educadores; e renovar o currículo – interdisciplinar e transversal –, entre outras ações, de forma que essa modalidade passe a constituir um direito, e não um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou dos empresários.

Em virtude de tantos desafios elencados para a modalidade, é indispensável delinear o percurso, os índices, os avanços e, de maneira pontual, o retrocesso que a EJA vem sofrendo ao longo dos últimos anos para constituir-se como um direito. Apesar de existirem leis instituídas e políticas públicas voltadas para a modalidade, pouco tem ocorrido para a contemplação desses direitos na prática.

Segundo Paiva (2006, p.13), nas últimas décadas, o debate em torno da educação como direito humano tornou-se ainda mais pertinente e afirma que:

[...] mais no sentido das enunciações do que como o direito é resguardado pelas políticas públicas, princípio indiscutível na EJA. Se o poder econômico tem sido o fazedor de políticas educacionais, nos tempos de globalização, afetando diuturnamente organizações e prioridades dos sistemas públicos e regulando elementos integradores, a partir do custo- aluno/ano, no trato da EJA a questão tem sido mais complexa, no marco do direito. Dados quantitativos de população e de escolaridade não deixam dúvidas sobre o não- cumprimento do direito, e nenhuma garantia jurídico-legal tem sido suficiente para alterar a sistemática ruptura com o dever da oferta, por parte dos poderes públicos, organicamente, nos sistemas de ensino. A proclamação de direitos se faz em textos legais, programas, projetos, pareceres, documentos, ou seja, não falta letra, nem da lei nem de outros usos da cultura escrita, para que o direito se faça prática, mas falta alterar o contexto fortemente desigual, produtor de exclusões, já o mundo em que o direito é reivindicado rege-se pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a eqüidade.

Mais uma vez, reivindicações antigas voltam à tona quando o desafio maior ainda é a questão do direito na EJA, fazendo parte disso os movimentos sociais contribuíram e contribuem para a elaboração de políticas públicas na modalidade EJA, numa visão de possibilitar a inclusão e desconstrução de estigmas atribuídos a esses sujeitos, consolidando a importância de perceber esses com conhecimentos e vivências que possibilite-os ocupar espaços sociais e garantir-lhes o direito à educação.

Conforme Di Pierro e Haddad (2015, p.204), os movimentos sociais e organizações têm criticado as políticas públicas instituídas para a EJA no país e afirmam que:

[...] por representarem desafios tímidos, adotarem uma perspectiva privatista e se inscreverem em uma visão instrumental da EJA, subordinando-a às exigências do mercado de trabalho em detrimento de uma concepção de educação como direito humano.

Nesse sentido, volta-se a recrutar a mesma determinação da Constituição de 1988, de uma educação como sendo direito de todos, sobretudo, reivindicara visão

sobre a EJA, já elaborada pelo Parecer CNE/CBE 2000 e CONFITEA/2009, de não mais educação compensatória, e sim, de formação humanizada abrangendo as necessidades de formação do sujeito.

O que nos faz refletir sobre o retroceder e a falta de avanços na modalidade é a busca de movimentos sociais e organizações posicionarem-se e reivindicarem o cumprimento das diretrizes já elaboradas e determinadas para a modalidade. Conforme, Di Pierro e Haddad (2015, p.214) confirmam, apesar de documentos oficiais determinarem direitos e objetivos para a modalidade, afim de que se concretize na prática esses direitos na Educação de Jovens e Adultos, a exemplo das formulações da Educação para Todos (EPT), de 2000 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs), de 2012, esses não garantem “[...] a universalidade do direito dos adultos à alfabetização e à educação ao longo da vida, nem recomendam sua gratuidade.”

Dessa forma, a EJA volta ao lugar de incessante luta pelo direito à educação, ocorrendo um ir e vir de um caminho que já deveria ter sido percorrido e contemplado, para que se possa avançar em novas conquistas para a modalidade. É perceptível que as velhas reivindicações e condições continuem a ser debatidas e não concretizadas na atualidade.

Na visão de Di Pierro e Haddad (2015, p. 206) a oportunidade de mudanças e um vislumbamento de um avanço para EJA surgiu, a partir das orientações educacionais advindas da alternância no governo da União em 2003, quando houve substituição de partidos “[...] a alfabetização de jovens e adultos foi reconhecida como dívida social e prioridade nacional.”

Diante de um novo contexto político, o Ministério da Educação, em 2003, elaborou o Programa Brasil Alfabetizado, criando a Secretaria Extraordinária e uma comissão Nacional de Alfabetização. Com relação ao programa, no entanto, o autor Catelli Jr. (2014, p.99) pontua que:

O Programa Brasil Alfabetizado, que já completou mais de 10 anos de existência, tem como finalidade criar oportunidades de alfabetização para jovens e adultos e contribuir para sua inserção na educação de jovens e adultos (EJA). Logo no seu início, pretendia ser um amplo movimento de mobilização da sociedade civil para a erradicação do analfabetismo, em um contexto marcado pela luta contra a miséria, em todas as suas dimensões.

No entanto, o Brasil Alfabetizado não cumpriu a necessidade de letramento para os sujeitos à que se destinava. Para isso, Castelli Jr. (2014, p.99) sinaliza que:

[...] o programa foi elaborado com fins de “moldes das campanhas de alfabetização de massa do passado, com curta duração e baixo custo, estruturando-se em paralelo aos sistemas de ensino, improvisando alfabetizadores que recebiam modesta ajuda de custo, escassa orientação e supervisão, e são responsáveis por recrutar os candidatos a compor as turmas.

Já no ano de 2004, criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que passou a dirigir os grupos desfavorecidos, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Di Pierro e Haddad (2015, p. 207) atestam que a EJA passou a compreender “[...] não só a alfabetização, mas toda EJA, e intensificou-se a interlocução da Secad com os Fóruns de EJA, que passaram a receber apoio para manter um portal na internet e realizar encontros nacionais.”

Apesar, dos enormes avanços e de um olhar de acolhimento para a EJA, Catelli Jr. (2014, p.100) constata que não houve avanços significativos através das pesquisas de levantamento de dados sobre os números de analfabetos no Brasil, segundo o autor:

Em 2003, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) constatou a existência de 14,8 milhões de analfabetos, no país. Em 2005, a PNAD registrou 14,6 milhões de analfabetos. Ou seja, tendo atendido 5,3 milhões de pessoas entre 2003 e 2005, o saldo positivo de alfabetizados ficou em apenas cerca de 200 mil pessoas.

Considerando as alterações ocorridas no programa, no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2010 o levantamento ainda mostrava poucos avanços na implementação do programa Brasil Alfabetizado, no sentido, de erradicar o analfabetismo no país. Ainda afirma Catelli Jr. (2014, p.100):

[...] passados sete anos da implementação do programa, [...] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tínhamos no Brasil 9,6% da população analfabeta, ou seja, são aproximadamente 14 milhões de pessoas que se consideram incapazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece. Em 2000, eram 16,2 milhões de analfabetos, ou seja, enquanto o Programa Brasil Alfabetizado atende a 13 milhões de pessoas, comparado entre 1993 e 2000, de 1991 a 2000 registra-se apenas a redução de 1,8 milhões de analfabetos no país.

De relevância, faz-se necessário também uma análise comparativa dos dados com relação à discrepância no número de analfabetos por região do país, demonstrando a desigualdade existente de uma região para outra. Consolidando-se assim, que a Educação de Jovens e Adultos se constitui, sobremaneira, a partir

dos sujeitos que a envolvem e a igualdade de oportunidades que a eles é conferida. Catelli Jr. (2014, p.101) ratifica que:

[...] a taxa subiu para 19%, no Nordeste, e caiu para 5,1%, no Sul do país, havendo, portanto, muitas diferenças regionais. O estado com a maior taxa de analfabetismo era Alagoas, com 24,3% da população com 15 anos ou mais analfabeta. O menor índice de analfabetismo verificou-se no estado do Paraná (3,12%) e no Distrito Federal (3,47%).

Diante dos dados e estudos comparativos, que expressam não apenas a desigualdade de oportunidades e condições que delimitam a EJA nas diferenças regionais, é imprescindível analisar-se que as diferenças econômicas entre as regiões interferem no acesso à escola e oportunidade de permanência, mas não é a única causa dos altos índices de analfabetismo no país.

As diferenças existentes entre o número de analfabetos em amostras do IBGE, em 2010, com relação às regiões demonstram as condições de igualdade e necessidades no comparativo entre Nordeste e Sul do Brasil, todavia, só asseveram as condições negadas aos sujeitos, principalmente dessa modalidade, que vivem a marginalização de condições sociais, a exclusão e não garantia de seus direitos em qualquer lugar, pois a prova disso são os números alarmantes de analfabetos nos grandes centros urbanos e econômicos do país.

Dando continuidade ao levantamento, Catelli Jr. (2014, p.102) assevera que

O Censo 2010 indica que somente na região metropolitana da cidade de São Paulo havia 584 mil analfabetos absolutos e que, na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, esse número era de 354 mil; na da cidade de Fortaleza, 272 mil; e na da cidade de Recife, 268 mil analfabetos. No total, são 3,4 milhões de analfabetos nas regiões metropolitanas brasileiras.

Com isso, não temos um desafio apenas regional, mas sim, em todo território nacional o que ultrapassa a problemática de acesso à escola por adultos, mas, principalmente, o desafio da erradicação do analfabetismo no país. Segundo Catelli Jr. (2014, p.102), isso “nos permite traçar objetivos importantes, como investir e criar estratégias para alfabetizar pessoas jovens e adultas nos grandes centros urbanos, em contextos complexos, uma vez que, na sua maioria, são pessoas pobres e excluídas.”

Numa análise linear da EJA, pudemos perceber que a modalidade passou por impulsos nessa década de 2000, mas não foram suficientes para alavancar ou modificar



todo estigma que a acompanha desde sempre. Di Pierro e Haddad (2015, p.208) atestam que:

[...] a posição secundária em relação às demais etapas e modalidades, nas políticas estruturantes do sistema de educação básica, que passaram a ser organizadas em torno ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dentre as 28 diretrizes do *Compromisso Todos pela Educação*, pelo qual os Estados e Municípios aderem ao PDE, consta apenas a manutenção de um programa de alfabetização de jovens e adultos, trata este que sequer é monitorado. Os estudantes da EJA não foram incluídos nos sistemas de aferição de desempenho instituídos pelo Inep para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), fazendo com que os resultados de aprendizagem na modalidade estejam fora do campo de atenção dos gestores e da opinião pública.

Fora os desafios de condições que esses sujeitos da EJA convivem diariamente, ainda lidam com políticas educacionais, que também os exclui do direito aos recursos destinados à educação. O que torna ainda mais desfavorável o avanço da modalidade. A criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com vigência de 2007/2020 não ocorre de forma igualitária de condições entre a EJA e as demais etapas de ensino. É o que nos apontam Di Pierro e Haddad (2015, p.208)

[...] pois, o fator de ponderação atribuído às matrículas efetuadas nos cursos presenciais da modalidade é o menor de todas as demais etapas e modalidades, existindo um teto de gasto que não pode exceder 15% do total. Ainda assim, os recursos disponibilizados são maiores que aqueles com os quais a modalidade contava até então.

Em se tratando das dificuldades advindas de questões sociais e de questões individuais que excluem os sujeitos da EJA da escola, podemos notar que as políticas públicas não incentivam esse alavancar da modalidade, já que a falta de recursos financeiros dificulta ainda mais o incentivo para municípios de manterem com qualidade essa modalidade.

Outro desafio apontado com relação à EJA, diz respeito à evasão escolar na modalidade e requer um olhar mais minucioso de todos envolvidos, pois, além de pensar a inclusão desses sujeitos, é necessário pensar a permanência no ambiente escolar. Principalmente, os educadores da EJA precisam estar atentos a essa realidade em sala de aula.

Concordante, Di Pierro e Haddad (2015, p.211) abordam a questão da evasão, ao afirmarem que “[...] é dramática a redução das matrículas na EJA registradas no Censo Escolar que, somadas as de ensino fundamental e médio, minguaram de 4.985.338 em 2007 para 3.772.670 em 2013, um recuo de 24,3% em apenas seis anos. Os últimos levantamentos sobre a Evasão Escolar no Brasil apontavam que a permanência dos sujeitos da EJA na escola é, talvez hoje, o maior desafio a ser solucionado nessa modalidade nos dias atuais. Segundo, Fernandes e Oliveira (2020, p.85):

O Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2014 apontava uma taxa de abandono no último ano do ensino fundamental de 4,1% e de 11,6% no primeiro ano do ensino médio no ano de 2012 nas escolas de todo o país, conseqüentemente esses jovens buscavam, de alguma forma, reparar o tempo na modalidade EJA. O mesmo anuário relatava que em 2012 o número de distorção entre idade e série chegou a 22% no ensino fundamental e 31,1% no ensino médio.

Sendo esses dados subsídios para consolidar esse desafio, é nesse sentido importante salientar a responsabilidade da gestão escolar, no intuito, de não apenas incluir os sujeitos da EJA no ambiente escolar, mas, de fazê-los permanecer na escola. De acordo, Correia e Ostrovski (2018, p.3) afirmam que muitas são as causas da evasão escolar, no entanto, algumas destacam-se como :

[...] problemas sociais e econômicos, incapacidade de adaptação à realidade escolar, desencontro entre os objetivos do aluno e os da escola do aprendizado, falta de interesse, de condições financeiras e até de tempo para estudar. Além dessas, outras situações complexas relacionadas à volta para a escola do estudante trabalhador, também, favorecem o abandono escolar.

Na elaboração de um olhar crítico sobre a modalidade EJA, juntamente com o percurso político do país, devemos apontar que a última década foi decisiva para alguns encaminhamentos e visibilidade da modalidade. Os debates, movimentos e as tentativas de inclusão foram muito importantes, todavia, não foram medidas suficientes para se efetivar e pôr em prática a inclusão abarcando as necessidades dos sujeitos da EJA.

Torna-se visível, quando analisamos os dados que testificam as taxas de abandono na modalidade EJA no país, que o processo de inclusão elaborado pelas políticas públicas educacionais até aqui não obteve sucesso, com destaque, para o Estado da Bahia. Segundo Silva (2016, p. 34)

Os dados estatísticos nos apresentam percentuais de evasão, reprovação e índices de analfabetismo que precisam ser considerados e refletidos em prol de mudanças estruturais e pedagógicas na EJA. De acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação, no estado da Bahia, o índice de reprovação no ensino noturno, no qual mais intensamente se realiza a EJA, encontra-se na faixa de 12,2 %, enquanto que os de abandono alcançam 40,7% no Ensino Fundamental. Ainda de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo Demográfico 2010, a Bahia possui 16,6% da sua população ainda analfabeta. No total, são 1.729.297 cidadãos, com idade superior a 15 anos, que não sabem ler nem escrever. Em todo o Brasil, os índices chegaram a 9,6% da população, atingindo o quantitativo de 13.933.173. Analisando com mais detalhes o levantamento, as taxas de analfabetismo na Bahia estão majoritariamente concentradas na população que tem mais de 60 anos – cerca de 44% é analfabeta. Logo em seguida, aparecem os adultos que possuem idade entre 40 e 59 anos (22,1%), acompanhada pela faixa etária dos 25 aos 39 anos (10%) e, por fim, os mais jovens – entre 15 e 24 anos – com taxa de 3,7%.

Assim, com altos índices de abandono escolar, é necessário repensarmos quais medidas devem ser adotadas para priorizar, não apenas o acesso desses sujeitos à escola, mas, impreterivelmente, consolidar a permanência desses sujeitos na escola. Para isso, faz-se necessário refletirmos sobre as razões desse abandono, trazendo à tona o debate para a busca de políticas públicas e de uma gestão escolar adequadas para a aprendizagem desses sujeitos.

Diante de um percurso histórico dos últimos anos, conforme os autores Pierro e Haddad (2015, p. 213) no governo Dilma Roussef, no ano de 2011, foi conferida:

[...] relevância histórica para a modalidade [...] uma tonalidade própria as políticas públicas para EJA, a começar pela adoção e ampliação da SECAD, trazendo para a secretaria a Educação Especial, acrescentando o i de inclusão, passando a denominar-se SECADI.

O grande marco da SECADI para a Educação de Jovens e Adultos foi a implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), em 2011, justificada pela demanda por mão de obra qualificada em um momento de expansão da economia, que crescera 7,5% em 2010.

A partir da institucionalização da Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008, que alterou o capítulo da LDBEN/1996 sobre Educação Profissional e Tecnológica e modificou o Art. 37, para nela inserir um parágrafo estabelecendo que “A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se preferencialmente à educação profissional, na forma do regulamento.”

Em observância ao que deva ser repensado nesse momento, é condicionante a questão da EJA ser vista ainda para atender as demandas políticas e econômicas do país em primeiro lugar, para, somente depois, contemplar as necessidades dos sujeitos. Fato este que marca todo percurso de construção da EJA desde seu início e tem tornado mais difícil a efetivação de políticas que visem à melhoria de formação para seus sujeitos e a permanência destes na escola.

Algumas considerações, com relação ao governo Fernando Henrique Cardoso foram delineadas pelos autores Di Pierro e Haddad (2015, p.213) evidenciando que a EJA era consolidada como uma política de educação profissional:

[...] que fora orientada, principalmente, para o restabelecimento do ensino médio integrado (que havia sido suprimido em 1997), a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, e o apoio aos Estados para que ampliassem e qualificassem suas escolas técnicas, medidas que se somaram ao acordo de gratuidade com as entidades firmado com o MEC em julho de 2008. A criação do Proeja em 2006 foi o principal ponto de intersecção entre as políticas federais de educação profissional e de EJA dos anos 2000 e, embora tivesse pequeno porte e não ocupasse lugar de destaque na agenda da política nacional, o Programa mobilizou parcela significativa dos pesquisadores e educadores da EJA, que se engajaram na docência, formulação dos currículos, formação de educadores e monitoramento.

Dessa forma, apesar de ações direcionadas pelo Governo Federal, ao longo desses anos, a EJA, enquanto modalidade, não conseguiu atingir os avanços devidos e nem contemplar as especificidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos, principalmente, com relação ao público que se constitui de trabalhadores, não se adequando às reais necessidades desses educandos.

