GENI ALBERINI ROTERS

LEITURA LITERÁRIA: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA DO PROFESSOR

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Pós – Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª. Dra. Leilah Santiago Bufrem

Co-orientadora: Profª Dra. Sônia Maria Breda

CURITIBA

2009

TERMO DE APROVAÇÂO

GENI ALBERINI ROTERS

LEITURA LITERÁRIA: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA DO PROFESSOR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Profª Dra. Leilah Santiago Bufrem
Setor de Educação, UFPR

Co-orientadora:

Profª Dra. Sônia Maria Breda
Setor de Ciências Sociais Aplicadas, UFPR

Profª Dra. Maria do Carmo Guedes
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profº Dr. Gilberto de Castro
Setor de Educação, UFPR

Curitiba, 22 de maio de 2009.

Dedico

À minha filha Elisa com amor,
sempre.

Agradecimentos

a Deus por estar comigo em todos os momentos de minha vida e, principalmente, por me dar forças quando as dificuldades parecem intransponíveis.

aos meus alunos que me motivaram a desenvolver a presente pesquisa.

aos meus pais por desde muito cedo me terem oportunizado o contato com a leitura literária.

à Profª Dra. Leilah Santiago Bufrem não só pelo profissionalismo impecável que sempre demonstrou, mas pela amizade que dedica a seus orientandos transformando esta fase tão espinhosa da pesquisa em uma rica fonte de conhecimentos.

à Profª Dra. Sonia Maria Breda por me acompanhar em todas as fases deste trabalho dando-me suporte pedagógico e técnico com muita paciência e atenção, essenciais para a realização do mesmo.

à profª Dra. Tânia Braga Garcia que por meio de sua experiência profissional consegue tão brilhantemente aconselhar-nos, acalmar-nos, e , ao mesmo tempo, dar suporte às nossas pesquisas.

à Profª Dra. Maria do Carmo Guedes e ao Profº Drº Gilberto de Castro, que na banca de qualificação e defesa dedicaram a esse incipiente trabalho uma leitura atenta e atenciosa que muito contribuiu para o aperfeiçoamento do mesmo.

aos professores do curso de pós-graduação em Educação com os quais tive a honra de conviver durante o mestrado, os quais no seu fazer cotidiano demonstram que a excelência da educação em escola pública é sim um sonho possível.

à amiga Rosane, companheira de todas as horas, a qual tornou bem mais leve a minha caminhada.

aos colegas das terças de manhã , Elisa, Marcos e Marcelo com os quais muito aprendi.

aos demais colegas mestrandos com os quais compartilhei bons momentos que ficarão marcados para sempre em minha memória.

à Marilei por acreditar que eu podia.

ao Curt pela ajuda e apoio que prestou a esse trabalho.

à minha irmã Denise pelas sugestões e discussões sobre a pesquisa.

ao Diretor, ao Diretor auxiliar, às professoras e alunos da escola onde realizei a pesquisa pela permissão de poder acompanhá-los em seu fazer pedagógico.

... é a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos; apenas os outros povoam os cemitérios; a memória só conhece, só preserva e reconstitui o outro; e tudo isso é feito a fim de que minha própria memória das coisas do mundo e da vida se torne, por sua vez, memória estética.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

Estudo sobre a leitura literária no âmbito da educação de jovens, adultos e idosos (EJA). Dissertação de mestrado que objetiva refletir sobre as práticas pedagógicas no ensino de leitura literária na educação de jovens, adultos e idosos e os obstáculos impeditivos de um ensino de leitura literária voltado à prática social. Verifica se os professores de Língua Portuguesa valorizam o texto literário ou têm preferência por outro tipo de texto, se se consideram leitores ou apenas *ledores* de textos. Busca também investigar qual o objetivo que desejam alcançar ao incentivar os estudantes a ler, o que consideram mais importante nesta prática e se seguem o que estabelecem as Diretrizes Estaduais de Educação em sua prática cotidiana. Elege Mikhail Bakhtin para interlocução devido ao enfoque social que imprime à linguagem. À luz da concepção interacionista de Bakhtin, realiza uma investigação qualitativa com ênfase na observação crítica e reflexiva sobre o discurso e a prática dos professores de uma escola de EJA de Curitiba a partir de material recolhido mediante questionários, entrevistas e aulas de observação. Dentre outras constatações, a análise desvela práticas pedagógicas que dificultam e até impedem a formação do aluno leitor. Evidencia que a maioria dos professores trabalha leitura literária com intuito de desenvolver o "gosto" pela leitura e não como prática social. Constata a preocupação em ensinar a história da literatura e não a literatura em si. Demonstra que o professor fala muito sobre literatura, mas, paradoxalmente, nas aulas de literatura não há espaço para que o aluno leia. Observa que a leitura literária que o aluno faz fora da escola é ignorada, e, principalmente, considerada de menor valor se comparada à leitura de clássicos indicados e incentivados nas aulas. Atesta que, no plano do discurso, esse professor incentiva o aluno a ler, mas sua prática cotidiana conflita com o que apregoa.

Palavras-Chave: EJA; práticas de leitura literária; Ensino Médio.

ABSTRACT

Study on the literary reading in education of young people, adults and elderly (EJA). Masters dissertation that aims to reflect on the pedagogical practices in teaching reading in the literary aimed at the social practice. It verifies if the teachers of Portuguese language value the literary text or have a preference for another kind of text, if we consider readers of texts or not. Search also to investigate which the objective that desires to reach when stimulating the students to read, what they consider more important in this practical and if they follow what they stablich the State lines of direction of Education in their daily practice. Elect Mikhail Bakhtin for dialogue because of the social focus that gives the language. To the light of the interacionist conception of Bakhtin, conducts a qualitative research with emphasis on critical and reflective observation about the discourse and practice of teachers from a school of EJA of Curitiba from material collects by means of questionnaires, interviews and classes of observation. In the analysis, among other findings reveal pedagogical practices that hinder and even prevent the formation of the student reader. Shows that most teachers reading literary works in order to develop a "taste" for reading and not as social practice.Notes the concern in teaching the history of literature rather than literature itself. Shows that the teacher speaks a lot about literature, but, paradoxically, the lessons of literature there is no room for the student read. Notes that reading literature that the student does outside of school is ignored, and, especially, considered of lesser value when compared to reading the classics and encouraged in the classes indicated. Certifies that, in terms of speech, the teacher encourages the student to read, but their daily practice that conflicts with the pretend.