Concordante desse posicionamento, Arroyo (2005, p.22) ratifica que uma especificidade relativa a essa modalidade só é possível com a abertura da escola reconhecendo a EJA como um “campo de responsabilidade pública”. No entanto, isso só se torna possível, com um olhar mais sensível às necessidades desses sujeitos inseridos na Educação de Jovens e Adultos. É necessário, com isso conhecê-los, além de conhecer as marcas históricas e o percurso dessa modalidade até os dias atuais. Para isso, Arroyo (2005, p. 23) sinaliza que é preciso abandonar a visão limitada de percepção das “carências e lacunas no percurso escolar” e enxergar as carências ligadas a fatores sociais.

É perceptível as iniciativas políticas, no que se refere à modalidade, todavia a sua aprovação e integração só foi possível, a partir da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996. Com isso, durante todo seu percurso histórico ocorrido desde a catequização de adultos pelos jesuítas, por Associações e Organizações não governamentais, visando à alfabetização de adultos, podemos intuir que a EJA é antes de ser uma política educacional, uma política social.

Com essa finalidade o Parecer CNE/CEB 05/2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, fundamenta o caráter essencial e sugestivo da Educação de Jovens e Adultos apontando que é necessário que a escola:

[...] reconheça esse sujeito e amplie a pluralidade de seus conhecimentos, construídos a partir da oralidade e das práticas sociais, [...] para que eles reconheçam na escola um lugar de valorização social dos seus saberes, garantindo-lhes novas oportunidades de conhecimento e aquisição dos saberes instituídos pela escola.

Desse modo, a escola precisa estabelecer a relação entre o saber dos educandos e o saber institucionalizado, pois, a partir daí, poderá oportunizar e garantir a valorização social e a aquisição de conhecimentos atrelados ao lugar de fala e senso de pertencimento desses sujeitos na escola, permitindo-lhes sentirem-se inseridos e valorizados em sociedade.

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

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

Mais uma vez, constata-se um retrocesso já que o programa teve uma durabilidade curta (2009/2014) não sendo mais disponibilizados livros didáticos para a modalidade desde então, assim como, não ocorreu elaboração de outro programa que atendesse a essa necessidade de recursos didáticos para esse público.

Em seguimento, a inclusão da EJA nas políticas públicas, no novo documento oficial que norteia as diretrizes nacionais de educação no país, implementado pelo Governo Federal tem se constituído um campo de debate e incertezas para Educação de Jovens e Adultos. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada pelo Ministério da Educação (MEC), Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta: “[...] a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.”

Além disso, no capítulo V das disposições finais e transitórias, no artigo 15 determina que todas as instituições escolares do Brasil devem, obrigatoriamente, implementar a BNCC “de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas” e que o alinhamento de currículos, de acordo com a BNCC se efetive “[...] preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.

No tocante à EJA e à BNCC, algumas considerações necessitam ser pontuadas. Num período mais recente, a partir de 2017, o grande debate em torno das políticas educacionais consolidou para essa modalidade um caminho de inclusão “limitada”, o que fez com que surgissem muitos questionamentos, fazendo com que a modalidade esteja, nos dias atuais, vivenciando um período de difícil consolidação.

Baseando-se em Carvalho; Carvalho Jr.; Santos; Sousa (2020); e Catelli Jr. (2019), é possível afirmar que a BNCC trouxe ainda mais incertezas e agravou o processo de exclusão vivenciado pelos sujeitos da modalidade ao longo do tempo, retrocedendo, inclusive, ao que já fora debatido e garantido por diretrizes e documentos oficiais voltados, exclusivamente, para as necessidades de educandos da EJA.

Catelli Jr. (2019, p. 313) argumenta que:

primeiramente, não havia nenhum texto que problematizasse a especificidade da modalidade tendo em conta a diversidade de sujeitos que se matriculam nas escolas de EJA de todo o país. Seria necessário que se realizasse alguma reflexão com base nas experiências e conhecimentos já produzidos, sobre qual currículo seria adequado para pessoas que deixaram a escola e retornaram a ela na fase adulta, tendo já acumulado experiências e aprendizagens significativas nos âmbitos pessoal e profissional.

Dessa forma, uma estruturação e unificação de currículo em todas as etapas de ensino no Brasil, que não diferencie a EJA com suas especificidades é inapropriada para o público e por conta disso virou alvo de muitas críticas por parte de defensores da modalidade. Ainda Catelli Jr. (2019, p. 313) afirma que “A nova Base, ao não tratar, especificamente, dessa modalidade de ensino, mesmo que ela atenda a milhões de brasileiros, se furta de propor, minimamente, reflexões que orientem caminhos para a construção de currículos para esse público”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)(BRASIL,2007) destinada, justamente, a ideia de unificação curricular de Ensino Básico, e num documento único, de acordo com os autores Carvalho; Carvalho Jr.; Santos; Sousa (2020, p. 54) não apresenta uma proposta inovadora, já que fora discutida anteriormente, não sendo “[...]uma proposta recente, visto que há uma trajetória regimentar que trouxe o projeto de Base Nacional Comum ao formato que se apresenta hoje.”

A BNCC estava prevista na Constituição Federal desde 1988 para o Ensino Fundamental e ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014. Felizardo (2020, p.1) evidencia que a BNCC desde o seu início “privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de referência, não deixando claro o projeto de educação desejado. Sua metodologia de construção é linear, vertical e centralizadora; não deixa espaço para diálogo com os diferentes atores que deveriam estar imersos nesse processo.”

Em atenção à elaboração da BNCC e à finalidade de um currículo unificado, alguns questionamentos surgem a partir de conteúdos desconectados de contexto, expondo a fragilidade de contemplar as perspectivas de abarcar as diversidades regionais, estaduais e locais, haja vista que a educação é um direito de todos e assegura o pleno desenvolvimento da pessoa em sociedade.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo a lei nº13.005 de 2014 é válido mencionar o caderno eletrônico intitulado “ABNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas”, publicado pela Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), em 2018. Segundo, Carvalho; Carvalho Jr.; Santos; Sousa (2020, p.55), o caderno é organizado em oito capítulos que objetivam contribuir com o debate no contexto da Conferência Nacional Popular de Educação, de 2018 (CONAPE). Em um dos capítulos, Mendonça (2018, p.36) alerta para a inexistência da EJA no documento proposto: ‘Como compreender os

impactos que a BNCC aprovada causa nos processos de gestão dos sistemas de ensino e das escolas? O primeiro elemento a considerar é o rompimento com a concepção de Educação Básica insculpida na LDB, uma vez que o CNE foi levado a considerar a aprovação de proposta incompleta encaminhada pelo MEC sem contemplar o ensino médio, sem a modalidade Educação de Jovens e Adultos e sem a Educação do Campo, além de outras fragilidades.

Desse modo, a BNCC, como documento oficial que marca a unificação curricular e prevê modelos de currículos em todos os níveis de ensino da educação do país, traz uma padronização que não é possível, ainda mais, quando não contempla todas as especificidades que cada etapa de ensino traz. É o que aconteceu com a EJA retratando “uma inclusão aparente”, somente com a nomenclatura inserida no documento, mas sem uma visão que direcione as suas necessidades. Nesse sentido, Catelli Jr (2019, p.313) assevera que “não é possível realizar a mera reprodução de conteúdos direcionados para as etapas do Ensino Infantil, Fundamental e Médio para o público de crianças e adolescentes e incorporá-los para a educação de adultos.”

O mesmo pensamento fora defendido antes da implementação da BNCC por Arroyo (2013, p.11) quando afirma que “há consenso quanto à necessidade de encontrar uma organização apropriada que não transfira para a experiência educativa dos jovens e adultos as formas de organização da educação básica diurna.” Dessarte, ao voltar-se para o tema da BNCC e a EJA, muitos especialistas da área da Educação de Jovens e Adultos tem se posicionado sobre a evidência de que o novo documento oficial para a educação tem diretrizes inadequadas para a modalidade. Segundo Catelli Jr. (2019, p.313) “ainda que se pudesse pensar que os conteúdos destinados a todos os brasileiros que se certificam nos diferentes níveis da educação básica deveriam ser os mesmos, há outros elementos que devem ser considerados.”

Em meio a essas pontuações e questionamentos, Carvalho; Carvalho Jr.; Santos; Sousa (2020, p.59 apud Marcelo Melo 2016) problematizam que o documento é construído somente na lógica do ensino dito regular: todas as crianças entram na escola com uma determinada idade e seguem o mesmo caminho durante todo o ensino básico. Não há qualquer menção àqueles/as que, por diversos motivos, não puderam frequentar a escola no tempo dito regular. Consequentemente, as necessidades específicas desses adultos trabalhadoras e trabalhadores não são sequer discutidas em um documento que pretende instituir um currículo único para toda a formação escolar. Nos



últimos anos, a partir da elaboração da BNCC, em 2017, a recorrência de reivindicação de políticas públicas educacionais que se voltem para as necessidades dos sujeitos da EJA, principalmente, no quesito de necessidade dispondo de um olhar para os trabalhadores tem sido crescente. No entanto, o que a BNCC retoma após a sua implementação é a discussão de uma inclusão diferenciada nas leis que marquem o direito e autonomia da modalidade. Carvalho; Carvalho jr.; Santos; Sousa (2020, p.54) sinalizam que:

[...] a institucionalização da educação universal, através do artigo do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, aprovado pela lei nº 13.005 e o previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 214, reza que: a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: Erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar; Melhoria da qualidade do ensino; Formação para o trabalho; Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Dessa maneira, a Base Nacional Comum Curricular, sendo um documento atual, apesar de uma intencionalidade de unificação curricular em todo território brasileiro, retoma uma ideia do Plano Nacional de Educação (PNE) e da própria Constituição Federal, no entanto, traz em sua constituição a lacuna sobre a Educação de Jovens e Adultos. Carvalho; Carvalho Jr.; Catelli Jr.; Santos; Sousa (2020, p.57 apud Souza 2017 p.3990) caracterizam a trajetória da legislação educacional da Educação de Jovens e Adultos no Brasil como sendo significativa até a aprovação da BNCC e destacam que:

[...] trajetória da legislação educacional brasileira trouxe avanços significativos para a EJA, até nos depararmos com a BNCC, documento norteador dos currículos do ensino infantil, fundamental e médio, que não trata do público jovem e adulto que fazem parte de um contingente considerável de pessoas que retornam à escola na busca da elevação do nível de escolaridade. Panorama esse que nos faz refletir sobre como ficará o currículo dessa modalidade de ensino se o mesmo não aparece na nova BNCC?

Outra questão debatida sobre a BNCC e a EJA é a tentativa de inclusão apenas da nomenclatura, para isso Carvalho; Carvalho Jr.; Santos; Sousa (2020, p.57) questionam que, na segunda versão da BNCC, lançada em 2016, há uma parca tentativa de incluir a EJA, todavia onde estava grafado "*crianças e adolescentes*" foi acrescentada a expressão jovens e adultos, modificando então para: "*crianças, adolescentes, jovens e adultos*". A inclusão dessa expressão só fez acirrar o problema,

pois serviu para homogeneizar ainda mais o currículo, uma vez que não houve preocupação em debruçar sobre a EJA, e construir um capítulo que problematizasse sua especificidade.

Cabe mais uma ressalva com relação à BNCC, como única detentora da melhoria da educação, especialmente a EJA, pois, não é somente a adequação de um currículo que sozinho solucionaria e traria avanços para a modalidade, visto que algumas ações, nos últimos anos, executadas pelo Governo Federal, vem gerando algumas perdas, além daquela que diz respeito apenas à um currículo adequado. Conforme, Catelli Jr. (2019, p.316)

Evidentemente, a inclusão da EJA na BNCC não seria de pronto a solução para que tivéssemos avanços significativos na modalidade. Entretanto, a ausência completa de propostas e o esvaziamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC (SECADI/MEC) a partir de 2016, com a chegada de Michel Temer a presidência, vêm apenas reforçando o lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos no país.

Outra questão que merece destaque são as decrescentes taxas de matrículas na modalidade, inclusive, de acordo Catelli Jr. (2019, p.316), “se estabeleceu com a decisão do Conselho Nacional de Educação, de fins de 2018, que permite que 80% da carga definida para a Educação de Jovens e Adultos possa ser cumprida à distância.”

O fato de possibilitar a Educação à Distância (EAD) na modalidade EJA reduziu em muito a responsabilidade do Governo Federal em oferecer vagas em cursos presenciais para jovens e adultos nas redes públicas, tornando ainda mais precário o sistema e a permanência desses sujeitos nas escolas. Catelli Jr. (2019, p. 316) salienta que “[...] em muitas redes estaduais brasileiras assistimos a um processo de redução de matrículas, fechamento de turmas e investimentos cada vez menores na modalidade.” Mas, é importante salientar que por tratar-se de questionamentos que envolvem currículo, como é o caso da BNCC, nota-se a fragilidade em relação à estrutura curricular direcionada à EJA, já que foi inserida no mesmo rol de conteúdos destinados para crianças e adolescentes. Assim sendo, a BNCC não visa atender as necessidades e especificidades de atendimento dos sujeitos dessa modalidade. Tal qual reproduz a mesma prática de não efetividade que vem sendo utilizada ao longo dos anos sem sucesso.

De acordo com Carvalho; Carvalho Jr.; Santos; Sousa (2020, p.58) este fato “demonstra a necessidade de positivação de políticas públicas voltadas à disseminação e fortalecimento dessa modalidade. No entanto, na contramão do que se espera, a BNCC não inclui esse público como deveria.” Em vista disso, a EJA e a alfabetização não podem ser esquecidas dada a sua importância na constituição e formação de seus sujeitos e todas as demandas que a modalidade abarca, já que, sobretudo, em razão de processo de aprendizagem. É preciso olhar para o sujeito da EJA não apenas como um receptor de informações, mas sim como um sujeito que necessita de uma formação crítica para conviver em sociedade.

Em concordância, Melo e Lopes (2020, p.14) asseveram que “A Educação de Jovens e Adultos proporciona, e assim os alunos a compreendem, uma oportunidade para se alcançar um futuro melhor, pois, há uma relação intrínseca e inexpugnável entre conhecimento e transformação.”

Nos últimos três anos, a partir da BNCC em 2017, a EJA volta ao debate da inclusão, em ter seus anseios específicos atendidos pelas políticas públicas, mas acima de tudo, não deve perder as suas conquistas, ao longo de todo seu percurso. A modalidade manteve muitos desafios desde seu início, mas se construiu diante de muito engajamento, enquanto uma modalidade de ensino específica, e como tal, merece e deve garantir aos seus sujeitos condições de igualdade em sociedade e nas leis que regem a educação no país.

Ainda assim, depreendemos que o processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos é dessa maneira, uma trajetória marcada pela identidade política do Brasil, com uma história consolidada e de avanços, porém, ainda com retrocessos visíveis na atualidade, a partir desse percurso que delineamos até aqui. À medida que tem um histórico de evolução, ainda possui a marca da estigmatização e exclusão. Faz-se assim necessário, pontuarmos mediante a Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro (1999, p.31) que é de suma importância a percepção de uma Educação de Jovens e Adultos com uma visão ampla que forme cidadãos para o exercício formativo e pleno em sociedade. Nesse intuito, a Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFITEA), baseada na Declaração de Hamburgo, de 1997 assevera que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico

sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

Pode-se intuir, infelizmente, que a descontinuidade das políticas públicas voltadas para a EJA, na atualidade, torne inviáveis os avanços da modalidade sobremaneira, impossibilitem os avanços da sociedade num sentido mais amplo, num sentido de formação humanitária e social.

## **2 O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA: OS CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS LEITORES**

*“A literatura é uma necessidade universal e fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade.” (CANDIDO, 2004, p.180)*

O objetivo deste capítulo é apresentar as bases teóricas que orientaram a produção do nosso produto final. Iniciamos com a discussão do papel da literatura e da Leitura Subjetiva na formação leitora, para, na sequência discutirmos questões concernentes à importância do letramento literário na EJA.

### **2.1 O PAPEL DA LITERATURA E DA LEITURA SUBJETIVA NA FORMAÇÃO DO LEITOR**

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

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

Rouxel (2013, p.20) salienta que:

pensar o ensino de literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.

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

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

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL,1998), a valorização do texto literário ultrapassa e transgride os planos da realidade “para constituir outra mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (BRASIL, 1998, p.26). Entretanto, segundo os PCNs, é nessa fase que muitos alunos desistem de ler “por não conseguirem atender às demandas de leituras colocadas pela escola”. Nota-se ainda, que cabe à escola “organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados para o leitor de textos de complexidade real” (BRASIL, 1998,p.71).

A BNCC (BRASIL, 2017), por sua vez, busca uma unificação dos conteúdos em todo território nacional, além de designar objetivos para a aprendizagem, competências e habilidades que os educandos necessitam adquirir no percurso da Educação Básica. Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento, entre as quais está a área de Linguagens. Nesta, encontra-se o Ensino de Língua Portuguesa, o qual está dividido em cinco eixos: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e gramaticais e Educação Literária. Como o foco central do nosso estudo destina-se ao ensino de Literatura na Educação Básica, é de fundamental importância referir-se aos eixos da Educação Literária e da Oralidade, já que a literatura de cordel abarca esses dois eixos na BNCC (BRASIL, 2017, p.65):

No eixo em que trata da Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos orais e escritos, [...], de ensinar literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também a ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos.