Key words: EJA; practice of literary reading; high school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 09
2 TRAJETORIA METODOLÓGICA..... 12
2.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO..... 15
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA..... 19
2.3 ESTUDOS EXPLORATÓRIOS..... 20
2.4 DESENVOLVIMENTO DA COLETA DE DADOS..... 22
3 LEITURA: UM TEMA VÁRIOS DESDOBRAMENTOS 24
3.1 O AUTOR..... 24
3.2 LEITURA E LEITURA LITERÁRIA: O OLHAR DO ALUNO 28
3.2.1 Os jovens..... 30
3.2.2 Os adultos 32
3.2.3 Os idosos 34
3.3 LEITURA LITERÁRIA E A RECEPÇÂO PELO ALUNO DA EJA 36
3.4 LEITURA CANÔNICA X LITERATURA DE MASSA: DO SAGRADO AO PROFANO..... 46
3.5 LEITURA, MÍDIA E ESCOLA: PARCERIA INCOMPATÍVEL?..... 50
3.6 LEITURA E LETRAMENTO..... 53
3.7 LEITURA LITERÁRIA E PRÁTICA ESCOLARES: ELEMENTOS HISTÓRICOS 56
3.8 BAKHTIN E AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ..... 61
4 AS PRÁTICAS DE LEITURA E LEITURA LITERÁRIA E SUAS RELAÇÕES COM O COTIDIANO ESCOLAR..... 63
4.1 A BIBLIOTECA E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA 63
4.2 A IDENTIFICAÇÃO SOCIOECONOMICA E CULTURAL DOS PROFESSORES..... 66
4.3 LEITURA LITERÁRIA: O OLHAR DO PROFESSOR..... 75
4.4 LEITURA LITERÁRIA: IMBRICAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DE VIDA E A PRÁTICA DOS PROFESSORES..... 80
4.5 LEITURA LITERÁRIA E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES..... 82
4.6 TECENDO OS FIOS: REFLEXÕES SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA.... 91
5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**..... 93
REFERÊNCIAS..... 98
APÊNDICES..... 105
APÊNDICE I QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSORES SOBRE LEITURA..... 106
APÊNDICE II QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS SOBRE LEITURA 108
APÊNDICE III ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES 110
APÊNDICE IV QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA – ALUNOS LEITORES..... 111
APÊNDICE V ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS LEITORES..... 112
ANEXO I PROPOSTA PEDAGÓGICO – CURRICULAR PARA O ESTADO DO PARANÁ..... 113

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a leitura literária sempre esteve presente na caminhada profissional desta educadora, de quando lecionou para crianças de Ensino Fundamental à posterior experiência no Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na época em que atuava junto às crianças, acreditava que incentivá-las a ler era um meio excepcional para desenvolvimento da língua culta. Mais tarde, com o trabalho junto a jovens, adultos e idosos trabalhadores, percebeu que desenvolver a leitura literária era muito mais que isso, pois, para aqueles alunos, aprender a ler criticamente significava ampliar a sua visão do mundo; significava, também, libertá-los das amarras do desconhecimento e da subserviência a que estavam submetidos nas diversas instâncias de sua vida profissional e pessoal, livrá-los do iletrismo que os condenava ao estado de massa de manobra da política, da religião e da mídia.

Na mesma medida em que se deu conta da importância do papel do professor no trabalho com a leitura literária para esse aluno que vem de um ensino fragmentado, marcado por idas e vindas ao ambiente escolar, percebeu que as atividades com a leitura praticadas não alcançavam os objetivos esperados, ou, em outras palavras, os alunos, mesmo os mais motivados, não evidenciavam melhora em suas estratégias leitoras.

Perguntou-se como era possível o professor trabalhar a leitura em sala de aula e não conseguir ampliar as estratégias leitoras do educando, e decidiu investigar as práticas utilizadas pelos docentes, supondo que a dificuldade do ensino-aprendizagem da leitura encontrava-se nas relações que se estabeleciam a partir deste objeto de ensino, as quais podiam dificultar ou mesmo impedir o aluno de se tornar um leitor.

Entendendo ser necessária, *a priori,* uma análise das concepções e representações singularizadas que os professores faziam da leitura literária, mais precisamente da prática desta, optou por investigar se os professores de Língua Portuguesa valorizavam o texto literário ou tinham preferência por outro tipo de texto, se eles se consideravam leitores ou apenas *ledores* de textos. Buscou investigar, também, quais objetivos desejavam alcançar ao incentivar os estudantes a ler, o que

consideravam mais importante nesta prática e se seguiam em sua prática cotidiana o que estabelecem as Diretrizes Estaduais de Educação.

Considerou que a busca por respostas de como a prática de leitura literária se processava era importante, pois, conforme Freire (2003, p. 22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Para melhor desenvolver o presente trabalho, elegeu Mikhail Bakhtin como interlocutor, devido ao enfoque social que dá à linguagem, compreendida como uma produção humana que se constrói no processo histórico das interações sociais.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. Seguindo a parte introdutória, o segundo capítulo tratou da trajetória metodológica e de situar o leitor neste universo tão cheio de contrastes como é um Centro de Educação Básica de Jovens, Adultos e Idosos (CEEBJA).

No terceiro, procurou-se elaborar um perfil do aluno da EJA e verificar as representações dos alunos sobre a leitura literária, os tipos de leitura que faziam e a relação de suas leituras com a escola. Esta busca serviu como contraponto à prática docente. Nesse capítulo, ampliou-se o assunto leitura literária como produção histórica e social do ser humano e buscou-se averiguar como esse tema tem se refletido na escola. Essa discussão promoveu o diálogo com autores que apontam as dificuldades que a escola enfrenta no ensino da leitura, principalmente a literária, entre eles Ângela Kleiman, Ezequiel Theodoro Silva, José Paulo Paes, Magda Soares, Marisa Lajolo e Regina Zilberman.

O quarto capítulo foi reservado à investigação das práticas de leitura literária no ambiente escolar, observando sobretudo o “não dito” e o “não documentado” de que falam Rockwell e Ezpeleta (1989), pois é “através do que não é oficial que a escola toma forma material, ganha vida”. Com apoio de instrumentos de observação, entrevistas, questionários e análise documentária, procurou-se chegar ao que dizem e o que efetivamente fazem os sujeitos da pesquisa nas práticas de leitura literária. Integra esse capítulo a forma como os professores administram suas práticas cotidianas no ensino de leitura literária, analisada à luz das concepções teóricas a esse respeito.

Finalmente, no quinto capítulo, as questões levantadas no início do trabalho puderam ser respondidas e explicitadas, buscando a investigadora encontrar pontos de convergência e de divergência entre a recolha de informações e as idéias e conceitos constantes no capítulo dois, no que tange às práticas dos professores em promover e formar leitores literários.

O capítulo a seguir está voltado à descrição das opções metodológicas desta pesquisa, adentra o campo empírico dos sujeitos envolvidos no estudo, dando a conhecer o contexto no qual estão inseridos os professores e as dificuldades cotidianas pelas quais passam.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

> Você sabe melhor que ninguém, sábio Kublai, que jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve. Contudo, existe uma ligação entre eles. Se descrevo Olívia, cidade rica de mercadorias e lucros, o único modo de representar a sua prosperidade é falar dos palácios de filigranas [...]. Mas a partir desse discurso, é fácil compreender que Olívia é envolta por uma nuvem de fuligem e gordura que gruda na parede das casas...
>
> Ítalo Calvino

Para se poder compreender a dialética e a dialogia existentes na sala de aula, optou-se pela pesquisa qualitativa, por se entender como Bakhtin (1992) ser o homem produtor de textos (enunciados) o objeto das ciências humanas e de que os textos só vivem em contato com outros textos (contexto).

Por meio desse tipo de pesquisa, argumentam Lüdke e André (1986) é possível dar respostas a aspectos da realidade que não podem ser quantificados, uma vez trabalhados em um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Dentre as possibilidades oportunizadas pela abordagem qualitativa, o estudo de caso apresentou-se como o mais indicado porque busca “revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo, pressupondo que a realidade pode ser vista sob diferentes olhares”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Faltava ainda decidir quais instrumentos seriam adotados para obter informações, para se captarem os ditos e principalmente, conforme Bakhtin (1992) os “não ditos” ensejando maior visibilidade possível do objeto de análise. Optou-se pela observação, a qual ocupa um espaço privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, permitindo a verificação do fenômeno e possibilitando a descoberta de novas perspectivas de ocorrência do mesmo problema. Além disso, o investigador tem a oportunidade de compreender o meio social do interior do universo investigado, acompanhando por um tempo determinado os mesmos problemas dos seres humanos

objetos da pesquisa, de forma a obter informações sobre as ações e opiniões dos observados de uma forma privilegiada.

Com o intuito de captar o mais possível da realidade dos sujeitos da pesquisa, as observações ocorreram em dois locais distintos, a saber: a sede do campo de pesquisa, um Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) e em um Ambiente Pedagógico Descentralizado (APED) ambos situados na cidade de Curitiba.

Questionários fechados foram utilizados para recolha de informações, tanto dos professores como dos educandos. Ressalta-se que sendo os alunos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos uma classe bastante heterogênea, o critério para a distribuição desse instrumento a cem educandos do Ensino Médio foi a busca de diferentes pontos de vista. Por essa razão foram aplicados a estudantes de faixas etárias variadas, nas diferentes modalidades de ensino que a escola oferece.

Com a distribuição deste instrumento aos alunos buscou-se encontrar um contraponto à fala dos professores, com relação à leitura literária, bem como as representações de leitor feitas pelos alunos de si próprios. Procurou-se apreender o que estava nas entrelinhas, pois, conforme apontam Bakhtin/Voloshinov (1986) “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Por essa razão por meio delas procurou-se delinear uma espécie de “perfil” do aluno que busca o ensino da EJA.

A elaboração deste questionário contou com sugestões de colegas do Seminário de Ensino e Pesquisa em fase de projeto piloto e tomou como base instrumento utilizado por Bernardim (2006), no que tange a perguntas de natureza sócio-econômica.

Considerando ainda a necessária ordenação conceitual das informações sobre a realidade concreta, o uso de entrevistas pareceu natural por ser um dos instrumentos básicos para coleta de dados dentro do enfoque da pesquisa qualitativa. Para tanto foram realizadas cinco entrevistas individuais com os professores de Língua Portuguesa, cujos tempo de serviço e vínculo mantidos com o Estado apresentam grande diversidade. Esse cuidado foi importante, pois se acreditou que esta variedade enriqueceria a discussão.

Outrossim, foram realizadas entrevistas com alunos jovens e adultos e idosos para uma recolha de informações mais detalhadas das faixas etárias dos educandos que freqüentam essa modalidade de ensino. Para a sua realização, entretanto, utilizou-se uma abordagem sociológica conforme a entende Bourdieu (1988), pois, segundo ele, esse é um momento privilegiado para a aquisição de informações, razão pela qual foram realizadas em ritmo compatível com a situação, sem que os entrevistados se sentissem forçados a responder.