Nesse aspecto, a formação do leitor possibilita ao aluno a apropriação de

infinitas visões de mundo, de experienciação de valores e sentimentos com diferentes valorações pelos sujeitos. De fato, por meio da literatura se pode, também, exercer a fruição leitora, no intuito de que, através da leitura pelo prazer, os sentimentos sejam despertados, sendo eles conflitantes ou não, para que o leitor “viaje” no tempo, no espaço e nas vivências: sua e do texto. Segundo Teixeira; Vieira; Sales (2019, p.107 apud Cosson 2016, p.30)

a escola tem no seu ambiente um solo fértil para a abordagem desse ensino e que a leitura literária tem na sua funcionalidade a possibilidade de ajudar no papel de uma leitura eficiente e formativa [...] porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

De acordo com Xypas (2020, p.2), o ensino de literatura e a utilização da Leitura Subjetiva (LS) como um recurso didático iniciou-se a partir dos anos 2000, portanto, ainda muito recente, e favorece a experiência do aluno com suas vivências, permitindo com que ele associe a leitura de um livro impulsionado pela vivência de uma leitura interior. Salienta Xypas (2020, p.2) que, “[...] como diz Louichon e Rouxel (2010a, p. 10), além de “uma lógica acumulativa para uma lógica associativa”. E isso só é possível se acolhe-se a subjetividade do leitor comum, lendo através de atividades que propiciem a explicitação de sua singularidade e criatividade desencadeadas durante a leitura literária.”

Assim, a leitura literária subjetiva exerce o papel de atrelar necessidades de ordem educacional, como também necessidades emocionais e existenciais do sujeito. O processo de leitura proporciona ao indivíduo desenvolver-se tanto no aspecto cognitivo, bem como associando-a a sentimentos e emoções. Maia (2007, p.43) afirma que: “[...] tornar-se sujeito das próprias leituras significa não fazer mais parte do jogo de simular leituras; significa, antes de tudo, fazer parte de um outro jogo – o de formar alunos-sujeitos das próprias leituras”. Na mesma perspectiva, Candido (1995) afirma “[...] a leitura de um texto literário mobiliza duas dimensões: uma objetiva e outra subjetiva, ou uma relacionada à razão e outra à emoção. É exatamente esse contraste que convoca o leitor para um engajamento ao texto e, conseqüentemente, à fruição literária”.

Desse modo, reconhecer a escola como lugar privilegiado na formação do sujeito é reconhecer esse espaço social de prestígio, de uma cultura letrada que requer assumir

uma face de construção da criticidade dos sujeitos, sem com isso, deixar de criar e estabelecer elo entre os dois mundos: da leitura e do educando. No entanto, conforme Pinto e Silva (2020), a perspectiva de trabalho com a Leitura Subjetiva pode ser vista pela escola e seus agentes como nociva, por considerarem uma abordagem muito psicológica do texto, não considerando sua própria materialidade e, portanto, “não cumprindo sua função formativa, objetiva e universal”(p.130).

No entanto, os autores compreendem a Leitura Subjetiva como:

uma forma de leitura que admite o interesse interessado, para dialogar com o pensamento kantiano inscrito em sua *Critica da faculdade do juízo* (2010), ou seja, o leitor demonstra interesses particulares na leitura que está fazendo, projetando, inclusive, sobre o texto, seu universo de questões singulares. Nas palavras de Gérard Langlade, a leitura subjetiva de literatura é participativa, que ‘realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular’ (LANGLADE, 2013, p. 27).

No contexto da EJA, os alunos valorizam sobremaneira as emoções, os sentidos e as próprias histórias de vida, dessa maneira entendemos que a LS permite o confronto de suas impressões pessoais, juízos de valor relativos às suas histórias de vida com o texto, sendo um ponto de partida importante para o trabalho com o texto literário em sala de aula, já que, muitas vezes, a abordagem dos gêneros literários pode parecer muito distante e prolixa da realidade desse tipo de aluno.

Conforme, Colomer (2007, p.30) é a associação da leitura, literatura e formação literária em sala de aula o ponto chave para a formação dos alunos e assevera que:

[...] os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola. Dentro desse propósito geral, a finalidade da educação literária “pode resumir-se à formação do leitor competente” [...] o debate sobre o ensino da literatura se superpõe, assim, ao da literatura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que “literatura”, é “ler literatura.”

Candido (2012, p.82) reitera que a literatura entendida também como experiência humana faz com que seja despertado o interesse pelos elementos contextuais, e a partir disso,



[...]e em grande parte desse saber como o texto *se forma* a partir do contexto, até constituir uma independência dependente (se for permitido o jogo de pala-vras). Mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos.

A literatura assim “atua no intervalo que se estabelece entre o real objetivo e o eu, é uma espécie de mediadora privilegiada, pois nos transmite uma experiência estética e uma dimensão libertadora, que co-responde aos nossos anseios” (BRANDÃO & MICHELETTI, 1997, p. 23). Para isso, é necessário que o professor promova a participação dos alunos, criando oportunidades para que eles possam manifestar livremente as suas impressões sobre o texto. O contato do aluno com o texto far-se-á por sucessivas aproximações. Entende-se por sucessivas aproximações sucessivas leituras. A cada nova leitura, detalhes vão sendo acrescentados, até que se chegue aos significados possíveis, a uma *interpretação*.

Como se observa, a leitura e a formação do leitor envolvem fatores variados, por isso, o professor não pode descartar completamente obras que não possuam o aval da crítica. O hábito da leitura, a preferência que as crianças, os adolescentes e, também, os adultos demonstram por certos tipos de histórias, os conduzirá para uma busca do novo. Dessa forma, progressivamente, o aluno leitor poderá ser encaminhado para textos mais complexos. Em resumo, o professor precisa considerar a recepção das obras junto ao público leitor. Assim, textos menosprezados, em círculos mais restritos, respondem às necessidades de um número expressivo de leitores. E a escola não pode ignorar esse fato, devendo associar suas expectativas com a realidade com a qual se defronta e dela extrair um maior proveito.

Micheletti (2000) defende que cabe à escola desenvolver o senso crítico do aluno em relação às leituras que propõe e, para isso, a autora defende a necessidade de sensibilizar o leitor para a leitura. Aproximar o texto da realidade social e psicológica dos sujeitos não significa permanecer no que ele já conhece e domina, mas estabelecer paralelos que lhes deem oportunidade de alcançar níveis sociais mais privilegiados. Como afirma Dalvi (2013, p. 94)

no âmbito do movimento teoria-prática-teoria, que subjaz ao nome “literatura” e à prática de “leitura literária”, é preciso questionar como e por que no âmbito das experiências sociais e culturais se lê literatura? Como é possível se aproximar do texto e do “circuito”, “mercado” ou

“sistema” literário? O que esperar deles e daqueles que deles se apropriam? Como eles se constituem e se reinventam no seio das cambiantes práticas sociais, culturais, históricas, ético-estéticas, artísticas, etc?

Essas são considerações importantes para tornar o sujeito um leitor crítico. Dessa maneira, Zilberman (2008, p.17) define leitura do texto literário, ratificando que:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo.

Com isso, é necessária uma leitura do texto literário que incentive a manifestação da subjetividade do aluno, valendo das relações significativas que se estabelecem através da literatura, a qual se coloca como uma mediação entre o eu e o texto. De acordo com Langlade (2013, p. 36-37), é necessário propor um olhar sobre os elementos da subjetividade produzidos pela atividade leitora, fazendo com que a leitura participativa, longe de ser ingênua, dilua a obra em vagas referências ao vivido. Aspectos indispensáveis para a apropriação de uma obra por seu leitor, num movimento duplo de implicação e distância, em que os investimentos emocional, psicológico, moral e estético inscrevam a experiência singular.

Como já dito, apesar de garantido em documentos oficiais e do reconhecimento do ensino de literatura na escola, da forma como é comumente abordada, há uma negação ao direito do aluno à uma leitura que o coloque como responsável pela forma como se lê essa literatura. Rouxel (2013, p.164) afirma que “por mais paradoxal que possa parecer, afigura-se urgente reensinar os alunos a utilizar o texto para si mesmos, para sonhar, para reencontrar o gosto pela leitura”.

Destarte, é preciso se estabelecer uma nova dimensão para o ensino da Literatura na escola, bem como uma abordagem direcionada, incluindo-se aí, a subjetividade na atividade leitora de textos literários, atividade essa sendo bem direcionada por professores de língua materna. O posicionamento e discussão em torno de um ensino de literatura que se constitua a partir da LS é a essência da leitura,

mediante Jouve (2013, p.53) “toda leitura tem, como se sabe uma parte constitutiva de subjetividade.”

Baseando-se nas colocações trazidas por Xypas (2020), a partir de uma palestra intitulada “A leitura subjetiva entre flores, armas e serendipidades”,

o sintagma leitura subjetiva para os ouvintes soa como um equívoco do locutor, em seguida, talvez, um estranhamento e, por fim uma total indiferença, pois vivendo no mundo da comunidade científica positivista, a dimensão subjetiva do ser humano é dilapidada, e quanto mais dilapidada mais científico faz. Pois, há quem acredite que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. Será que é mesmo?

Para que possamos refletir sobre essa indagação trazida por Xypas (2020) devemos nos valer de afirmações de autores que debatem o ensino por meio da LS, explicitando a sua importância e seu modo de ser. Dentre eles, Jouve (2013, p. 53) confirma que “[...] cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si na sua leitura, mas também retornar a si.”

Se há uma relação objetiva ao ler um texto, há também uma relação subjetiva com as emoções e sensações trazidas por essa leitura, pois existe para Jouve (2013, p.53) “uma leitura do sujeito por ele mesmo”. Ainda que, de suma importância para o ensino de literatura que seja dada uma perspectiva de ensino através da Leitura Subjetiva, para que adentre nos espaços escolares há, ainda, uma resistência por parte dos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, ao propor um estudo em que a literatura seja colocada, através da LS, essa colocação ainda tem sido apagada do ensino, ao contrário, inseri-la como parte integrante dos cursos de licenciaturas urge.

Corroborando desse posicionamento e necessidade Langlade (2013, p.25) ao declarar que “a exclusão, ou ao menos a marginalização, da subjetividade do leitor é habitualmente apresentada como uma condição de êxito na leitura literária escolar e universitária”. No tocante, diante dessa necessidade, Jouve (2013, p.53) assevera que

“no plano pedagógico, fazer com que o aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, enquanto no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si” seria o gancho para que a aquisição do saber tenha significação dentro e fora da escola. À vista disso, é preciso validar a leitura feita pelos sujeitos leitores, na perspectiva de um ensino da leitura literária que abarque uma leitura real e autêntica.

Segundo Langlade (2013, p.37) mais do que se pensar um ensino de literatura é perceber qual é essa literatura e, assim pontua que é preciso atentar-se para:

[...] mais que a literatura, seus códigos, sua história, não deveríamos atentar prioritariamente para essa atividade leitora? Se pensarmos com J. Bellemin- Noel que a literatura não existe, [...] mas que só existem livros lidos, já não seria hora de acolher, até mesmo encorajar, as leituras reais dos alunos, isto é, leituras marcadas por reações pessoais, restritas e parciais, maculadas de erros e confundidas pelo jogo múltiplo das conotações.

Através da Leitura Subjetiva existe uma relação entre leitor e obra que permeiam uma interação e confronto, e segundo Biazetto (2016, p.128) esse confronto representa “[...]o leitor sobre diferentes universos culturais, notadamente o da ficção, o da linguagem e o da realidade”. Assim, construir um ensino de literatura voltado para a LS, além de real, tornou-se hoje uma necessidade, para que se oportunize na escola um novo modelo de ensino que coloque a literatura como uma fonte inesgotável de possibilidades num fazer pedagógico e de ensino de língua, de um modo contextualizado e dinâmico, formando um sujeito leitor que leia, mas também que se reconheça no que lê.

## 2.2 O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA

Explicar sobre a importância do ato de ler envolve refletir sobre como a sociedade é formada e informada no decorrer desse aprendizado. É perceber no ato da leitura, o valor social que este ocupa na vida dos sujeitos, principalmente, quando nos reportamos aos sujeitos adultos ou os alunos da EJA.

Partindo dessa premissa, Cosson e Souza (2018, p. 101) afirmam que ler, talvez, seja considerada a competência mais valorizada pelos seres humanos e em sociedade,

a partir disso “[...] a presença da leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência de maneira negativa”, e, por conta disso, para um sujeito chegar à vida adulta, sem o conhecimento da leitura, sua vida será, ainda mais desafiadora, com implicações, também no seu papel valorativo em sociedade. Por este motivo, Cosson e Souza (2018, p.101) sinalizam que “de um adulto, aceita-se o fato de não saber realizar com os números as quatro operações, afinal na hora do aperto há sempre uma calculadora à mão, mas não a falta da leitura.”

Se ler é tão importante em sociedade, qual seria a definição para leitura e o que necessitamos para desenvolvê-la e podermos afirmar que somos sujeitos leitores em sociedade? Solé (2018), em uma entrevista em que abordou a temática da leitura, afirmou que:

[...] em primeiro lugar, ler para poder se guiar num mundo em que há tanta informação que às vezes não sabemos nem por onde começar. Em segundo lugar, significa não ficar apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento. Pode-se ler de forma superficial, mas também pode-se interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e nos leve a pensar de outro modo.

No contexto do termo letramento literário nos é exigido, antes de tudo, atentarmos ao segundo significado da leitura trazido por Solé, ao afirmar que incorporar um texto é dar-lhe sentidos e transformar nosso conhecimento, com isso, é importante conceituarmos letramento, baseando-nos no conceito proposto por Soares (2007, p.1):

O termo atual da palavra letramento proveio da palavra literacy da língua inglesa. Literacy vem do latim *littera* que quer dizer letra, mais o sufixo *cy* que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Portanto literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Está subentendido que a escrita traz conseqüências sociais, culturais políticas, econômicas, cognitivas e lingüísticas. Nessa perspectiva, letramento é estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter se apropriado da leitura e da escrita.

Desse modo, o letramento literário é um conceito proveniente do letramento no sentido de uma leitura que tenha significado para o leitor, impondo-lhe uma leitura efetiva do que se lê, oportunizando ao leitor o estímulo da criatividade, prazer na leitura, mas acima disso, a construção de um leitor consciente e proeficiente do ato de ler. Para Kleiman (2007, p.1)

a aprendizagem de leitura e produção textual como aprendizagem de habilidades individuais. Essa escolha implica, ainda, que a pergunta

estruturadora/estruturante do planejamento das aulas seja: quais os textos significativos para o aluno e para a comunidade, em vez de qual a sequência mais adequada de apresentação de conteúdos (geralmente, as letras para formarem sílabas, as sílabas para formarem palavras e das palavras para formarem frases).

O letramento literário implica, dessa maneira, não mais uma leitura mecanizada de textos literários, sem aprofundamento e sem absorver as opiniões do sujeito leitor sobre os textos, mas, como define Cosson (2018, p.103)

o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura '[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas'.

Em se tratando do letramento literário relacionado à modalidade EJA, as pesquisas ainda são bem escassas nessa área, todavia, Candido (2004) afirma que a literatura “é um direito universal”, sendo assim, torná-la acessível aos sujeitos da EJA é também um direito. Contudo, na atualidade, o preconceito tem falado mais alto e uma concepção de que sujeitos adultos necessitam de uma aprendizagem mecânica para atuar em sociedade tem sido ainda mais visível, e isso acaba gerando um distanciamento das práticas escolares no que se refere à leitura literária, tornando visível que percebam esses sujeitos adultos incapazes de imergir num texto literário, impedindo-lhes de emergir e trazer à tona seus conhecimentos.

É substancial de que esse posicionamento tem afastado ainda mais esses sujeitos de uma leitura que possa produzir diversidade cultural, novos conhecimentos e associações às suas vivências e, de fato, acesso ao letramento nas escolas, já que ainda ficam limitadas as ideias de que são incapazes de entender a dimensão de um texto literário.

Segundo Eiterer e Abreu (2009, p.159), a leitura literária é para o sujeito da EJA “[...] para além da leitura funcional, de uso do dia-a-dia, a literatura perfaz uma dimensão humana necessária que se mantém afastada dos leitores adultos alunos da EJA não apenas por questões econômicas, mas, também sociais, culturais e geográficas”. Desta maneira, a escola deve romper os paradigmas da exclusão, do preconceito e dar acesso aos sujeitos adultos, da possibilidade de ter como garantia o acesso à literatura, tornando-os agentes de conhecimentos, reflexões e acima de tudo transformações sociais, através da leitura literária.



### 3. O GÊNERO DISCURSIVO CORDEL

*“A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.”*  
(BAKHTIN, 1997, p.279)

Qualquer trabalho que se oriente por um gênero discursivo necessita, inicialmente, entender o que ele significa. Segundo Bakhtin (1997, p.279), os gêneros discursivos são “enunciados relativamente estáveis e são híbridos por natureza. Os gêneros, não sendo imutáveis, são maleáveis e dinâmicos, mobilizados e modificados de acordo com os usos que a comunidade faz deles e de acordo com as transformações históricas, sociais e tecnológicas sofridas por uma comunidade/sociedade.

Isso significa que não podemos dissociar um gênero de sua sócio-história, na medida em que a plasticidade de um gênero deve-se, também, às mudanças no tempo e no espaço. Na visão de Bakhtin (2003), os gêneros discursivos, como entidades reais incidem no trabalho com uma concepção viva da língua. Posto isso, paralelamente, os estudos bakhtinianos acabam englobando o conceito de língua, que segundo, Fiorin (2008,p.18):

[...] a língua em sua totalidade concreta, viva, seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. [...] O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.

Sendo a língua uma entidade viva e dinâmica, a concepção de linguagem norteadora dos estudos de Bakhtin e de seu Círculo traz a vertente dialógica ou enunciativa-discursiva como base da BNCC (BRASIL, 2017), o que coloca os gêneros discursivos como unidade de trabalho do professor em sala de aula. Da mesma forma, documentos anteriores, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) incorporaram o estudo de língua utilizando-se do conceito de gêneros, conforme aponta Hila (2006, s/n): “[...] os PCN (1998, p.70) elegem como unidade básica de ensino o texto e como unidade de ensino-aprendizagem os gêneros.”



Contudo, uma problemática se forma quando lidamos com a efetivação de se trabalhar com o ensino de língua materna, a partir dos gêneros. Conforme, os documentos oficiais direcionam, pois duas realidades se apresentam: a formação do professor e suas práticas pedagógicas, muitas vezes inadequadas, ao utilizarem-se desse conceito de gêneros para elaborar sua prática em sala de aula, já que a maioria dos professores não tem conhecimentos teóricos que conduzam para essa prática (HILA, 2006).