Ainda se tomou o cuidado, seguindo observações feitas pelo autor, de propiciar aos pesquisados o sentimento de confiança para responder as perguntas, reformulando-se perguntas forçadas ou mal colocadas, que nesses casos eram excluídas ou modificadas, sem que perdessem o sentido original.

Outro problema apontado por Bourdieu (1988) na interação pesquisador-pesquisado, levado em consideração ao se formularem as entrevistas, diz respeito à superação do desprezo de classe que ocorre quando o pesquisado sente-se em condições de inferioridade, ou quando o pesquisador se sente em condições de superioridade. Dessa forma, redobrou-se a atenção com relação a esse aspecto.

Pretendeu-se, ainda, formular a entrevista como uma situação “natural”, tal qual uma conversa informal, procurando a investigadora colocar-se no lugar do outro em pensamento, deixando de lado os pontos de vista previamente definidos.

Foi utilizada também a análise documental das Diretrizes Estaduais para a Educação Básica do Estado do Paraná, no concernente ao ensino de Língua Portuguesa, como complemento das informações obtidas pelas outras técnicas de coleta, por se acreditar como Forquin (1993 p.167) que “a escola constitui um ‘mundo social’, com características próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Por essa razão, tornou-se importante acompanhar as relações estabelecidas entre as determinações estatais e o fazer cotidiano dos professores de Língua Portuguesa.

2.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO

O campo da pesquisa foi um Centro de Educação Básica de Jovens, Adultos e Idosos (CEEBJA) da periferia de Curitiba. Importante ressaltar que essa escola foi escolhida por contar com aproximadamente três mil alunos e, portanto, ser válida como *locus* de pesquisa. Levou-se em consideração também, uma facilidade maior na recolha de informações visto a pesquisadora fazer parte do quadro de docentes da referida instituição.

Os CEEBJAs são frutos de um modo de pensar a educação da EJA nos moldes paranaenses desde o final da década de 1980, quando houve uma descentralização de recursos e do poder decisório das iniciativas educacionais para os estado e municípios e a elaboração de Diretrizes Político-Pedagógicas da Fundação EDUCAR, as quais visavam assegurar o Ensino Fundamental gratuito e obrigatório para todos. (DCE/PR 2006).

Desde então o governo busca ampliar o atendimento à população jovem e adulta, e de acordo com site oficial do governo[1] o Estado conta atualmente com 94 Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) que ofertam exclusivamente a modalidade EJA e 109 escolas e colégios da Rede Estadual que oferecem o Ensino Regular e a modalidade EJA em período noturno.

Considera-se que este número é bastante positivo, tendo em vista o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), informar que a EJA, principalmente no Ensino Médio, é uma forte alternativa para o prosseguimento dos estudos em nível superior daqueles educandos que tiveram sua trajetória educacional interrompida ou que não puderam cursar seus estudos em idade própria, conforme apontam resultados do censo escolar realizado em 2008.

Assim como as demais escolas destinadas à EJA, o CEEBJA investigado é regido pelas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná – DCE/PR (2005). Conta ainda com o Regimento Escolar, que disciplina a organização, a vida estudantil e as formas de representações da comunidade no conselho escolar e uma Proposta Político Pedagógica unificada para todos os

[1] Site Dia a Dia Educação – Notícia veiculada no dia 19 de junho de 2009.

estabelecimentos que ofertam EJA no Paraná. Proposta esta que teve sua versão final elaborada por representantes de professores, pedagogos e diretores de todo o Estado, por meio de fóruns e debates.

As Diretrizes contemplaram três eixos articuladores: cultura, trabalho e tempo. Com relação à cultura, partem do conceito de Adorno (1996) e a consideram “o elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade”, ou seja, ”intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo”.

Já com o eixo articulador “trabalho”, destacam que a ênfase não está em preparar o trabalhador apenas para atender as demandas do mercado de trabalho, mas para a cidadania plena. Entendem que “o tempo de cada educando compreende um tempo definido pelo período de escolarização e um tempo singular de aprendizagem que no caso dos educandos da EJA é bem diversificado” (DCE, 2005, p. 38)

As novas Diretrizes prevêem 1200 horas de estudo pelo aluno, tanto no ensino Fundamental como no Médio e contemplam um currículo mais abrangente, entendendo que os alunos da EJA devem ter uma formação intelectual mais sólida, além de buscar assegurar a permanência e o sucesso do educando no ambiente escolar.

A escola localiza-se na região sul da cidade de Curitiba, no bairro Boqueirão, apontado como um dos mais populosos da capital paranaense, tendo como atividades econômicas principais o comércio de produtos têxteis, de automóveis novos e principalmente usados.

A sede da escola investigada oferta ao aluno duas formas de ensino: ensino individual (presencial), destinado aos profissionais que não podem freqüentar diariamente os bancos escolares, tais como enfermeiros, motoristas de caminhão, cuidadores de idosos, e outros que não possuem horários normais de trabalho. Com essa opção, o aluno pode decidir o turno que deseja freqüentar e só são contadas as suas presenças. Há, ainda, o ensino coletivo no qual a presença do aluno é obrigatória, tendo um funcionamento similar ao do Ensino Regular.

O aluno pode optar por uma ou outra forma, ou ainda pelas duas na sua trajetória estudantil, concluindo em menos tempo que o Ensino Regular, conforme previsto nas Leis de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN).

O CEEBJA oferece ainda Ambientes Pedagógicos Descentralizados (APEDs), instalados em regime de comodato com escolas da Prefeitura Municipal com o intuito de facilitar a continuação dos estudos de alunos que residem em locais muito afastados e que não dispõe de recursos financeiros para deslocamento até a sede (prédio principal). A solicitação para abertura de turmas vem da direção, baseada na procura de vagas.

Com relação ao aspecto pedagógico, a escola pesquisada conta com 130 professores com licenciatura plena. Um dado importante é de que a grande maioria dos professores concursados tem curso de especialização. Aqui é importante ressaltar que houve muito interesse dos professores, a partir de 1997, em realizar este tipo de curso, após medidas do governo do Estado ofertando aumento de salário e enquadrando os professores com especialização em um nível mais elevado.

Há dez funcionários de apoio técnico-administrativo, entre eles duas possuem curso superior e três estão cursando. Há sete funcionárias de apoio aos serviços gerais, das quais somente uma não cursou o Ensino Médio. A grande maioria dessas profissionais terminou os estudos no próprio Centro, estudando em contraturno.

Com relação ao quadro funcional destaca-se que o Diretor atual, com quarenta horas de trabalho semanal, está em exercício desde 2000, reeleito três vezes. Conta com a ajuda de um Diretor-auxiliar que o acompanha desde a primeira eleição, o qual trabalha vinte horas junto à direção e outras vinte como professor da disciplina de História.

Há atualmente, na sede, quatro pedagogas: uma no período matutino, duas no período vespertino e uma no período noturno, todas com especialização. Já as APEDs contam com duas pedagogas na Coordenação Geral e oito que trabalham como coordenadoras itinerantes, isto é, servem de ponte entre a sede e as APEDs, supervisionando os trabalhos pedagógicos, prestando atendimento aos alunos e cuidando dos aspectos administrativos e pedagógicos junto às escolas municipais. Das dez pedagogas, somente uma não possui especialização, porém está cursando.

Nas observações de campo acompanhou-se o raciocínio de Rockwell (1995, p. 46), quando a autora afirma que a escola é permeável a outras instâncias sociais e, dentro dela, se reproduzem formas de organizar o trabalho pedagógico e de utilizar o

poder que existe na sociedade da qual se faz parte, e é em seu interior que se expressam lutas sociais que se originam e se desenvolvem no seu exterior.

Em se tratando de uma escola com alunos de baixa renda, a análise do ambiente escolar é importante, pois ao se descrever o contexto no qual estão inseridos os professores e as dificuldades cotidianas pelas quais passam, estar-se-á indo em busca da compreensão da cultura da escola, esse 'mundo social diferenciado', segundo análise de Forquin (1993,p.167).

A sede da escola chama a atenção por estar em um edifício que em nada se assemelha a um estabelecimento escolar, lembrando muito mais um prédio comercial. Na fachada vê-se um problema que o bairro todo está enfrentando, as pichações. Nota-se que há tentativas de minimizá-las, pintando-se novamente, no entanto, elas são recorrentes.

Em seu interior, embora muito limpo e organizado, o espaço escolar destinado a tantos alunos em alguns horários é insuficiente, ocasionando corredores apinhados e muito burburinho, atrapalhando o ambiente pedagógico.

A parte inferior do prédio conta com a secretaria, uma sala de xerox, sala de direção e supervisão, coordenação das APEDs, biblioteca e sala dos professores, além de quatro salas de aula, separadas entre si por divisórias de compensado. Nos quadros de avisos nota-se a preocupação com divulgação de vagas para empregos e dicas tanto para encontrar como para mantê-los, denunciando ser uma escola *de* e *para* trabalhadores.

A grande maioria das salas de aula fica na parte superior. Com exceção de quatro, as demais salas não têm janelas, e, segundo os professores, no verão são insuportáveis. Para minimizar o efeito da falta de ventilação, além de instalação de ventiladores, as divisórias de compensado foram cortadas em sua parte superior. Esta providência acabou trazendo outro problema: a voz dos professores muitas vezes mistura-se, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, as salas são limpas e bem organizadas, com carteiras e materiais pedagógicos bem conservados, tanto pelos professores como pelos alunos. O acesso à parte superior é feito através de escadas, trazendo dificuldades aos estudantes portadores de necessidades especiais e às pessoas idosas.

Nos espaços reservados aos professores é comum encontrarem-se orações e pensamentos associados à religião, fato observado em reuniões pedagógicas em que aparecem escritos no quadro ou são lidas geralmente pela pedagoga, no início ou no final do encontro, o que demonstra uma forte influência religiosa.

Na APED onde também ocorreram as observações, funcionam durante a noite cinco salas de EJA de Ensino Fundamental e Médio. O espaço é amplo e arejado com uma excelente infra-estrutura, os alunos são da comunidade do entorno da escola. O ensino ofertado é o coletivo, muito similar ao Ensino Regular, porém com duas diferenças: os alunos cursam uma disciplina de cada vez e a carga horária é menor.

Os alunos obedecem à regulamentação interna da escola, e são atendidos pelas coordenadoras itinerantes, as quais pelo menos uma vez por semana a visitam a fim de resolver problemas pedagógicos e administrativos.

Os professores do CEEBJA que ministram aulas nas APEDs não podem utilizar materiais da escola municipal (TVs, rádios, retroprojetores ou mesmo pedras de giz), pois estes não fazem parte do acordo firmado entre Estado e Município. É certo que, em muitas escolas, os diretores sensibilizam-se e os cedem por iniciativa própria.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Determinados quais os caminhos metodológicos seriam seguidos, foram entregues questionários (Apêndice I) para os vinte professores de Língua Portuguesa do estabelecimento, tanto da sede como os que atuavam nas APEDs.

Por meio da análise de doze questionários que retornaram, buscou-se levantar informações sobre as práticas de leitura dos professores e identificar aspectos da sua trajetória profissional anterior à docência, nível de escolaridade dos pais e tempo de serviço na EJA.

Optou-se pela análise da recolha de informações dos questionários dos professores por meio de gráficos por se entender, como Miles e Hubemam (1984, p. 20, apud Lessard Hébert; Goyette; Boutin), que as investigações qualitativas não devem ser consideradas monolíticas e podem contar com análises quantitativas formando dessa maneira um “continuum epistemológico e não uma dicotomia”. Foi levado em

consideração, neste sentido, a plena preservação da identidade dos respondentes da pesquisa, de modo a corresponder aos aspectos éticos exigidos para sua concretização.