Ao propor um ensino de língua, a partir do dos estudos de gêneros presentes na análise conceitual de Bakhtin, visando contribuir desse modo para o desenvolvimento do educando, enquanto um sujeito leitor, é de fundamental importância que o professor tenha conhecimentos teóricos sobre a natureza de um gênero do discurso que o possibilite modificar sua prática. Assim, Hila (2006, s/n) salienta que:

A ideia de gênero discursivo, pensada por Bakhtin (1992, p.279) como “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados nas diferentes esferas sociais e subjacente aos PCN, parte da premissa de que produzir linguagem é produzir discursos: “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas condições de produção.” (PCN:1998, p.8). Para Bakhtin, três elementos configuram o gênero: o tema (condições de produção); a estrutura composicional (estrutura) e o estilo (aspectos formais).

Trabalhar, portanto, com qualquer gênero do discurso envolve que se leve em conta o seu contexto de produção (quem produz ; para quem; em que tempo e lugar; com qual objetivo em qual esfera), bem como o conteúdo temático e as marcas linguístico-enunciativas do gênero. Diante disso, inserir os gêneros do discurso, a partir dos estudos de Bakhtin na escola possibilitaria ao professor vislumbrar um ensino de leitura na escola que leve o educando a ler dando significado, pois o texto passa a ser visto como um enunciado-concreto, portador de uma dimensão textual, mas também extralinguística que precisa ser levada em conta no momento da leitura.

Nessa perspectiva, a leitura é sempre um movimento de busca da contra-palavra do leitor, de modo que ao perceber a relação entre as dimensões de um enunciado concreto ele consiga interpretar o que leu produzindo novas significações ao texto. Segundo Cavequia (2016, p.29) “Isso porque leitura é produção e não reconhecimento de sentido. É um ato dialógico que requer a compreensão ampla dos significados do texto para além dos significados das palavras, sendo sempre uma reação ao que o outro

disse, implicando, então, uma resposta.” Os gêneros discursivos correspondem, assim, ao uso da língua em situações de prática de comunicação, seja esta escrita ou oral.

Em se tratando do Cordel, trata-se de um gênero que traz marcas da oralidade transplantadas para a escrita e que permite o contato com um texto muito rico, no qual podemos ainda vislumbrar a presença da oralidade, sem as marcas da rigidez da norma culta padronizada, que acaba por ignorar, ou passar por cima de toda riqueza das variantes da língua portuguesa. Fora o fato de que se trata, no caso do cordel, de uma interlocução direta com o ouvinte/leitor. É o que se verifica, seguindo essa lógica, na Literatura de Cordel, que sofre modificações ao longo de sua existência, o que atesta que os gêneros discursivos são enunciados que também correspondem às demandas sociais das comunidades nos quais estão inseridos, ou dos contextos históricos em que surgem.

Por ser o cordel um gênero discursivo que faz uma intermediação da cultura popular para uma cultura erudita, precisamente traçando a junção entre oralidade e escrita, também possui um caráter de função social, ao abordar vários temas ligados ao cotidiano. Apesar de, ainda existir uma resistência e posicionamento de como se deva trabalhar o gênero nas aulas de língua, visto que, majoritariamente, as abordagens ainda estão vinculadas a um estudo que expresse um regionalismo da cultura nordestina, permanecendo uma visão equivocada de que é um gênero que possui apenas traços folclóricos ou de variação linguística nessas abordagens. Todavia, o gênero possui o poder de vincular um estudo de linguagem que emerge de contextos sociais e que visa enriquecer ainda mais o ensino de língua materna nas escolas brasileiras

Em relação à sócio história do cordel, de acordo com Barroso (2009, p. 21), a arte de cordel chegou ao Brasil na primeira metade do século XVI, com os colonizadores portugueses, quando começa o processo de colonização do Brasil, sendo disseminada em toda região Nordeste e passando às outras regiões. Essa arte de origem do cancionero popular, como salienta a autora, citando Diegues Júnior (1997, p.3) chegou “[...] nas naus com os lavradores, os artífices, a gente do povo, veio naturalmente esta tradição do romanceiro do povo, que se fixaria no Nordeste como Literatura de Cordel.”

Os portugueses trouxeram na sua bagagem uma cultura que seria, mais tarde, transplantada e adaptada à realidade brasileira, uma das expressões culturais mais importantes do Nordeste, a qual seria a responsável, por exemplo, por expandir e

desenvolver no povo o gosto e o interesse pela leitura e o conhecimento de diversos clássicos da literatura universal adaptados em Cordel, além de desenvolver o papel social de alfabetização de muitos leitores.

Essa ligação já mostraria uma das filiações da literatura de cordel: o gênero épico, o gênero narrativo voltado aos feitos heroicos, à gesta de um povo, falando desde o cotidiano até histórias heroicas de um povo. Porém, em muitos textos de cordelistas, seja em forma de folhetos, ou recitados oralmente, como faz Bráulio Bessa, poeta que hoje tem projeção nacional, que são evidenciados nas redes de TV, ou mesmo em outras mídias eletrônicas, mostram composições com características bastante líricas e narrativas, assim, atestamos o caráter híbrido por natureza desse gênero. Caráter que está presente em todos os textos.

Barroso (2009) destaca ainda que se verifica em diversas culturas medievais uma arte de cantigas e de romances, como as cantigas de gesta, os romances de cavalaria, de origem espanhola, a exemplo de *Cantares de mio Cid*, porém são europeus portugueses os responsáveis por trazer esse gênero no período da colonização, desde o início, como uma poesia oral cantada em versos para os interlocutores.

Historicamente, as esferas de circulação desse gênero eram as do cotidiano, já que os cordelistas reverberam até hoje seus textos em ruas da cidade. Dessa forma, como qualquer outro gênero discursivo, o cordel registra o momento vivido pela sociedade. Novas demandas sociais redefinem o modo e a forma como os sujeitos interagem entre si. Assim, a existência dos gêneros depende da interação comunicativa entre os sujeitos. A criação de novos gêneros ou a adaptação destes às novas realidades históricas advêm de mudanças de relações sociais que estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento de novas tecnologias. No caso do gênero épico, por exemplo, com a invenção da imprensa, os textos agora podem ser impressos e passados a um maior número de pessoas, isso tiraria o caráter oral e mexeria com a mobilidade dos poetas que tinham, na idade Média, que ir de local a local cantando suas cantigas trovadorescas entre os séculos XI a XIV. A oralidade dos textos deixaria de ser uma marca constante, afinal, se privilegiará as formas escritas. Já no caso do Cordel essa oralidade é transposta diretamente para os folhetos, marca, portanto, a forma escrita (OLIVEIRA, 2017). Sobre o Cordel, nos tempos atuais, Helder Pinheiro (2001, p. 11) afirma que

Como toda produção cultural, o cordel vive períodos de fartura e de escassez. Hoje existem poetas populares por todo o país, vivendo em diferentes situações, compartilhando experiências distintas, mas no final do século XIX e no início do século XX, o cordel fazia parte da vida dos nordestinos que viviam no campo, dependendo da agricultura ou ainda nas cidades, com seus pequenos comércios.

Os cordelistas, por sua vez, também se modificaram podendo ser pessoas sem muita instrução escolar, até professores e escritores literários. Da mesma forma os interlocutores previstos para o cordel podem ser pessoas que visitam feiras culturais, alunos, etc.

Muitos autores, como Oliveira (2017), Barroso (2009) e Pinheiro (2001) esclarecem que o nome dado a esse gênero, muito popular no Nordeste brasileiro, teria se originado do modo de recepção: os poetas cantariam seus cordéis em eventos como festas populares ou em feiras, e os comerciariam nas mesmas feiras livres ou em mercados, vendiam seus versos transpostos em folhas e expostas em barbantes.

Quanto aos temas, o cordel, de uma maneira geral, agrega temas tradicionais e também da atualidade, versa sobre temas variados, tanto dizendo respeito à realidade do sertão, quanto do Brasil, e de temas sociais, religiosos e históricos do passado ou do nosso cotidiano, como a violência contra a mulher, a fome, a pandemia Covid-19, etc.

Quanto ao aspecto composicional desse gênero, segundo o cordelista Manoel Belizario<sup>1</sup>, é marcado pelo uso das quadras e das sextilhas. As quadras dizem respeito a estrofes de quatro versos, que embora em pouco uso, ainda podem ser utilizadas pelos poetas cordelistas. A quadra é usada com sete sílabas, havendo rimas em dois versos. As sextilhas são as estrofes de seis versos, são mais utilizadas pelos poetas, e trazem versos de sete sílabas, com o segundo, o quarto e o sexto rimados. Além disso, a organização de um cordel, conforme Batista-Santos (2014), faz uso da sequência dialogal como segmento principal, mas também pode trazer outras sequências encaixadas, como a descritiva e a argumentativa. Há, ainda, o predomínio do discurso interativo e uso da primeira pessoa como principal e, conseqüentemente, predomínio de tempos verbais do indicativo. Quanto às marcas de estilo do gênero ressaltam-se: a presença de modalizadores apreciativos e lógicos, bem como o trabalho com as vozes

---

<sup>1</sup> Ver o Blog de Manoel Messias Belizario Neto: Cordel Paraíba: espaço destinado à publicação de poemas, notícias e informações diversas relacionadas à Literatura de Cordel. Disponível em: <http://cordelparaiba.blogspot.com/2010/03/poetica-do-cordel-quadra-e-sextilha.html>. Acesso em 02 de ago. 2019.

sociais, além da presença de rimas e métrica bem marcadas, que evidenciam a relação do cordel com a oralidade. O esquema de rima predominante é ABCBDB, que aparece ao longo das estrofes.

Em relação a finalidade de um cordel, também pode ser variada, desde servir ao entretenimento, como também fazer denúncias sociais. Por se tratar de um gênero popular, segundo ainda Barroso (2009) e Oliveira (2017) em formas de cantigas para aqueles que não sabiam ler, muitas vezes o cordel era recitado, cantado para que seus leitores, só desse modo tivessem acesso ao conteúdo dos textos. E muitos desses leitores compravam os folhetos a partir do momento em que entravam em contato com seus conteúdos, ouvindo os versos cantados. Assim, essa literatura traz a esses leitores a possibilidade também de entrar em contato com a cultura letrada, uma vez que os cordelistas tratam de temas diversos da cultura, incluindo temas do cotidiano e a releitura de diversos clássicos da literatura universal, caso exemplar de *O pequeno príncipe em cordel*, de Josué de Limeira, que recupera o clássico de Saint-Exupéry, e do conto *O patinho feio*, um clássico da literatura infantil. Consta também o fato de que alguns cordelistas também eram semianalfabetos, usando de uma linguagem simples muito ligada à oralidade.

O Cordel foi apreendido muitas vezes de forma pejorativa, como um gênero menor, sem importância, por aqueles que julgam que podem determinar o que é e o que não é literatura. Podemos perceber que esse gênero foi e é ainda em nossos dias marginalizado, porque não faz parte do cânone brasileiro. Foi uma literatura menosprezada, da qual muitos questionam o valor, seja como objeto artístico, ou até mesmo como literatura. Refletir sobre tais assuntos perpassa sempre pela questão de poder. Porém, Pinheiro (2001) esclarece que o Cordel deixa de ser um gênero menosprezado e ultrapassa as fronteiras dos lugares em que era comum o seu uso, a sua cultura, atraindo a atenção do público acadêmico. Pinheiro atesta que essa literatura, antes restrita ao ambiente familiar, torna-se interesse constante de estudos nas universidades do país, o que mostra a importância social e histórica desse gênero discursivo: “A poesia popular restrita ao universo familiar e a grupos sociais colocados à margem da sociedade (moradores pobres de vilas e fazendas, ex-escravos, pequenos comerciantes etc.), ultrapassa fronteiras, ocupa espaços outrora reservados aos escritores e homens de letras do país”. (PINHEIRO, 2001, p.13).

Basta lembrar que hoje os poetas cordelistas conseguem, muitas vezes, viver de suas produções poéticas, e que essa literatura ganhou de fato importância no cenário nacional. A existência de uma Academia Brasileira de Literatura de Cordel atesta essa mudança de status e o seu reconhecimento, demonstra que esse gênero não pode ser ignorado e, muito menos, menosprezado pelos grupos que se dão o direito de decidir o que é ou não literatura. E o que deve ou não ser lido. Não podemos ignorar, por exemplo, que autores consagrados, como Ariano Suassuna e Mario de Andrade, entre outros, beberam direto das chamadas literaturas populares.

Numa abordagem atual sobre o ensino e a importância do Cordel, que se constitui a partir da oralidade e chega a era tecnológica, perpassando pela escrita, Alves (2010, p.16) retoma a posição e o desafio de inserção do Cordel, enquanto gênero discursivo que não tem apenas na escrita a sua importância, mas que tem na associação da oralidade/escrita o ponto chave de um estudo de gênero tão completo, todavia, ainda marginalizado nas esferas escolares e acadêmicas, mas que tem se firmado e atravessado a história. Para isso, Alves afirma que:

Com o passar dos tempos, observa-se que muitos dos textos orais se perderam na vida e na memória das comunidades em que circulavam. Foi graças ao cordel, enquanto registro escrito, que algumas produções se mantiveram animadas em um emaranhado de sinais gráficos que não faziam sentido para seus usuários, analfabetos, mas não incultos. É graças ao cordel que a memória e a história se mantiveram até hoje. Na atual era da tecnologia, a oralidade vai, cada vez mais, perdendo espaço para a escrita; e o que é dito tem valor muito reduzido nas relações interpessoais cultivadas em na sociedade. Sem querer, mas com saber, o cordel, a serviço dos dois senhores, conciliou o trabalho poético com as exigências de ambos e se fez ponte, canal, levando de um lado para o outro a matéria necessária para a subsistência. Contribuiu para a perpetuação da cultura de um povo que não se permitia apagar frente às novas exigências do tempo e, por isso, foi achando novas formas de atuação e resistência ao esquecimento.

O cordel, por ser um gênero pertencente à esfera da literatura popular, faz-se assim fundamental conceituar o que é essa literatura, que, segundo Aguiar e Silva (1994, p.116), é: “aquela literatura que exprime, de modo espontâneo e natural, na sua profunda genuinidade, o espírito nacional de um povo, tal como aparece modelado na peculiaridade das suas crenças, dos seus valores tradicionais e do seu viver histórico”. Desse modo, podemos perceber na literatura que é produzida pelas culturas populares – repentistas, cordelistas, emboladores, trovadores, através da literatura de poesia que

se materializa nas feiras, festivais e, nos dias atuais, também nas mídias televisivas e tecnológicas – a promoção de um fazer literário.

No entanto, não podemos deixar de retomar os liames entre o popular e o erudito, entre o social e o contexto escolar, para que possamos direcionar as manifestações culturais de um povo, sem deixar de primar pelas diretrizes que movem o ensino de língua materna que associe a oralidade, a escrita, sobretudo, o papel dos textos literários e da poesia na inserção, inclusão e transformação dos moldes de ensino de língua na/atraves da escola utilizando-se para isso do gênero Cordel, abordando-o como conteúdo didático, e não mais, como um estudo apenas cultural e folclórico nas escolas. Bahialista (2020, p.9-10) assevera que “o Cordel na busca de superar os paradigmas neocoloniais e etnocêntricos faz o entrelaçamento da linguagem poética literária na comunidade escolar que busca, através de dinâmicas lúdico-estéticas, (re)animar o viver dentro da instituição e fortalecer o poder de encantamento que a palavra poética tem, compartilhando saberes, pois “só quem provou da comida/ sabe o gosto que ela tem” (ASSARÉ, 1978).”

Dessa maneira, trabalhar com o Cordel na escola é imprimir vivências e sensações que permitem aos sujeitos a aquisição/ressignificação de saberes, mas é também, através da leveza e da poesia, traçar nos espaços escolares um novo modo de aprender, que tire o aspecto de seriedade, convencionalidade quebrando os paradigmas de uma escola que se apresente como único espaço de onde se advém o saber. Com isso, Marinho e Pinheiro (2012, p.8) abordam que “nem sempre a Literatura Popular é tratada de forma adequada quando elevada ao estatuto de objeto de ensino.”

Ainda, de acordo Marinho e Pinheiro (2012, p.11-12):

Abrir as portas da escola para o conhecimento e a experiência com a Literatura de Cordel, e a literatura popular como um todo, é uma conquista da maior importância. Porém, há que se pensar de que modo efetivá-la tendo em vista a formação de leitores. [...] nos níveis fundamental e médio, levando em conta as especificidades desse tipo de produção artística. Considerá-la apenas como uma ferramenta que pode contribuir para assimilação de conteúdos disseminados nas mais variadas disciplinas [...] não nos parece uma atitude que contribua para a construção de uma significativa experiência de leitura de folhetos.

A construção de um caminho com a Literatura de Cordel na escola, não deixa de ser também um campo marcado por afeições e disponibilidade de sair das interpretações rasas sobre o gênero para configurar-se como um recurso didático em

formação de leitores, visto que Marinho e Pinheiro (2012, p.126) afirmam ser o procedimento metodológico o favorecimento com a cultura que deste advém, assim como “uma experiência entre professores, alunos e demais participantes do processo.” Do ponto de vista didático pedagógico perceber as peculiaridades do contexto nos quais estão inseridos, estar atento às necessidades dos educandos e a partir disso elaborar as atividades direcionadas ao gênero.

Do ponto de vista didático, esse tipo de arte cumpre um papel social, pois circula por diversas mídias, incluindo via internet, chegando a um grande número de leitores/ouvintes, e formando leitores conscientes de seus direitos. Dialoga sobre um tema bastante comum nas sociedades machistas e patriarcais, quebrando tabus, informando os leitores e os ouvintes da poesia, e isto usando de duas marcas características do cordel: o riso e a oralidade. Segundo Barroso (2009), nessa literatura esses dois elementos são significativos, e a questão da jocosidade (provocar o riso) é muito forte no cordel e está bem atrelada à oralidade.