Os questionários serviram como um levantamento inicial e como facilitadores para a seleção das professoras com as quais se faria a observação, assim como para elucidar aspectos relevantes para posterior análise das informações da pesquisa.

Após a tabulação das respostas e da análise do conteúdo dos questionários distribuídos para os docentes, optou-se por observar o trabalho de duas professoras de Ensino Médio: uma ministra aulas na sede da escola e a outra está à frente de uma turma nas Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs).

Por serem estas duas modalidades distintas dentro do mesmo estabelecimento, englobá-las na observação com certeza trouxe mais riqueza de informações sobre o objeto do trabalho.

A professora da sede foi escolhida considerando-se as suas respostas ao questionário e pela sua trajetória profissional diferenciada, pois, além de formação em Educação Artística, é formada em Língua Portuguesa, o que se considerou ser uma trajetória peculiar importante a ser investigada. A segunda professora foi escolhida devido às respostas diferenciadas que deu ao questionário e por seu trabalho ser apontado como excelente pelas coordenadoras das APEDs.

Já após a tabulação dos questionários distribuídos entre os estudantes, escolheram-se quatro dentre eles com quem foram feitas entrevistas devido às respostas que deram e por se encaixarem na faixa etária que se pretendia analisar.

2.3 ESTUDOS EXPLORATÓRIOS

Foram realizados estudos exploratórios a fim de se verificar a validade ou não das perguntas utilizadas nos questionários que seriam aplicados tanto aos estudantes como aos professores na modalidade de pré-teste. Observaram-se inicialmente alguns problemas, especialmente na formulação das questões.

Corrigiram-se, então, as perguntas mal formuladas e eliminaram-se outras julgadas desnecessárias diante do objetivo do trabalho. Decidiu-se também, após a primeira análise do material coletado, que seria interessante formular algumas

entrevistas abertas com os estudantes, além das que tinham sido planejadas para os professores, dada a multiplicidade de informações obtidas na primeira recolha.

Apesar do risco que representava manter no questionário dos professores a pergunta número 10 (*As Diretrizes Curriculares Estaduais estão pautadas nas contribuições teóricas dos pensadores que integraram o Círculo de Bakhtin. De que forma essa teoria tem se refletido na sua prática profissional*?), pois os professores poderiam não respondê-la devido a referência à teoria bakhtiniana ser eventualmente desconhecida. Decidiu-se mantê-la tal qual foi formulada porque muito recentemente os professores haviam tido um curso de capacitação de dezesseis horas sobre o círculo de Bakhtin, além de terem participado de cursos semestrais obrigatórios sobre esse assunto, desde a implantação das novas Diretrizes Curriculares em 2006. Achou-se interessante pesquisar o quanto e o quê foi absorvido pelos professores e aproveitar a oportunidade para tentar avaliar se estes cursos obrigatórios mudam de fato o seu agir.

Os questionários piloto que se destinavam aos alunos foram entregues a vinte e cinco estudantes: dez alunos do turno matutino e quinze do período noturno. Na recolha de informações dos questionários iniciais alguns pontos já puderam ser levantados, quais foram:

a) havia dois grupos distintos formados nesta modalidade de ensino, o primeiro deles composto de aposentados e donas de casa que não tinham atividade remunerada e o outro, composto de trabalhadores assalariados, na sua maioria auxiliares de produção que despediam doze horas por dia no trabalho, levando-se em conta o tempo no trajeto de ida e volta;
b) dos 25 estudantes pesquisados, nove eram trabalhadores com carteira assinada, três autônomos, cinco donas de casa, três aposentados, três trabalhavam na economia informal e dois em trabalho doméstico sem carteira;
c) com relação à leitura de livros, vinte e dois declararam não ler, três declararam ler livros, que em conversa informal soube-se que se tratava da Bíblia. A Internet apareceu como leitura para quatro deles. Como nove dos

estudantes pesquisados afirmaram ler jornais, ao perguntar qual jornal liam, informaram que era um de distribuição gratuita “Jornal do Ônibus”;

d) segundo as respostas, os pais de onze eram ou foram analfabetos, de seis estudaram até a quarta série, de seis tinham Fundamental completo e de dois concluíram o Ensino Médio;
e) com relação ao estudo dos filhos, observou-se uma regularidade idade-série. Um aposentado respondeu que tem duas filhas universitárias;
f) em resposta à pergunta doze, seis alunos declararam nunca ter ido à biblioteca, onze foram para assistir filmes (são exibidos semanalmente pela bibliotecária), dois foram emprestar livros, seis para navegar na Internet (fazer pesquisas escolares).

A aplicação do projeto piloto nesta fase inicial foi importante, pois além de nortear a escolha de pessoas a serem entrevistadas, possibilitou uma revisão do questionário que posteriormente foi utilizado.

2.4 O DESENVOLVIMENTO DA COLETA DE DADOS

Uma vez escolhidos o local e os sujeitos da pesquisa e, acompanhando-se o raciocínio de Charlot (2000), o qual argumenta que o pesquisador, ao mesmo tempo em que dá a palavra àqueles que se encontram envolvidos nas situações e práticas que se está estudando, deverá estar ciente de que ninguém é transparente para si mesmo e “dizer a sua prática” é sempre colocá-la primeiramente em palavras para depois “interpretá-la e teorizá-la”. E que, principalmente, para se obter resultados é preciso interrogar-se sobre o modo como os pesquisados (e até mesmo o próprio pesquisador) organizam e categorizam o mundo. “Descrever e escutar, mas também conceitualizar e teorizar. A construção do objeto de pesquisa procede deste duplo movimento de imersão no objeto e distanciamento teórico”, avisa o autor, pois “sem o primeiro, a teoria não sabe do que está falando. Sem o segundo, o pesquisador ignora qual a linguagem está utilizando” (2000 p.15).