Assim, ao falar sobre gênero de Cordel, estamos refletindo sobre textos fortemente alinhados com as discussões que existem em nossa sociedade, ainda que o cordel tenha um tom jocoso e provoque o riso, essas são características enriquecedoras do gênero, e não depreciativas. Este gênero, como vimos, trata de temas importantes e possui um papel preponderante de servir também à alfabetização de jovens e adultos e à formação de leitores. E a circulação desses textos, hoje realizada pelas redes, faz com que essa literatura chegue a muito mais leitores que se identificam com ela. Desloca assim, a ideia fixa de uma literatura intocável e imutável, baseada apenas nos clássicos, canônica, trazendo uma visão mais ampla e libertadora sobre a literatura.

Consoante Dalvi (2013, p. 31), com relação à didática da literatura, a autora assegura que

a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: num contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante.

Com relação aos sujeitos da EJA, ainda que com todo processo de exclusão que chegam à escola, todos estereótipos que carregam, isso não determina que não sejam capazes de ler textos mais rebuscados, entretanto, partir de um gênero que permita a aproximação através da oralidade e de todos os conhecimentos prévios que possuem,



torna, nesse caso, o Cordel uma fonte inesgotável de articulação na retomada do processo de escolarização e da aprendizagem em língua materna. Nesse aspecto, Dalvi (2013, p.75) apresenta que “a escola esquece de que talvez fosse o caso de apurar o olhar para a análise de formas literárias populares [...] buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura, a fim de mais construir pontes que erguer muros.” Dependendo do contexto e a forma em que o gênero seja explorado, pode servir para atrair o interesse desses sujeitos, servindo assim de suporte às suas emoções e ao seu letramento literário.

## 4 O PERCURSO METODOLÓGICO

*“Pesquisar a escola, como um lócus de construção de práticas sociais e de discursos pelos próprios atores sociais que compartilham esse espaço diariamente e pelo atravessamento de diferentes vozes extramuros escolares, tem-se constituído um desafio que nos inquieta e nos inspira a gerar compreensão mais profunda do espaço escolar.”*

(FRITZEN, 2012, p.55)

Este capítulo tem como objetivo apresentar o caminho metodológico traçado para a realização desta pesquisa. Num primeiro momento apresentamos de forma breve a natureza da pesquisa. Na sequência, descrevemos o contexto social inicialmente planejado para a investigação, as fases de nosso trabalho e como organizamos as oficinas, para depois mostrarmos como se deu o diagnóstico inicial.

### 4.1 NATUREZA E TIPO DA PESQUISA

A abordagem de uma pesquisa de natureza aplicada, que compreende um estudo, que finaliza uma intervenção num contexto didático, cujos objetivos são direcionados para a resolução de uma problemática, implica, antes de tudo, compreendê-la inicialmente em seus pressupostos mais gerais, para depois coaduná-la com a contemplação das especificidades dos sujeitos e do ambiente escolar a qual se delimita. Nesse aspecto, Leite (2012, p.98) afirma que “os professores devem ser autores de sua própria ação, planejando-a, refletindo acerca de seus problemas e recriando uma nova ação.”

É nessa junção entre teoria e prática em sala de aula que surge o molde da pesquisa que se tornou comum, no âmbito do Proletras, definida por Thiollent (2011, p.14) como sendo correspondente “[...] à ação investigativa que tem como objetivo comum e coletivo buscar a resolução de um problema que se insere num determinado contexto social. Na busca de respostas, sinaliza ele, há a perspectiva de transformação. Isso pode ocorrer quando os participantes da pesquisa usam de estratégias que os instrumentaliza a partir das informações advindas da produção de dados. Ainda, diz o pesquisador: “os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades

estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez”.

Inicialmente desenvolveríamos uma pesquisa-ação, tal como proposta por Tripp (2005), que consiste em: diagnosticar, planejar, descrever e avaliar as ações realizadas. Dessas fases consideramos que, para esta pesquisa, fizemos a fase exploratória ou de diagnóstico, na medida em que ao definirmos o tema da autoestima o fizemos com base em diálogos e interações com nossos alunos. Porém, devido à suspensão das aulas, no ano de 2020, em virtude da pandemia do **novo coronavírus** (COVID-19), que continua a impactar a realização de atividades presenciais, tanto na escola de educação básica, quanto nos espaços acadêmicos de nosso país, o Conselho Gestor do Programa Nacional do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, pela Resolução 003/2020, considerando esse cenário pandêmico, estabeleceu, em seu artigo 1º, que os Trabalhos de Conclusão de Curso da sexta turma, da qual fazemos parte, não teriam necessidade de serem implementados. Dessa forma entendemos que, embora não cumprindo todas as fases de uma pesquisa-ação, reforçamos ser uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter propositivo.

A pesquisa adequa-se, portanto, ainda que de forma parcial, à pesquisa de natureza qualitativa, porque tem por base compreender a realidade na qual os alunos estão inseridos.

A pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191)

Além disso, entendemos, como asseveram Ludke e André (1986) que o pesquisador, na pesquisa qualitativa, não se coloca como um mero observador do que ocorre na sala de aula, mas, ao contrário, assume-se como participante ativo, pois está implicado no contexto escolhido. Assim, mesmo que apenas partindo do diagnóstico de uma sala de 6º. ano na EJA, foi esse o contexto no qual orientou todo o processo investigativo, metodológico e o planejamento do produto educacional.

A obra-mote da proposta traz como recorte o folheto *A Terra dos Meninos Pelados* (2017), de Evaristo Geraldo, uma adaptação do romance *A Terra dos Meninos Pelados* (1939), de Graciliano Ramos, com o intuito de compor uma proposição para

futuras intervenções pedagógicas que contribuam para a formação de leitores críticos e, quem sabe, também para potenciais escritores do gênero textual em estudo e, assim definimos uma metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, por considerarmos que, conforme Franco (2012, p.34) “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.”

Portanto, essa prática de pesquisa requer uma investigação e um conhecimento da realidade, para que possa haver uma intervenção, não sendo uma realidade externa, desconhecida, mas, sobretudo, aquela em que o pesquisador já atua profissionalmente como professor, possibilitando a oportunidade de torná-lo um professor-pesquisador. Reis (2006, p.104 apud COHEN, MANION E MORRISON, 2000) afirma que:

[...] na pesquisa qualitativa os resultados são derivados de interpretação, está comprometida com a compreensão do mundo subjetivo da experiência humana; seu foco está na ação, isto é, nos significados que as pessoas atribuem aos seus comportamentos e às suas experiências. Com um tipo de coleta de dados que se dá no contexto natural e requer instrumentos que capturem o ponto de vista dos atores sociais: entrevistas, observações, notas de campo, documentos produzidos pelos participantes da pesquisa e gravações de suas interações e essas observações possibilitam ao pesquisador familiarizar-se com o contexto observado e com as perspectivas dos participantes.

Além disso, a pesquisa também tem natureza interpretativista. De acordo, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32),

uma pesquisa através das escolas e especialmente as salas de aula, provando serem espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói na base interpretativista que é a capacidade de compreensão do observador e está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.

Mesmo não desenvolvendo nosso produto, ele nasce de todo nosso trabalho com a EJA, em uma turma específica de 6º ano, motivo pelo qual os dados e as ações desenvolvidas são vistas em função desse contexto. Diante disso, a pretensão desta pesquisa é a articulação com a sala de aula, a partir das observações extraídas da prática realizada, ainda que, num primeiro momento, advenham apenas das observações e colocações de alunos e professores inseridos no contexto, durante o percurso de sua iniciativa no ano de 2019.

Para tanto, a pesquisa de cunho propositivista visa possibilitar e ensejar a produção de um material didático, a partir de um contexto específico com o intuito de que professores possam ampliar e modificar as práticas, a partir de novas teorias, que propiciem novas formas de leitura literária e possibilitem o letramento literário, a leitura subjetiva e a reflexão sobre o gênero e a temática propostos.

## **4.2. O CONTEXTO PENSADO PARA A PESQUISA**

### **4.2.1 A ESCOLA**

O lócus da pesquisa, inicialmente pensado, é uma das escolas da rede pública municipal da cidade de Itamari, no Estado da Bahia, conhecida como região cacauzeira, do baixo sul do Estado. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, possuía no ano de 2020, o número de 7971 habitantes, sendo destes, 2065 habitantes pertencentes à zona rural, com apenas 7,1% da população em geral tendo alguma ocupação, o índice de pobreza em 51,04%, o índice de desenvolvimento humano (IDH) 0,57 e uma renda per capita de R\$ 8.712,36.

A escola localiza-se na área urbana da cidade, num bairro onde existem mais cinco escolas, formando um complexo escolar, próximo à delegacia de polícia da cidade. É a única instituição do município que oferta o Ensino Fundamental II, na modalidade de ensino regular, no diurno, e a modalidade EJA, no noturno. Contudo, a modalidade EJA ocorre sem regulamentação no município, impossibilitando um direcionamento que contemple as diretrizes, materiais didáticos e formação pedagógica específicas para o público dessa modalidade.

O público atendido pela escola é composto por educandos da zona urbana e rural. Possui um total de 512 alunos divididos em três turnos, com altos índices de problemas sociais, ficando por algum tempo conhecida na cidade como “Carandiru”, pela desestrutura física, gerando comportamentos ainda piores dos alunos, portaria com acesso livre, o que ocasionou a adesão ao método militar de ensino, em 2019 pensando-se na possibilidade de melhoria física e comportamental dos alunos.

A única ressalva que se pode fazer até o momento, é no quesito estrutura física, já que a escola passou por uma reforma muito grande, solicitação essa necessária e não respondida por anos, só contemplada com a adesão militar. Em contrapartida,

pedagogicamente nada mudou, pois a adesão ocorreu em 2019, e logo em seguida, em 2020, ocorreu o fechamento das escolas devido à pandemia.

Imagem 1 – Estrutura da escola em 2018



Imagem 2 – Estrutura da escola em 2020



Fotos: Escola – antes e após a militarização (Arquivo pessoal da professora pesquisadora)

Ainda, com relação à estrutura física, a escola possui oito salas de aulas, uma sala de coordenação, uma sala de professores, uma sala de secretaria escolar, não possui laboratório de informática, não possui biblioteca, não possui quadra esportiva, não possui refeitório, apenas uma pequena cozinha. O público-alvo são alunos de famílias de baixa renda, sendo muitos destes, pertencentes à zona rural, que utilizam o transporte escolar. Muitos desses transportes são conhecidos como “pau de arara”, por necessitarem que os alunos se sentem em bancos em cima de caminhões. A faixa etária atendida pela escola compreende a idade entre 10 até 65 anos.

No tocante, ao desempenho da escola, seguindo avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para medir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas séries finais do Ensino Fundamental, a escola atingiu a meta de 1.9, sendo que, nas cidades circunvizinhas, a média para esse mesmo segmento foi em torno de 3.6.

Com relação à EJA, o total de matriculados em 2020 foi de 274 alunos, no turno noturno, e, em sua grande maioria, são sujeitos advindos da zona rural do município, com uma grande deficiência no seu processo de alfabetização. Muitos deles chegam ao 6º ano com muita dificuldade de leitura e com uma escrita que requer muita atenção.

Devido a esse contexto, os sujeitos da EJA dificilmente são inseridos nos projetos da escola, pois, muitas vezes, não se disponibilizam a participar, alegando sentirem-se envergonhados e com receio de serem criticados. Por este motivo, a docente de Língua Portuguesa, que se propõe a essa pesquisa propositiva, foi inquietada no sentido de realizar uma pesquisa que vise motivá-los, inseri-los e utilizar um gênero como objeto de estudo que visa compactuar com a realidade desses sujeitos.

#### 4.2.2 A PROFESSORA-PESQUISADORA

Ao reviver as memórias da escolha de tornar-me professora, reflito sempre o papel social que essa profissão desempenha, ainda que para a sociedade ela não tenha “prestígio”. Uma coisa é inquestionável, como professor também podemos salvar, tocar, transformar vidas, além do processo apenas formativo, de conhecimentos curriculares previamente definidos pelas instâncias educacionais.

Meu percurso formativo é um ir e vir, com referências e desafios. Fiz toda a formação escolar até o Ensino Médio em São Paulo, mesmo com mudanças de escolas durante o percurso, que trouxeram conhecimentos, oportunidades e muitas vivências. Com a conclusão do Ensino Médio, em 1997, ganhei uma inscrição para o vestibular de Letras Universidade Estadual Paulista (UNESP). Desde então, tive que ir trabalhar e não estudei durante os anos de 1997 até 2004.

Mudei-me para a Bahia novamente, em 2003, como não estava trabalhando, prestei vestibular para retomar o sonho de estudar em 2004 e, assim segui para UFBA em 2004 para cursar Letras. Entre greves, desafios, risos, choros e muitos aprendizados, com a ajuda de professores e colegas excepcionais, trilhei o caminho de conclusão do curso cuja duração foi de seis anos até 2009, no qual tive a honra de ser aluna de grandes nomes na formação da Língua Portuguesa no país, como Rosa Virgínia Matos e Silva, Dante Lucchesi, entre outros.

A minha paixão pela educação, por uma forma diferente de fazer educação movida pela paixão de tocar vidas, fez-me sair do campus de Letras para o Campus de

Educação por diversas vezes, através das disciplinas optativas, hoje, compreendo que é um mover pessoal. Muitos colegas só pegavam uma disciplina no campus de Educação de forma obrigatória, já que a área de Letras na UFBA é separada da Educação, desde o vestibular.

Com isso, cursei Organização da Educação Brasileira, Educação Especial, Didática, Mídias na Educação e, não poderia faltar Educação de Jovens e Adultos, o que me faz compreender os caminhos que me fizeram chegar ao Mestrado e todo percurso profissional trilhado, ao longo desses dez anos de sala de aula.

Após o término da faculdade, retornei para a cidade de origem dos meus pais, no interior da Bahia, nesse mesmo período ocorreu um processo seletivo para contratação de professores temporários, com contrato de 4 anos para o REDA (Regime Especial de Direito Administrativo) para a área educacional do Estado da Bahia. Só tinha uma vaga para Língua Portuguesa para as cinco cidades da região. Felizmente, passei.

Ao deparar-me com alunos que não conseguiam compreender expressões simples, percebi que os conteúdos curriculares que deveriam ser contemplados, a exemplo das orações subordinadas eram de difícil acesso aos educandos da EJA.

Ao trilhar os caminhos educacionais durante esses dez anos de exercício, especializei-me em Coordenação Pedagógica, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (em curso), exerci a função de tutora regional em cinco municípios do curso de extensão em Alfabetização e Linguagem pela Universidade de Brasília para o Ensino Fundamental de nonos anos, mas sempre exerci a docência do 6º ano até o ensino médio em escolas municipais e estaduais, sendo funcionária pública efetiva na esfera municipal e contratada na esfera estadual, também atuei em cursos de Letras e Pedagogia de faculdades EAD da região em que resido.

Fiz uma seleção apenas, em 2015, justamente, para o Mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Maringá, porque pensei em algo que abarcasse de forma mais ampla meu exercício profissional, conheci a cidade através de uma tia que morou na cidade por um ano, e hoje reside em Curitiba. Todavia, eu não compreendia a dimensão do Mestrado, não fui aprovada e também não pensei mais na possibilidade, mesmo no Estado da Bahia.

Os anos passaram e fui apresentada, no ano de 2018 ao Mestrado Profissional em Letras, atrelado ao desejo pessoal de novas oportunidades, perspectivas de uma



possível mudança no futuro, vi no mestrado a única possibilidade de conhecer e reconhecer no exercício da profissão, também uma oportunidade de vida.

#### **4.2.3 PROTAGONISTAS DA PESQUISA: OS DESAFIADORES E ESPECIAIS SUJEITOS DE UM SEXTO ANO DA EJA**

Com o objetivo de elaborar o perfil dos educandos, dados foram coletados, e alguns deles merecem destaque nessa contextualização. Aproximadamente, 60% dos alunos do período noturno residem na Zona Rural. Além disso, a escola como um todo possui uma distorção idade/série de 59%, que advém de educandos que são reprovados sucessivas vezes e são transferidos para o noturno, bem como de educandos que ficaram muito tempo fora da escola.

Neste sentido, as turmas dos sextos anos na escola pesquisada enfrentam a realidade da juvenilização da EJA, assim como a demanda de idosos atendida, com isso ocorre o enfrentamento de inserir num mesmo contexto ambiental adolescentes e idosos.

Muitas vezes, existem avanços nas discussões, encontro de gerações distintas, porém, num dado momento de aprendizado e andamento das aulas, principalmente pelo ritmo de escrita, barulho em sala fez-se necessário “padronizar” na escola a formação de um sexto ano voltado para os mais jovens e outro sexto ano voltado para os mais idosos.

Com relação à EJA, o total de matriculados em 2020 foi de 274 alunos, no turno noturno, que, em sua grande maioria, são sujeitos advindos da zona rural do município, com uma grande deficiência no seu processo de alfabetização. Muitos deles chegam ao 6º ano com muita dificuldade de leitura e com uma escrita que requer muita atenção.

Em virtude dos dados expostos acima, a docente de Língua Portuguesa, que se propõe a essa pesquisa, foi inquietada no sentido de realizar uma pesquisa voltada para uma turma específica de 6º ano composta por alunos adultos e idosos, turma com um total de 23 alunos, sendo destes 12 alunas e 11 alunos, com idade entre 36 anos a 69 anos visando motivá-los, inseri-los e utilizar um gênero como objeto de estudo que compactua com a realidade desses sujeitos.

Desse modo, através de diagnósticos de observação e situações ocorridas em sala de aula, faz-se necessária uma ressalva com relação fatores sociais, econômicos

e emocionais dos educandos que compõem essa turma, objeto da pesquisa e da estrutura física da escola, pontos cruciais e determinantes para se direcionar a abordagem da temática autoestima. Fatos estes, que trouxeram um olhar ainda mais sensível por parte da professora-pesquisadora que ministra as aulas de Língua Portuguesa.

Diante disso, o que acontece na escola, apesar das diretrizes que regem à educação é ainda muito distante da realidade em que os educandos sigam o fluxo do aprendizado, tornando possível mudanças efetivas. E isso nos mostra que, para que a mudança ocorra, é necessário lançar mão de estratégias de ensino que oportunizem a formação de leitores proficientes na escola.

É dessa forma, que propomos um estudo do gênero Cordel atrelado às práticas sociais dos sujeitos da pesquisa buscando diminuir as lacunas existentes entre a teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa nas escolas, para que seja possível um ensino que contemple as especificidades dos educandos, sobretudo, faça sentido para esses sujeitos.

Acreditamos que o trabalho com esse gênero pode contribuir para o desenvolvimento de competências leitoras, pois, muitas vezes, os gêneros trabalhados na escola distanciam-se da realidade dos educandos, não promovendo o processo de construção do sujeito leitor.

#### 4.3 O DIAGNÓSTICO DA TURMA

O diagnóstico, como parte exploratória da pesquisa-ação, inicialmente foi realizado no ano de 2019, em uma turma do 6º. ano, por meio de interações face a face da professora-pesquisadora com os alunos. A fim de compreender como definimos o eixo temático da autoestima para a elaboração do produto, apresentamos a narrativa de alguns fatos relacionados aos alunos que foram transcritas com a devida permissão. Ao todo a turma era composta por 23 alunos, sendo 12 mulheres e 11 homens. Uma turma com alto índice de dificuldades cognitivas, alfabetização e interação, com muita deficiência de leitura e escrita, todavia mostravam-se muito interessados por retornarem à escola após anos fora do convívio em sala de aula. Mostravam-se muito tímidos e resistentes, principalmente no quesito apresentações orais, pois a maioria usava o termo “não sei falar”, referindo-se à adequação da linguagem que utilizavam em comparação

à linguagem utilizada na escola. Para facilitar a leitura, vamos nos referir aos alunos com nomes fictícios.

Maria\*, 52 anos, dona de casa, só frequentava as aulas, se fosse acompanhada de uma filha menor que assistia e ajudava escrever as lições, porque seu esposo não permitia que ela fosse à escola sozinha. Além de ser extremamente tímida e ter vergonha de apresentar trabalhos orais para não rirem dela.

Francisco\*, 62 anos, agricultor rural da lavoura cacaueteira, ia para escola em dias alternados por morar na zona rural, distante da cidade. Durante a colheita chegava com as mãos muito sujas (as mãos ficam escurecidas) pela secagem dos grãos do cacau, e ao aproximar-me, ele sempre pedia desculpas e perguntava se poderia estudar “daquele jeito”, noutras vezes, dizia ter vindo direto da lavoura e não trazia o caderno pedindo sempre uma folha de ofício e um lápis para escrever as lições.

Outro fato, bem comum, aos educandos dessa classe, é o fato dos educandos mais velhos preferiam escrever à lápis, porque poderiam apagar se “errassem” e pelas letras saírem melhores.

Ana\*, 63 anos, dona de casa, evangélica, chegou à escola afirmando querer aprender ler a bíblia para “pregar na igreja”, era participativa, oralmente expressava-se bem, todavia, qualquer trabalho que se voltasse para um estudo com uma música secular, por exemplo, que fugisse da realidade que ela pertencia, ela dizia não aceitar participar e se fosse obrigada não iria mais para a escola.

João\*, 51 anos, comerciante de produtos de limpeza, popular na cidade, porém conhecido na escola por desistir de estudar sempre e retornar no ano seguinte, em virtude de, ao menor sinal de desentendimento com algum professor, que pela percepção dele o tratara mal, humilhou-o perante os colegas, tratou-o com rispidez. Ele afirmava que deveria ser um professor só na sala, talvez pelo costume e falta de adaptação, já que estava acostumado aos moldes do Ensino Fundamental I, no qual só se tem contato em sala de aula, com apenas um professor. Apesar de demonstrar afinidade com alguns professores que o procuravam para que não desistisse, ele dizia não aceitar porque não conseguia copiar rápido do quadro e a professora apagava e dizia “se você não acompanha, copia de um colega depois”, o que o envergonhava. Mesmo diante das tentativas, João desistia de estudar.

Assim, com os educandos dessa classe, o tema da autoestima e o sentido de

---

\* Os nomes são fictícios.

ressignificação tornou-se muito importante, para possibilitar uma modificação na prática do ensino de língua em sala de aula, assim como a colaboração para um ensino aprendizagem que contemple suas especificidades, sem perder de vista o processo de formação de sujeitos leitores.

Diante das análises voltadas para questões didático-pedagógicas, no que diz respeito à leitura e à escrita, bem como dos dados observados, pois a turma é formada por “analfabetos funcionais”, que tem dificuldades com interpretações de textos simples, bem como uma leitura e escrita em fase inicial.

A partir da contextualização feita até aqui, através dessa pesquisa propositiva, daremos início a apresentação do *Caderno Pedagógico: Cordel - o caminho de (re)aproximações e (re) vivências para ressignificar a autoestima de educandos da eja*, em forma de oficinas que contarão com um suporte tecnológico em forma de blog, possibilitando o acesso físico, quanto o acesso interativo através de uma plataforma.

#### 4.4 FASES DA PESQUISA , GERAÇÃO DE DADOS E CRITÉRIOS ANALÍTICOS

A pesquisa contou com três fases que coadunam a geração de dados da investigação. A primeira fase, anterior ao contexto pandêmico de 2020, quando pensávamos, ainda, que seria implementado, foi a realização de um diagnóstico com o 6º. ano, a fim de descobrirmos os principais problemas que afligiam a turma, para então definirmos um tema gerador para nosso produto educacional. Na segunda fase definimos o tipo de proposta de intervenção e fizemos todo o seu planejamento: um caderno didático para o professor, norteado pelos pressupostos da Sequência Básica de Cosson (2014) visto que, com o contexto pandêmico, não pudemos realizar a implementação das atividades.. Na terceira fase iniciamos o processo de análise do nosso produto.

Ressaltamos que esses momentos foram interrompidos por diversos momentos por problemas de saúde da professora-pesquisadora, o que explica algumas lacunas temporais.

O Quadro 1 representa essas fases e o período no qual ocorreram:

#### **Quadro 1- As fases que compõem a pesquisa**

FASES DA PESQUISA	<b>1. Fase Diagnóstica</b> 2º semestre/2019	Realização de conversas informais com a turma, com tomada de notas em um diário de campo envolvendo o diagnóstico da turma especificamente no aspecto referente às emoções.
	<b>2. Elaboração do material didático</b> 2º.Semestre de 2021	-Elaboração do produto educacional, de modo a atender aos objetivos da pesquisa.  - Construção das oficinas
	<b>3. Análise do Material didático</b> 1º Semestre de 2022	Análise da proposta de intervenção

A geração de dados para a pesquisa de natureza propositiva leva em conta o produto elaborado, um caderno didático destinado ao professor e tem como critérios analíticos as dimensões da Leitura Subjetiva.

## **5 O CADERNO DIDÁTICO: *Cordel - o caminho de (re)aproximações e (re) vivências para ressignificar a autoestima de educandos da EJA***

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

(ANDRADE, 2004, p.01)

Neste capítulo apresentamos como nosso Caderno didático foi organizado, seus objetivos, bem como realizamos uma análise das oficinas propostas, à luz dos pressupostos da Leitura Subjetiva.

### **5.1 ORGANIZAÇÃO E OBJETIVOS DAS OFICINAS**

O caderno pedagógico está organizado em oficinas, cujo gênero discursivo principal é o cordel, que, juntamente com os demais enunciados literários, buscam instrumentalizar o aluno a extrapolar a objetividade dos textos e exercitar sua leitura subjetiva, refletindo sobre a temática da autoestima no contexto em que está inserido, para construir contrapalavras que possam modificar sua realidade enquanto sujeito, pois “pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e reconstrói sua humanidade” (ROUXEL, 2013, p.32).

Por este viés, nos baseamos na sequência básica de Cosson (2014), já que o autor faz uma abordagem de letramento literário, considerando que se trata de uma prática social e, desse modo, a escola é a grande responsável por promover a associação dos saberes sociais em seu cotidiano, vislumbrando cada vez mais a relação da leitura prazerosa com a leitura formativa, no sentido de formação de leitores, não de uma formação de leitores críticos no Ensino Fundamental, mas como afirma Fleck (2021) uma formação de leitores “conscientes”. Cosson (2014, p. 17) reconhece que

“[...] a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”.

As oficinas foram estruturadas pensando tanto no tema gerador como no gênero discursivo, mas utilizando-se também de trechos de outros folhetos, para enriquecer a aprendizagem e a abordagem do gênero, tanto em suas dimensões verbais como extralinguísticas (BAKHTIN, 2003). Nessa perspectiva, uma proposta didática voltada para o ensino de literatura em sala de aula visa o reconhecimento de que esta é uma fonte criadora e necessária para um direcionamento do trabalho com a literatura para professores da Educação Básica.

Nossa proposta de atividades consiste em um caderno pedagógico voltado ao professor para o trabalho com o cordel “A terra dos meninos pelados”, de Evaristo Geraldo, dividido por meio de quatro oficinas, que consideraram as observações da própria professora-pesquisadora acerca da constituição do contexto escolar, do alunado e, em especial dos aspectos relativos à forma de aprender do discente em foco, para a composição de um material didático, associando a esta o encontro entre Cultura Popular e a sala de aula, por meio do Cordel.

As oficinas foram organizadas tanto a partir dos pressupostos da Leitura Subjetiva, como a partir da metodologia da Sequência Básica de Cosson (2016, p.20) ao reforçar que, no ensino fundamental, a literatura tem um sentido que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. [...] O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem”. Para tanto, faz-se necessária uma sequência básica de abordagem do texto literário, através das etapas: motivação, introdução, leitura, interpretação e ampliação (COSSON, 2016)

A fase da motivação é uma fase de preparação para o aluno entrar no texto e favorecer o processo da prática da leitura como um todo. Nesse momento, o professor pode trabalhar com antecipações temáticas, cujo propósito é tanto reconhecer o conhecimento prévio dos alunos, como também tocar nas emoções deles para que sintam vontade de ler o texto literário. Cosson (2016) sugere que o professor pode levar o aluno a responder a uma questão ou tomar posição diante de um tema.

Na fase da introdução se faz a apresentação da obra e do autor, no entanto alguns cuidados são fundamentais, como não comentar de forma exaustiva a biografia do autor. A ideia é que as informações sobre o autor auxiliem o aluno no processo de

compreensão do próprio texto. Quanto à apresentação da obra é importante ressaltar sua importância. Nesse momento os alunos devem ter a oportunidade de manusear a obra e se familiarizar com elementos como a capa, prefácio, ilustrações, etc.

A fase da leitura necessita ter um objetivo claro a ser cumprido, para que o aluno saiba o motivo de ler a obra. Por isso, é importante que o professor acompanhe a leitura para observar possíveis dificuldades dos alunos

Na fase da interpretação, considerada a mais complexa, Cosson (2016) orienta que o trabalho seja feito em dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro momento seria mais individual, do aluno, de decifração e apreensão dos sentidos pelo leitor. Já no momento externo a interpretação deixa de ser individual e passa a ser coletiva. Isso acontece quando os alunos compartilham como a leitura os tocou, o que entenderam.

Assim, o nosso Caderno Pedagógico (CP) foi organizado em quatro oficinas, conforme o Quadro 2:

**Quadro 2.** Oficinas do CP e objetivos

OFICINAS	OBJETIVOS
Oficina 1  Título: <i>O que eu sou, o que eu vejo</i>	-Sensibilizar os educandos para a percepção da temática autoestima, para seu autoconhecimento e reconhecimento;  - Acionar os conhecimentos prévios com relação ao assunto.
Oficina 2  Título: <i>Transforme você, transforme o mundo</i>	-Motivar os educandos para melhoria da autoestima;  -Reconhecer as potencialidades dos educandos por eles mesmos;  -Inserir o gênero Cordel trabalhando a poesia de Bráulio Bessa;
Oficina 3	-Compreender a definição do gênero Cordel e toda sua estrutura, incluindo aspectos de leitura e oralidade;



<p>Título: <i>Cordel no caminho da formação de leitores</i></p>	<p>-Utilizar o cordel como um gênero que forma leitores; -Reconhecer no cordel um gênero potencial para a formação de leitores;</p>
<p>Oficina 4</p> <p>Título: <i>“A Terra dos Meninos Pelados” na ressignificação da autoestima</i></p>	<p>-Trabalhar a estrutura do folheto de Cordel “A terra dos meninos pelados” com sua sócio história; -Conhecer o autor cordelista Evaristo Geraldo; -Utilizar-se de trechos do folheto e associá-lo à temática da autoestima; Ampliar a leitura, associando e referenciando a cultura popular atrelada à cultura erudita e vice versa;</p>

### 5.1.1 ANÁLISE DAS OFICINAS

Por tratar-se de oficinas que perpassam pela esfera prospectiva e não de intervenção, a análise se delimitará na descrição geral das atividades selecionadas para compor cada oficina e sua funcionalidade para as etapas. No entanto, abordaremos alguns pressupostos teóricos que delinearam a produção do caderno didático através das oficinas, tais como a abordagem da leitura subjetiva que é a teoria basilar para a elaboração do caderno “ Cordel : o caminho de (re)ssignificações e (re) vivências para ressignificar a autoestima de educandos da EJA”.

Neste caso, na oficina 1 SENSIBILIZAÇÃO, foram elaboradas três atividades no intuito de sensibilizar o aluno para o tema autoestima, concentrando a maior parte das atividades para o contexto de observação de si mesmo pelos alunos. Para a primeira atividade com fotos dos alunos e o poema Retrato, de Cecília Meireles, propõe-se uma roda de conversa sobre o que sentiram, suas memórias e questões sobre a imagem de cada um. Atividade 2 com a exibição do vídeo “Seja fã de você mesmo”, de Braulio Bessa, com questões orais sobre o vídeo; logo em seguida, propomos a realização do “teste da autoestima” com os alunos; e a atividade 3 – lúdica - com linguagem não verbal,

artística com a confecção de máscaras com a utilização de bexigas retratando a face dos alunos no passado/presente e lembrar suas histórias de vida e episódio mais marcante para ser socializado com todos.

Oficina 2 MOTIVAÇÃO - nessa oficina, foram elaboradas três atividades que compreendem uma das etapas distintas da Sequência Básica, a saber: a Motivação composta por 4 atividades, sendo que a primeira envolve a confecção de um “correio da gentileza” de mensagens positivas, exposto na escola para que troquem mensagens entre si e com isso contribuir para elevação das qualidades e aspectos positivos. Na atividade 2, propõe-se a leitura de imagens, em que os alunos irão observar textos não verbais, mas que expressam ideias e sentimentos. Nesse momento, será analisada a imagem de Cora Coralina e, após, faremos algumas questões orais, a respeito da imagem da autora.

A atividade 3 propoe questões escritas que tenham relação com o vídeo “ Seja fã de você mesmo”, assim como do poema “Saber viver”, de Cora Coralina.

A atividade 4 propõe a dinâmica do autorretrato para que os alunos trabalhem suas emoções e percepções de si mesmos.

Em seguida, passamos para a oficina 3, iniciando com a atividade 1, através da exibição do vídeo “A poesia que transforma”, de Braulio Bessa e algumas questões que remetam à poesia do cordel. Em seguida, sugerimos a realização da leitura de um folheto de cordel pela professora, para que os alunos conheçam a poética, o ritmo, a oralidade, a estrutura e um pouco da sóciohistória do Cordel, através do folheto “O cordel do cordel”, de Melânio Maia. Posteriormente, faz-se uma apresentação inicial de um trecho da obra mote que será trabalhada na sequência básica de leitura “ A terra dos meninos pelados”, de Evaristo Geraldo, para fazer uma breve contextualização sobre o autor Graciliano Ramos e o seu livro com o mesmo título, escrito em 1939, para tal utilizamos de um vídeo com a adaptação de 4 capítulos da obra feita por um grupo teatral do interior paulista “ Os contos de Tatipirun”, na sequência deve-se fazer alguns questionamentos orais aos alunos.

Na atividade 2, apresenta-se um vídeo explicando o contexto de produção do gênero cordel, e, na sequência, uma atividade escrita para que os alunos preencham uma tabela com as características do cordel.

Na atividade 3, sobre xilogravura, inicia-se com a exibição de um vídeo de como fazer uma xilogravura, e, na sequência, deve-se dividir a turma em grupos para

responderem as questões sobre a arte e para confecção de uma xilogravura em isopor. Por fim, disponibilizamos um material complementar explicando sobre os principais autores xilogravuristas.

Na atividade 4, deve-se disponibilizar a leitura de 4 cordeis mais famosos para que os alunos em grupos consigam reconhecer a temática dos folhetos, apresentando-lhes assim, principais autores como Patativa do Assaré abordando sobre a vida do homem do campo, por exemplo.

Na atividade 5 sobre estrutura do cordel fazer uma abordagem sobre metrificacão, rima, quadra, sextilha, septilha, oitava, décima, e redondilha.

Na atividade 6, propõe-se o trabalho lúdico com rimas, a partir da confecção de um cabide de rimas ,sendo uma sugestão de uma familiarização de como funciona rimar estrofes no cordel.

Finalizando com a oficina 4, propõe-se uma abordagem sobre a leitura da obra mote “A terra dos meninos pelados”, através da sequência básica de Cosson (2014) com as etapas da motivação, introdução, leitura e interpretação. Ainda, trazendo como sugestão a etapa da expansão/ampliação da leitura e oficina sobre o folheto, de Evaristo Geraldo de 2017.

Para iniciar a oficina, a etapa da MOTIVAÇÃO traz um vídeo animação sobre a história de pássaros que se sentem inferiores por serem pequenos com relação ao pássaro maior, trazendo a ideia de que devemos ser iguais em valor, mesmo que sejamos diferentes na aparência, pois a discriminação faz com que as pessoas não se aceitem. Logo em seguida, é exibida a imagem com uma charge em forma de história em quadrinhos (HQ) sobre a aceitação por sermos diferentes e uma exibição da sinopse do filme *Pequena Miss Sunshine*, de Jonathan Dayton , Valerie Faris, de 2006<sup>2</sup>, que aborda a história de uma garota considerada fora do padrão que luta pelo seu sonho de ser miss.