Finalmente, partiu-se para a realização da pesquisa, dando forma ao material empírico, iniciando-se o acompanhamento das práticas de leitura das duas professoras escolhidas. Procurou-se no primeiro encontro comunicar às professoras e aos alunos o trabalho desenvolvido, e informá-los que tomar-se-iam registros e notas de campo, bem como acompanhar-se-iam os eventos ocorridos nas aulas, uma vez por semana. Pediu-se então às professoras que no dia destinado à observação fossem trabalhadas práticas de leitura e de literatura, pedido ao qual houve total concordância das docentes.

É preciso elucidar neste ponto que as aulas da professora da sede eram no período matutino e as das APEDs, no período noturno. A opção pela diferença de turnos foi intencional, pois se pretendia observar turmas com sistemáticas totalmente diversas e acompanhar alunos com cotidiano profissional diferenciado.

As aulas de observação iniciaram em abril e se estenderam até meados de junho, ressaltando-se que as aulas da EJA têm um horário diferenciado: as da sede com duração de 1h e 30min, e as da APED 3h e 30min.

Para empreender as aulas de observação procurou-se de início apenas tomar notas, optando pela não participação no desenrolar das aulas. No entanto este posicionamento modificou-se porque os alunos e muitas vezes a própria professora solicitaram a intervenção da pesquisadora em uma ou outra questão que se apresentava.

Torna-se ainda importante ressaltar que a identidade das professoras pesquisadas, bem como do corpo administrativo e pedagógico da escola, foram preservados.

Paralelamente às aulas de observação, além das entrevistas com as professoras observadas, foram formuladas entrevistas individuais com três professoras de Língua Portuguesa que atuam no estabelecimento, buscando-se aprofundar questões referentes à leitura, à leitura literária e às representações que “mantêm com esse saber” (CHARLOT, 2000, p. 62).

3 LEITURA: UM TEMA, VÁRIOS DESDOBRAMENTOS

> Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros não importa se alfabetizandos ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde nosso dever de escutá-los.
>
> Paulo Freire

Procurando ampliar o conceito de leitura, principalmente a literária, este capítulo discorre primeiramente sobre Mikhail Bakhtin, autor fundante deste trabalho, por se entender ser de suma importância uma aproximação tanto de sua trajetória, quanto dos seus pressupostos.

3.1 O AUTOR

Mikhail Bakhtin, em 1918, formou-se pela Universidade de São Petersburgo em História e Filologia. A partir dos 29 anos teve uma vida atribulada pela enfermidade (osteomielite), o que o impediu de trabalhar regularmente, foi vítima de perseguições políticas, sendo preso e exilado no Cazaquistão por seis anos. No início da década de 1960 sua obra tornou-se conhecida, tanto pelos russos como pelos ocidentais, graças ao esforço de jovens professores de literatura do Instituto Gorki de Literatura, em Moscou, que publicaram *Problemas da Poética de Dostoievski,* em 1963, *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o Contexto de François Rabelais* em 1965, os estudos sobre o romance em 1975 e o material de arquivo em 1979. (SOUZA, 2002, p.39).

A esse respeito comenta Faraco:

> Diante de tantos percalços, não é de estranhar, de um lado a tardia repercussão de suas idéias (pode-se dizer que só no fim dos anos 70 é que Bakhtin começou a ser referência sistemática nos debates acadêmicos) e de outro, a forma caótica de apropriação de seu pensamento (2007 p. 10).

No esforço dos interlocutores em colocar a linguagem frente a um e a outro, que Bakhtin elaborou um dos princípios-chave de sua teoria, o dialogismo, pois, segundo ele, o locutor enuncia antecipando o que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte, que pode concordar ou discordar do que foi dito.

Deslocando o significado da comunicação externamente ao locutor e ao interlocutor, o teórico russo coloca em cheque toda a forma de se pensar o ensino da língua materna, uma vez que, para ele, os lingüistas da época tais como Vossler e Saussere, não consideravam a presença do outro no diálogo, ou quando faziam referência a um receptor, este era passivo, não tendo nenhuma, ou quase nenhuma, função na comunicação.

Para Bakhtin a unidade real da comunicação discursiva é o enunciado, "um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados" (BAKHTIN, 1992, p. 311). Toda enunciação completa é constituída de significação, de tema ou sentido. Esses elementos se integram formando um todo, e sua compreensão só é possível através da interação. Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, constituindo-se assim os gêneros do discurso. O autor afirma que "se não existissem os gêneros do discurso e não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível" (BAKHTIN, 1992, p. 302).

A oração, a qual a Gramática da Academia[2] subdivide em unidades fônicas, sílabas e fonemas, dá à língua uma forma fragmentária, pois não transmite uma idéia ou um pensamento. Essa forma de pensar foi muito utilizada no ensino de língua materna pela pedagogia tradicional e alvo de reflexões do estudioso, que observou:

> a oração, assim como a palavra é uma unidade significante da língua; por isso, considerada isoladamente.[...] Não obstante, é impossível adotar a respeito dessa oração isolada, uma atitude responsiva-ativa a não ser que saibamos que o locutor, mediante essa oração, disse *tudo* que queria dizer e que essa oração não é precedida e nem seguida de outras orações provenientes do mesmo locutor (BAKHTIN, 1992, p. 306).

[2] Referindo-se à Academia Russa, na época recém inaugurada.

Dessa forma, ao embasar o ensino da língua na perspectiva bakhtiniana, os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem deixarão de pautar sua prática em exercícios estruturais, técnicas de redação e treinamento para habilidades de leitura que não preparam o aluno para as situações reais do ato da fala.

Não obstante a fragmentação da obra de Mikhail Bakhtin e a dificuldade de tradução de suas idéias, o valor de seu trabalho é inegável e permanece instigando e fazendo refletir sobre a linguagem e suas relações entre os sujeitos, pois "muito mais que um teórico das questões literárias ou da substância social da linguagem é um pensador, um filósofo, dentre os maiores deste século" (FARACO, 2007, p. 12), cujas contribuições no campo do estudo da linguagem causaram uma ruptura entre o subjetivismo e o objetivismo, relacionando o falante da língua a um contexto histórico e social.