Na etapa 2 INTRODUÇÃO, na atividade 1, são apresentadas as capas do livro e do folheto “A terra dos meninos pelados” para que analisem as capas, sem conhecerem previamente a história e que respondam algumas questões oralmente.

Na atividade 2, a professora faz a leitura encenada de um trecho do cordel e faz perguntas para os alunos oralmente sobre o folheto.

Na etapa 3 LEITURA, na atividade 1, o professor deve solicitar a divisão da turma

---

<sup>2</sup> <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-109815/>

em grupos e distribuir exemplares do folheto de cordel “A terra dos meninos pelados” e solicitar que respondam questões acerca deste.

Na etapa 4 INTERPRETAÇÃO, são propostas atividades que remetam à contrapalavra, ao entendimento do cordel pelo aluno sobre a obra, assim a atividade 1 traz algumas estrofes do folheto “A terra dos meninos pelados” e propõe questões orais e escritas para serem respondidas em grupos.

Para finalizar toda a sequência básica de leitura, sugere-se mais uma etapa considerada como uma expansão/ampliação, na qual pode-se utilizar momentos lúdicos, amostras de todo o estudo realizado pelos alunos, a exposição de atividades realizadas. Para a oficina sobre “A terra dos meninos pelados” que compõe o caderno didático: Cordel- o caminho de (re) aproximações e (re) vivências para ressignificar a autoestima de educandos da EJA, foram elaboradas duas atividades lúdicas com a atividade 1 que traz dois jogos “Cordel num chapéu” e “Recorte de um cordel” para que os alunos possam conhecer mais alguns folhetos, brincarem com o que já aprenderam sobre o gênero e coloquem em prática o seu aprendizado.

E a atividade 2 traz a sugestão de uma exposição ou sarau que valorize o estudo do gênero para que possa ser compartilhado em comunidade, não somente na escola, quanto para a sociedade. Nesse caso, utilizando-se de música em homenagem ao cordel, criações e materiais confeccionados pelos como uma forma de valorizar o gênero e os educandos, mostrando seu potencial e colocando em evidência minorias tão subjugadas: o Cordel e a EJA. Assim, talvez cumpra-se finalmente o objetivo de ressignificação dessa autoestima.

Quanto aos aspectos e pressupostos teóricos que fundamentaram a elaboração do caderno didático que delimitam a teoria da Leitura subjetiva, associada ao gênero discursivo Cordel direcionado para o público tão peculiar quanto a Educação de Jovens e Adultos, pudemos perceber que, em virtude de a leitura subjetiva considerar intimamente o ser humano munido de emoções, pensamentos, opiniões formadas, se explica a relação individual de cada ser com o mundo. Dessa maneira as oficinas que trazem uma abordagem de uma leitura mais subjetiva propiciam uma fonte de expressão de crenças, valores e percepções capazes de fazer qualquer um ler o mesmo texto de formas diferentes, e fazer essa leitura oportuniza ao leitor expressar suas interpretações, assim como ampliar as suas percepções.

À vista disso, ao elaborarmos as oficinas do caderno didático, baseadas em Cosson (2014), pudemos contemplar em cada etapa proposta as dimensões verbais e

não verbais, escritas ou oralizadas, interpretações “condicionadas” ao texto ou totalmente livres, o que enriquece o universo do sujeito leitor e permite que ele amplie sua visão sobre a obra trazendo novas considerações.

Em uma análise específica das oficinas diante de como se dá a leitura subjetiva podemos perceber que em cada etapa adotada por Cosson (2014) há uma dimensão que vai aos poucos se desenvolvendo para permitir uma leitura que, ainda que não seja única, torne possível que cada leitor chegue num caminho final de aproximações.

Na oficina 1, que engloba a sensibilização/motivação, já se permite uma espécie de encantamento do leitor para com o conteúdo e sua obra sem inserí-lo diretamente na obra, de modo pontual na abordagem do tema autoestima, ao qual nos propomos tratar, e colocar o sujeito como responsável pela ressignificação da autoestima e possibilita realizar algumas considerações:

Na atividade 1 da oficina de sensibilização, coloca-se em evidência o mergulho do sujeito leitor para ser atraído pelo tema da obra ao fazê-lo mergulhar em sua subjetividade para analisá-lo, fazer uma leitura sobre si, sobre suas memórias, sobre suas vivências e fazendo um paralelo de comparações, permitindo que ele faça uma viagem entre passado e presente ao refletir sobre sua imagem, ao passo que faz uma leitura sobre um texto específico, nesse caso o poema retrato, de Cecília Meireles.

A evolução da leitura se dá permitindo a vivência do educando em sua veia artística, na sua descoberta gradual diante de uma obra, a exemplo da atividade 1 da oficina 2 da etapa da motivação que oportuniza ao sujeito leitor entrar no contexto da temática na prática, sem ser apresentado de fato à nomenclatura da autoestima, fazendo mais uma vez que utilize de sua sensibilidade, subjetividade, emoções e percepções para confeccionar o correio da gentileza e colocar em prática a valorização sobre o outro baseado nos seus sentimentos.

Dessa maneira, é de forma gradual que ocorre o estudo da obra que tem como fonte a leitura subjetiva, já que a mesma parte de um mundo subjetivo para um mundo objetivo. Podemos contemplar isso na descrição da fase de introdução (apresentação) da obra ao sujeito, exemplo visto na atividade 1, quando o sujeito leitor é apresentado à obra através das capas dos livros. É assim, progressivamente, que a leitura de uma obra vai se constituindo do leitor para a obra e vice versa, através de seus conhecimentos prévios, das suas emoções e cognições. Para Xypas (2020, p.3) “o modelo de leitura é tríade (texto-leitor-contexto)”, ou seja, para que a leitura se concretize são acionados o que o leitor sabe, o que ele lê e o que viveu/vive.

Desse modo, ao adentrar na etapa da leitura até a interpretação, a busca não é mais pelo que o leitor sente, imagina, mas aquilo que ele constrói do que lê, com respostas que ele encontra no próprio texto. Ainda, segundo Xypas (2020, p.8) existem dois tipos de perguntas que deveriam ser elaboradas pelos professores, aquelas que compreendem o ensino “voltadas para a reflexão, construção de sentidos” e as outras voltadas para a avaliação “que requerem do aluno a busca da resposta que está no texto explicitadamente.” Assim, todas as atividades que perpassam da leitura até a interpretação compreendem questões que visam a busca de respostas da obra/texto lido.

Assim sendo, as três primeiras oficinas que abordam a temática da autoestima, que compõem o caderno didático, se aprofundam mais e enquadram no perfil da leitura subjetiva, ao adequarem as questões na construção de sentidos dos alunos deixando explorar suas emoções e vivências, para assim adentrar na construção objetiva de abordagem do gênero Cordel e da obra escolhida. Por este motivo, a leitura subjetiva está intimamente ligada ao universo interno de cada leitor e a forma como ele construiu/constrói sua leitura tornando possível sentir e se colocar diante de cada texto para trazer novos sentidos, novos significados num exercício constante de ir/vir na leitura do texto, demandando muita sensibilidade de sua parte. Por conta disso, é primordial que o professor considere seus objetivos na produção de atividades e de seu planejamento pedagógico visando contemplar o que espera e seja necessário para sua turma, conforme Xypas (2020, p.8) “a elaboração de questões advém dos objetivos do ensino da leitura literária estabelecidos pelo professor.”

Por este motivo, é difícil imaginar a leitura como algo totalmente objetivo, porque, ao ler, o sujeito sente, expressa. De modo especial, o texto literário tem na subjetividade a sua marca através de quem o lê. Em se tratando do Cordel, a subjetividade é ainda mais marcante porque é um gênero que oportuniza dar voz ao que se lê e ao que se sente, portanto, é primordial que se tenha a construção nas oficinas de questões orais, que permitam a expressão dos sujeitos que lêem os folhetos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas percepções e considerações fazem-se necessárias, ainda que não disponham de conclusões estanques e fechadas, mas como uma forma de reflexão, a qual nos é possível nesse momento, principalmente diante de uma pesquisa e formação que aconteceram num contexto de pandemia da COVID-19 e com o enfrentamento de sérios problemas de saúde por parte da professora pesquisadora que geraram lacunas significativas no percurso da pesquisa até a finalização dessa etapa.

Todavia, o afastamento da sala de aula e do contato com os educandos, durante esse período de pandemia e contratempos pessoais foi, talvez, a maior lacuna para uma pesquisa que teria o intuito da ação, da intervenção como é o caso da pesquisa-ação, para mostrar-se efetiva, por este motivo passou-se a usar pesquisa propositiva por não ter tido uma intervenção.

Em outras palavras, no entanto, o estudo e a dedicação na geração de dados, confecção de um material didático, pensados a partir de uma prática e vivência durante anos em sala de aula, orientados através de pressupostos teóricos e embasados cientificamente possibilitou um amadurecimento e enriquecimento de nossa prática, enquanto pesquisadora que, fomentada por teorias, consegue vislumbrar algumas possibilidades no contexto de ensino e aprendizagem da EJA.

Essa pesquisa se iniciou com o propósito de compreender como se dá a elaboração de um caderno didático voltado para o trabalho de professores com o gênero discursivo Cordel, sem deixar de associá-lo a um tema gerador dessa pesquisa, *autoestima*, que é parte essencial e substancial da necessidade observada dos sujeitos que compõem a pesquisa, alunos do sexto ano, da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse caso, o entrelaçamento de Cordel, autoestima e EJA gera um estudo vasto de possibilidades e possibilita fazer o cruzamento desses tópicos, de modo que o debate central se volte para o ensino de literatura na Educação Básica, compondo um desafio ainda maior, especialmente por nos direcionarmos um ensino voltado para a Literatura Popular. Por conta disso, tivemos que delimitar a discussão de um ensino

de literatura na EJA, fazendo um recorte, voltando-se para esse estudo pelo viés da Leitura Subjetiva (LS) e a formação de leitores “conscientes” que vêm através da leitura de um cordel como a obra mote de nossa pesquisa “A Terra dos meninos pelados”, de Evaristo Geraldo, a contemplação do prazer de ler, de ter voz e de ter o direito de ser reconhecido como sujeito autônomo, livre e participante de seu próprio aprendizado.

Em relação ao primeiro objetivo específico que é a caracterização e processo de produção de um caderno didático, à luz dos preceitos da LS, utilizamos de recursos pedagógicos que explorem a subjetividade, as emoções, as histórias de vida dos educandos, a ludicidade para compor um caminho para a formação de sujeitos leitores que leiam e vejam sentido no que lêem, através de suas próprias vivências, criando proximidade entre as culturas popular e erudita, o mundo do educando e o mundo da escola.

Quanto ao segundo objetivo específico, que é a identificação de quais atividades contribuem de forma significativa para o trabalho com a autoestima dos alunos, foi possível perceber que isso só é viável para essa finalidade, se essas atividades contemplarem etapas que despertem nos educandos o encantamento, o pertencimento, através da execução dessas etapas que façam sentido no ensino da literatura, e uma delas e principal é a leitura de fruição, de prazer que permita a aproximação do leitor com a obra lida, permitindo-lhe dar novos sentidos e interpretações ao que foi lido, por conta disso utilizamos a sequência básica de Cosson (2014) que perpassam por essas etapas que vão desde a introdução até a interpretação efetiva da obra e contemplam a contrapalavra do aluno.

É, dessa maneira, a escola um ambiente propício para um ensino que possa ressignificar, envolver e motivar para gerar conhecimento e desenvolver valores para transformar atitudes. Nesse sentido, algumas questões como experiências pessoais, histórias de vida e situações que ocorrem no cotidiano, conhecimentos prévios trazidos pelos educandos, e que devem ser acolhidos na elaboração de atividades no contexto educacional e que permitam o trabalho com a afetividade e contribuem para a aproximação entre alunos e professores, muito mais ainda, quando nos direcionamos a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.



Assim, esta dissertação e produto educacional foram elaborados para dar visibilidade aos educandos da EJA (pessoas comuns, trabalhadoras, em busca de melhorias para si e para viver em sociedade), associando-se a isso o estudo de um gênero, Cordel, muitas vezes, excluído e subjugado no contexto literário e nos currículos escolares.

E, por conta do tratamento dispensado por Candido (2011), a literatura pode ser vista como uma necessidade do ser humano e, portanto, se constitui um direito. Além, do poder imaginativo que a literatura permite, conforme o autor (2011, p.177) “[...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações.”

Diante disso, entendemos a literatura como importante objeto de estudo nos currículos escolares, não apenas para se fazer cumprir como conteúdo, mas também por sua capacidade de formar e instruir o sujeito intelectual e afetivamente. A literatura propõe uma leitura que indaga, reflete, conduz, investiga e descobre o homem e o lugar que ele ocupa. Para tanto, torna-se alvo da nossa reflexão como professora, no que tange às nossas práticas e ao tratamento que tem sido dispensado a literatura, principalmente com relação ao gênero Cordel. Posto que, em nossas escolas, existe um total distanciamento, muito mais no ensino fundamental II, inexistindo quase totalmente na modalidade EJA.

Em contrapartida, a literatura nos oferece condições para abranger nossas experiências, ainda que, por meio de um universo tão imaginativo e subjetivo somos tocados, impulsionados à transformação ou ainda, simplesmente conduzidos por mero prazer, bem estar na leitura ou audição, parte importante de nossa pesquisa, já que é o Cordel considerado um gênero propriamente oral. Consideramos por isso, que tais possibilidades constituem-se ferramentas importantes para a construção “com o aluno e para o aluno”, pelo gosto pela literatura.

Por meio destas colocações, é possível perceber o Cordel como um gênero que contempla essas esferas do sentir, tocar e transformar, sem perder sua condição formativa para com o leitor. Abrindo um leque de significações ao ser levado até a escola, não mais para ser trabalhado de forma restrita e limitada, mas como uma leitura que traz desenvolvimento intelectual, além da troca de sentimentos entre leitor, autor e sociedade em que está inserido, tornando-se assim uma prática social. Conforme,

Silva (2009, p.170) “Se a literatura é capaz de fazer a síntese entre informação e emoção, a escola precisa tirar partido disso.”

É por conta disso que compreendemos a sequência básica de leitura do caderno pedagógico: Cordel – o caminho de (re) aproximações e (re) vivências para ressignificar a autoestima de educandos da EJA uma oportunidade de formação leitora aos educandos e um recurso didático para professores para o trabalho com o Cordel nas escolas.

Por meio de uma formação de leitores, a partir do folheto “A terra dos Meninos Pelados”, de Evaristo Geraldo, obra mote da pesquisa, que também possibilitou o trabalho com outros folhetos que compõem a sequência didática e tratam de situações que direcionaram a abordagem da temática autoestima, permitindo que os educandos sejam conduzidos em suas memórias, lembranças e sentimentos para favorecer a ressignificação da própria autoestima.

Dessa maneira, a oportunização e a condução das etapas de leitura da sequência de Cosson (2014), que permitem o direcionamento de uma efetiva leitura, contemplando as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação é possível uma formação de leitores “conscientes” daquilo que estão lendo e para quem estão lendo, permitindo diálogos enriquecedores. E, por conta disso, se a leitura for de um gênero que faça parte do universo do aluno antes dele chegar à escola, permite um maior interesse e aproximação com essa leitura na escola.

Com isso, ao elaborarmos uma proposta didática voltada para o trabalho com a literatura popular, através do Cordel, tivemos que levar em conta as particularidades dos educandos, seus interesses, a facilitação do entendimento, precisamente a sua relação de afeto com a leitura para que ela possibilite a informação, a inserção e a transformação de si e do mundo que os envolve, na intenção de informar, mas também de transformar a vida desses sujeitos.

Nesse sentido, a proposta didática elaborada nos permitiu delinear um caminho facilitador para o trabalho com a literatura por professores da Educação Básica em todo país, visando à formação de leitores, o senso de pertencimento e a afetividade como um vínculo entre professores e alunos, que conduza a um caminho de prazer e fruição.

É sabido que a estrutura do Cordel consegue atrair os educandos da EJA com mais facilidade, sobretudo, na região nordeste pela proximidade com a linguagem utilizada, porém nossa intenção pautou-se em utilizar-se do gênero para ampliar a visão e formação desses educandos, por acreditarmos ser a literatura um elo de proximidade entre escola e educando, porquanto mais próxima seja essa relação, mais afetiva ela se torna e permite transformar a visão que trazem de si para a escola, principalmente após anos de exclusão do ambiente escolar.

Desse modo, despertar no aluno o senso de pertencimento nesse ambiente, e a proximidade com a literatura popular contribuem para a construção de uma consciência, de modo que se reconheçam e se valorizem, enquanto sujeitos sociais, sobretudo, humanos, o que torna possível refletir sobre a ressignificação da autoestima por parte desses sujeitos, inclui-se aí, não somente a sua percepção de si, mas a percepção de si diante do mundo em que vive.

Partindo dessa afirmação, é preciso também rever a forma como o gênero cordel é trabalhado nas escolas e as pesquisas que ocorrem no âmbito acadêmico, não permitindo dessa forma que a literatura popular continue sendo debatida apenas regionalmente no nordeste brasileiro, sendo o gênero visto ainda como folclórico e analisado como uma tipologia de variações linguísticas.

No entanto, não podemos deixar de expor toda mudança estrutural que a educação vem passando nos últimos anos, além da inclusão e exclusão de disciplinas na Educação Básica, por este motivo a arte fica cada vez menos propícia de ser trabalhada nas escolas. Contudo, enquanto o ensino de literatura continuar sendo permitido e sinalizado como parte integrante do estudo em língua materna há uma possibilidade de se construir um ensino que permita alcançar o educando através da cultura popular e faça-o ampliar para uma cultura erudita e, que nesse estudo seja percebido que há um entrelaçamento dessas duas culturas.

Assim, asseveramos que esta proposta prospectiva apresenta-se como um importante recurso nas mãos dos professores da rede básica de ensino, enquanto instrumento didático-pedagógico que pode contribuir para a formação leitora e cidadã dos estudantes, especificamente quando o estudo de um gênero contribui para o estudo e o trabalho com temas, no nosso caso, autoestima, visando a aproximação de um conteúdo, a formação leitora e a contemplação de uma necessidade inerente aos

educandos da EJA.

A sequência didática, de modo progressivo, do simples ao mais complexo, será, nas mãos dos professores, uma ferramenta de fomento às práticas de leitura e de escrita na sala de aula, a partir da literatura popular. Essa é uma alternativa aos produtos didáticos, que, em sua maioria, estão distantes da realidade do aluno. Entretanto, não desmerecemos a importância de conhecer outros contextos. Defendemos, porém, que é importante conhecer o contexto popular, valorizar seus costumes, cultura, tradições, sem perder de vista a necessidade de ampliar esse horizonte sociocultural, reconhecendo as conexões entre os contextos sociais. Por isso, fazem-se necessárias habilidades que transitem em tais contextos. Prova disso, é o folheto de Cordel “A terra dos meninos pelados”, de Evaristo Geraldo, obra mote de nossa proposta didática, que é oriundo da cultura erudita, a partir de um romance de Graciliano Ramos, de 1939 e que foi adaptado para o cordel em 2017 e serviu de referência para a nossa pesquisa.

Talvez, por isso, muitas obras da literatura popular fiquem à margem das propostas curriculares, pois, dentro da maioria das instituições de ensino, há um consenso ideológico: somente os clássicos da literatura são capazes de levar o indivíduo a se transformar, convocando-o à transformação do seu entorno.

Desse modo, além de inserir textos populares nos espaços formais da escola, esta pesquisa auxilia seu público-alvo, educandos do 6º ano do Ensino Fundamental II, na modalidade EJA a desenvolver competências e habilidades leitoras e escritoras, uma das prioridades dessa proposta didática. Diferentes estratégias de leitura, como comparação e relação entre textos, identificação dos efeitos de sentido, colaboração, criatividade, argumentação etc., além de diferentes linguagens (verbal, visual, sonora), as quais contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras, estão evidentes ao longo desse percurso de atividades.

A conclusão da pesquisa, apesar disso, deixa a sensação de incompletude, pois é parte dela e de seu resultado a composição com as vozes de todos os sujeitos que a envolvem, principalmente quando se mostra na ação como se comportaram diante daquilo que foi proposto na prática pedagógica, todavia isso não foi possível, ficando ainda uma lacuna que só poderá ser debatida futuramente, deixando um espaço de debates para o futuro.

Vale ressaltar, porém, que ao ter como objetivo inserir, no espaço formal da escola, práticas leitoras através dos folhetos de Cordel, ainda que de forma propositiva, favorece a visão de uma formação leitora e cidadã dos educandos da EJA. Por este motivo, não somente os professores de língua materna podem ser incumbidos dessa responsabilidade, mas todos aqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em uma instituição de ensino, como forma de repensarem suas práticas, associando-a num ensino através de práticas sociais e de uma cultura que advenha do povo e extrapole os muros da escola e, que esta possa contemplar as necessidades dos sujeitos que fazem parte do contexto de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Os sujeitos educandos da EJA*. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/eja-2-mandar.pdf>, acesso em 05/10/2021
- ABREU, Márcia. *Cultura letrada. Literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- ALMEIDA, Sueli Souza de. *Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos*. UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos (V: 1997, Hamburgo, Alemanha). *Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <https://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-3.html>, acesso em 16/05/2021.
- ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19- 50.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte : Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- ARROYO, M. *Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública*. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M.A., GOMES, N.L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.19-50
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. *Um modelo didático do gênero cordel: uma contribuição para o ensino e aprendizagem de gênero*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP: PUC, 2014.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp.41 a 44. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao>, acesso em 26/06/2021.
- BARBOSA, M. L. (2010). *O ethos na alfabetização de adultos: aonde vai a auto-estima?*. Linhas Críticas, 14(27), 191–208. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v14i27.3478>, acesso em 25/01/2021.
- BARBOSA, Maria Lúcia de Figueirêdo. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 27, p. 191-208, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3478>, acesso em 12/03/2021.
- BESSA, Bráulio. *Poesia com rapadura*. Fortaleza: Cene, 2017.

BODART, Cristiano das Neves. *Estratificação Social segundo Octavio Ianni*.

Disponível em:

<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/51>, acesso em 13/05/2021.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: *Ensinar e aprender com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer ceb 11/2000. *Diretrizes Curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Parecer nº11/2000, aprovado em: 10 mai. 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jul. 2000.

BRASIL. Resolução nº 1/2000, aprovada em: 5 de jul. 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 03/2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000 de 10 de maio de 2000: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: 2000. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em 26/03/2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: *Vários escritos*. 4ª ed. reorganizada pelo autor. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004

CANDIDO, Antônio. *A literatura e a formação do homem*. Revista IEL Unicamp. 2012. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>, acesso em 16/07/2021.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3ª ed.. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 2004. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod\\_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf), acesso em 09/01/2020.

CARDOSO, Marielle da Silva. *Autoestima e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos*. Publicado em 05 de outubro de 2012. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/autoestima-e-aprendizagem-na-educacao-de-jovens-e-adultos/97095/>, acesso em 26/01/2021.

CARVALHO, Kely Rejane dos Anjos de.; CARVALHO Jr. Ciro Ferreira de.; SANTOS, Jocyleia Santana dos.; SOUSA, Graciene Reis de. *Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC*. Educação em Revista, Marília, v.21, n. 02, p.51-64, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10008>, acesso em 23/06/2021.

CATELLI Jr., Roberto. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: de programa em programa. In: MORTATTI, M. R.; FRADE, I. C. S. (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: UNESP, 2014. p.91-108. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf), acesso em 18/05/2021.

CATELLI Jr. Roberto. *O não lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC*. bncc.miolo.indd. 26 de abril de 2019. p.313-318 Disponível em: [https://www.academia.edu/39500381/O\\_N%C3%83O\\_LUGAR\\_DA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DE\\_JOVENS\\_E\\_ADULTOS\\_NA\\_BNCC](https://www.academia.edu/39500381/O_N%C3%83O_LUGAR_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DE_JOVENS_E_ADULTOS_NA_BNCC), acesso em 26/05/2021.

CORSI, M.S.; FLECK, G.F. – Carmélia e Sebastião ou a justiça divina. In: FONSECA, A. de S.; FLECK, G. F.; SANTOS, L. S. (Orgs). *A pesquisa em Literatura e leitura na formação docente – experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino*. Volume 3. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2018.]

COSSON, Rildo. *Entrevista concedida a Begma Tavares Barbosa*. Revista prática de linguagens. v.4, nº 2, jul.dez.2014. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/09/146-150-Entrevista-com-Rildo-Cosson.pdf>, acesso em 28/07/2021.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.



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

COELHO, Eliodete. *Os desafios da EJA durante a pandemia*. Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/noticias/os-desafios-da-eja-durante-a-pandemia/> entrevista com a professora Eliodete Coelho, 18 de agosto de 2020. Acesso em 01/07/2021.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*: [Tradução Laura Sandroni]. São Paulo: Global, 2007. 208 p.

CRUZ, Michelle Brugnera. *Resenha do livro Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte. Belo Horizonte. Autêntica. 128 p. Resenhas Educativas. 03 set.2007. Disponível em: [http://www4.moderna.com.br/pnld2011/download/complementacao\\_pedagogica/portugues/letramento\\_um\\_tema\\_em\\_tres\\_generos.pdf](http://www4.moderna.com.br/pnld2011/download/complementacao_pedagogica/portugues/letramento_um_tema_em_tres_generos.pdf), acesso em 25/07/2021.

CURY, Augusto. *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DALVI, M. A.. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

*DECLARAÇÃO de Hamburgo de Educação de Adultos*, 1997. Disponível em: <http://www.cefetop.edu.br>, acesso em 22/05/2021.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M.. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov./2001, p. 58-77. Disponível: <http://www.emdialogo.uff.br/documento/vis%C3%B5es-da-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-no-brasil> , acesso em 12/05/2021.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. *Transformação nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional*. p. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br>, acesso em 12/05/2021.

EGIERT. Suéllen de Fátima ; MELLO. Cláudio José de Almeida. *O papel do leitor e o gênero literário na recepção textual: contribuições de Tzvetan Todorov e Vicent Jouve*. Revista Línguas e Letras – Unioeste – Vol. 14 – nº 27- segundo semestre de 2013, Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br>, acesso em 10/04/2021.

EITERER, Carmem Lúcia. ABREU, Juliana Valéria de. *O letramento literário e a Educação de Jovens e Adultos*. Revista Diálogo Educação, Curitiba, v.9, n.26, p.149-160, jan/abr.2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3694/3610>, acesso em 08/08/2021.

FÁVERO, Osmar. *Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos*. 42 Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. Disponível em :

<<http://www.cedes.unicamp.br>> , acesso em 13/04/2021.

FELIZARDO, Clayton Tôres. Resenha do livro “A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas”. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 21, 9 de junho de 2020. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/21/resenha-do-livro-ra-bncc-na-contramao-do-pne-2014-2024-avaliacao-e-perspectivasr>, acesso em 27/05/2021.

FERNANDES, Ana Paula dos Santos.; OLIVEIRA, Iranildo da Silva. *Evasão na EJA: um desafio histórico*. Educação & Formação, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 79- 94, jan./abr. 2020 <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/990>., acesso em 26/05/2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 144 p. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em:

[http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2813/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_049.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2813/1/FPF_PTPF_12_049.pdf), acesso em 17/05/2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

FUNDAÇÃO VALE. *Jovens e Adultos na sala de aula: sujeitos e aprendizagens na EJA*. Dezembro de 2014. 139 p. Disponível em [http://www.viveraprender.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Compila%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3o-Vale\\_SITE-1](http://www.viveraprender.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Compila%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3o-Vale_SITE-1), acesso em 05/05/2021.

GERLADO, Evaristo. *A terra dos meninos pelados* (em cordel). Capa de Francisco Lisboa. Alto Santo (CE), junho de 2017.

IBGE. *Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>., acesso em 27/05/2021.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*, 2012. Rio de Janeiro, IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>., acesso em 27/05/2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa*

*Nacional por Amostra de Domicílios*. Aspectos complementares da educação de jovens e a adultos. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv41864.pdf>, acesso em 20/05/2021.

JOUVE, Vicent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo, SP: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 54 – 65.

KLEIMANN, Angela B. *O conceito de letramento e suas implicações para alfabetização*. 2007, p. 1-10, Letramento do professor. Disponível em [www.letramento.iel.unicamp.br](http://www.letramento.iel.unicamp.br), acesso em 08/01/2020.

LANGLADE, Gerard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo, SP: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 25 – 51.

LANGLADE, Gerard. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). *Leitura subjetiva ensino da literatura*. São Paulo, SP: Alameda Casa Editorial, 2013c. p. 191 – 208.

LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo, SP: Alameda Casa Editorial, 2013b. p. 152 – 164

LEI nº 11741, 16 de julho de 2008. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm). Acesso em 16/06/2021.

LEI nº 14.040/20, 18 de agosto de 2020. Diário Oficial da União. Agência Câmara de Notícias. Entra em vigor lei que dispensa escolas de cumprir 200 dias letivos em 2020. **Reportagem: Janary Júnior. Edição Natalia Doederlein. 19/08/2020.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/685523-ENTRA-EM-VIGOR-LEI-QUE-DISPENSA-ESCOLAS-DE-CUMPRIR-200-DIAS-LETIVOS-EM-2020>., acesso em 30/06/2021.

LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO LDB 9394/96 [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf), acesso em 22/04/2021.  
LEITE, Y.U.F. *Pesquisa - ação como espaço de formação de professores: análise de uma experiência vivida. Possibilidades investigativas formativas da pesquisa-ação*. Vol.2: Loyola, 2008. P.92-112

LEITE. Sérgio Antônio da Silva e TASSONI. Elvira Cristina Martins. *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*. 2002. p.1-24. Disponível em: < [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)>, acesso em 08/05/2021.

LEITE, S. A.; TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversa*. São Paulo: Casa

do psicólogo, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social*. 19ª Ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. *EJA: Uma Educação Possível ou Mera Utopia*. CEREA. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/pdf/revista\\_v/Revista\\_SelvaPLopes.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf)>, acesso em 26/05/2021.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. 2ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007. 200p.

MELO. Sandra Maria Alves Barbosa. LOPES. Eliete Borges. *Um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil*. Disponível em: <https://revista.institutoies.com/wp-content/uploads/2020/11/12-UM-BREVE-HISTORICO-DA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-NOSandra-Maria.pdf>, acesso em 10/05/2021.

MICHELETTI, Guaraciaba. *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MICHELETTI, Guaraciaba. *Concepções práticas de leitura na escola: o lugar do texto literário*. Itinerários, Araraquara, 17: 65-75, 2000. Disponível em: [https://www.academia.edu/35731640/CONCEP%C3%87%C3%95ES\\_E\\_PR%C3%81TICAS\\_DE\\_LEITURA\\_NA\\_ESCOLA\\_O\\_LUGAR\\_DO\\_TEXTO\\_LITER%C3%81RIO](https://www.academia.edu/35731640/CONCEP%C3%87%C3%95ES_E_PR%C3%81TICAS_DE_LEITURA_NA_ESCOLA_O_LUGAR_DO_TEXTO_LITER%C3%81RIO), acesso em 28/04/2020

MINCOFF, L. B. P. *A importância e a influência da afetividade no processo de interação em sala de aula por meio do discurso oral*. Pós-Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil. 2009. 100 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: inclusão e educação: todos, sem exceção*. 26 de abril de 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/125713-relatorio-da-unesco-reforca-necessidade-inclusao-na-educacao>., acesso em 29/06/2021.

OSTROVSKI, C. S.; CORREIA, Z. D. *Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar: análise e proposição*. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 28, n.57, p.23-40, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1109>., acesso em 07/06/2021.

PAIVA, Jane. *Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos*. UERJ. GT: Educação de pessoas jovens e adultas. n.18. p.1-17. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) 29ª. Reunião Anual, em CAXAMBU/MG, no período de 15 a 18 de outubro de 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>., acesso em

13/05/2021.

PAIVA, Jane. *Direito à educação para quem?*. (Contribuição às audiências do CNE tendo como objeto a revisão do Parecer CNE nº. 11/2000) . agosto de 2007, 8 p. Disponível em: [http://forumeja.org.br/files/direito\\_educ\\_jane.pdf](http://forumeja.org.br/files/direito_educ_jane.pdf), acesso em 13/05/2021.

*Parâmetros curriculares Nacionais: língua portuguesa*/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental – 3ª edição. Brasília: MEC/SEF, 2001.144p.

PINTO, F.N.P.SILVA,L.H.O.da S. *Tempo e leitura subjetiva no ensino de literatura*. Revista Língua & Literatura, v.22, n.40, p.127-141,jil./dez.2020.

PNLD/EJA. *Programa Nacional do livro didático para Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17458-programa-nacional-do-livro-didatico-para-educacao-de-jovens-e-adultos-pnld-eja-novo>., acesso em 18/06/2021.

RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados*. São Paulo: Record, 1939.

RIBEIRO, Ivanir.; MEYER, Andrezza.; MARTINS, Carlos Eduardo; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *Pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos no Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina*. Revista EJA em debate ano 7 n.11.2018. p.1-19. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/issue/view/67>, acesso em 29/06/2021.

ROUXEL, Annie. Aspectos Metodológicos do Ensino de Literatura: Um sujeito leitor para a literatura na escola. In ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE,N.L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: ALAMEDA, 2013.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. *Apresentação dos coordenadores franceses*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo, SP: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 19 – 24.

ROUXEL, Annie. *Apropriação singular das obras e cultura literária*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo, SP: Alameda Casa Editorial, 2013a. p. 164 – 189.

ROUXEL, Annie. *A tensão utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade*. n: ROUXEL, Annie;

ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo, SP: Alameda Casa Editorial, 2013c. p. 191 – 208.

SANTOS, Pollyana. SILVA, Gabriela da. *Os sujeitos nas pesquisas na Educação de Jovens e Adultos*. Educação e Realidade. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/TcK5QFPgf6KspxwxvpG7qYG/?lang=pt&format=pdf>, acesso em 28/06/2021.

SANTOS, Juliana Silva dos. PEREIRA, Marcos Vilela. AMORIM, Antonio. *Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades*. Revista Internacional de educação de jovens e adultos, v. 01, n. 01, p. 122-135, jan./jun. 2018. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14598/2/Os\\_sujeitos\\_estudantes\\_da\\_EJA\\_um\\_olhar\\_para\\_as\\_diversidades.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14598/2/Os_sujeitos_estudantes_da_EJA_um_olhar_para_as_diversidades.pdf), acesso em 25/05/2021.

SILVA, Francisca Veridiana. *Uma breve discussão sobre quem são os sujeitos da EJA e suas expectativas em sala de aula*. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11227/1/FVS30052018.pdf>, acesso em 06/05/2021.

SILVA, Érica Bastos da. *Aprendizagem da leitura, escrita e oralidade : um olhar sobre percepções e práticas na EJA*. 2016. 201 f. Disponível em <https://www.repositorio.ufba.br>, acesso em 18/05/2021.

SOLE, Isabel. *A leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias*. Entrevista Rodrigo Ratier. Revista Nova Escola. 07 mar.2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/304/para-isabel-sole-a-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-e-estrategias>, acesso em 25/07/2021.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. *O cantinho da leitura como prática de letramento literário*. Educar em revista, Curitiba, Brasil, v.34, n.72, p.95-109, nov-dez.2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62764>, acesso em 26/07/2021.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. *Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584 Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689> , acesso em 14/05/2021.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 10ª Ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VENTURA, Jaqueline. *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos*. Disponível em: <http://ejatrabalhadore.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadore-revendo-marcos.pdf> (2008), acesso em 08/05/2021.

XYPAS, Rosiane. *Perguntas e processos para um ensino de leitura literária inovador*. Revista Investigações, Recife, v. 33, n. 1, p. 1 - 27, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/index>, acesso em 18/07/2021.

XYPAS, Rosiane. *A leitura subjetiva inexistente na BNCC: entre flores, armas e serendipidades*. 10 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XPYGsWsXypo&t=4663s>, acesso em 06/07/2021.