O teórico entende o ato da comunicação como um ato social, histórico e socialmente construído, por sujeitos inseridos em um determinado momento histórico e social, cuja compreensão ativa e responsiva só é possível quando "opõe ao outro uma contrapalavra". (BAKHTIN, 1992, p.137).

Segundo ele, "O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes da interação verbal" (BAKHTIN, 1992, p. 123). Entretanto, pode-se compreender a palavra "diálogo" em um sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas como todo o ato de comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, pois para ele:

> A vida é dialógica por sua natureza. Viver significa participar de um diálogo... O homem participa neste diálogo todo e com toda sua vida: com olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com todo o corpo, com seus atos[3]. (BAKHTIN, 1982, apud FARACO, 2007).

[3] La vida es dialógica por su naturaleza. Vivir significa participar en un diálogo... El hombre participa en este diálogo todo y con toda su vida: con ojos, labios, manos, alma, espíritu, con todo el cuerpo, con sus actos

Nesta perspectiva, Bakhtin, ao pensar o ensino da língua materna, não a dissocia de interações reais do ato da fala, pois para ele a verdadeira essência do sentido do discurso não está nas palavras que não são boas ou más, nem na sua essência, nem nos interlocutores, mas na interação social que é estabelecida no ato da fala.

Dessa forma, trabalhar a leitura na perspectiva bakhtiniana significa levar em conta a construção dialógica de sentidos entre interlocutores (leitores e escritores) e ao texto em si e não só valorizar descrições dos níveis lingüísticos, tão comuns ao processo de ensino-aprendizagem da pedagogia tradicional. Ao construir sentidos, leitores e escritores interagem com o texto fazendo as suas inferências pessoais trazidas de experiências com outros textos. Para Bakhtin, ao ler, o sujeito ativa sua compreensão, ou seja, entra em fase preparatória

> (...) para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera não é uma compreensão passiva, que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta (...) (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Para tanto, é necessário eleger-se o diálogo como o mais importante instrumento metodológico, valorizando os saberes que os alunos levam para a sala de aula, os quais retratam a cultura que produzem e vivenciam. Nesse sentido Faraco argumenta:

> O caráter dialógico é o fator unificador de todas as atividades linguageiras, havendo também uma rica dialogia entre os gêneros cotidianos do discurso e os gêneros elaborados (os gêneros primários e os gêneros secundários), na terminologia que aparece no texto ‘Os gêneros do discurso’. (FARACO, 2007, p.104)

Ao privilegiar-se o dialogismo e a alteridade no ensino da leitura literária, portanto, estar-se-á possibilitando atividades lingüísticas com as quais o aluno socialmente desfavorecido possa apropriar-se da língua que a classe dominante considera “legítima”. Sem menosprezar a bagagem cultural dele, estar-se-á realmente instrumentalizando-o para uma ampla participação política na luta contra as

desigualdades sociais e econômicas. Estar-se-á, conforme Freire (2006, p. 19), dando a oportunidade ao sujeito de sair do mutismo, superar a cultura do silêncio ou “tomar a palavra”.

Na seqüência passa-se à analise da recolha das informações obtidas com os alunos, por meio dos questionários e entrevistas, procurando-se aprofundar as relações que eles estabelecem com as práticas de leitura literária.

Construiu-se o próximo subcapítulo tendo em mente uma “leitura positiva”, conforme entende Charlot (2000, p. 30), prestando-se atenção muito mais no que os alunos “fazem, conseguem, têm e são” do que em evidenciar falhas e carências por parte deles.

3.2 LEITURA E LEITURA LITERÁRIA: O OLHAR DO ALUNO

Conforme Oliveira (1999, p.15), quando o tema é educação de pessoas jovens, adultas e idosas, não se está tratando do estudante universitário ou do profissional qualificado que freqüenta cursos de especialização, ou de pessoas interessadas em melhorar o seu conhecimento cultural, mas sim de indivíduos emigrantes do meio rural que, uma vez nas grandes cidades, buscam a escola para terminar seus estudos quase sempre deixados para trás por motivos de trabalho.

Essas representações determinam as práticas sociais nas quais estão presentes as crenças, os costumes e os valores, estigmatizando o aluno que precisa recorrer a essa modalidade de ensino em relação aos outros e a eles próprios, pois conforme alerta Bakhtin (1992 p. 278):

> Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo.

Oliveira (1992 p.17), esclarece que há atualmente duas linhas de pesquisa buscando "identificar um percurso universal para o desenvolvimento psicológico do ser humano definindo quais são as formas mais ou menos sofisticadas de pensamento". Na primeira, as observações remetem a pensar a sociedade dividida entre um grupo "avançado" dono de um "raciocínio abstrato" e outro, "primitivo", preso à realidade concreta. Incluídos no segundo grupo estariam aqueles de origem rural, sem escolaridade e com nível socioeconômico mais baixo.

A segunda linha, afirma a autora, opõe-se à primeira afirmando que os seres humanos funcionam psicologicamente em resposta às demandas do contexto em que vivem e não se pode dividi-los em grupos "avançados" e "primitivos", "pois todo o desempenho humano é equivalente e de igual valor".

A despeito dessa segunda concepção, a educação de jovens, adultos e idosos suscita um olhar preconceituoso e negativo por parte da sociedade, relacionando-o a um ensino aligeirado, apenas reparador e de segunda categoria, destinado às camadas mais pobres da esfera social, cuja função é apenas minimizar a inferioridade intelectual de trabalhadores os quais nunca se compararão aos indivíduos com superioridade cognitiva advindos de ensino regular.

Esse tipo de representação se estende para os alunos da EJA e acaba determinando as práticas sociais e pedagógicas, estigmatizando o aluno inserido nessa modalidade de ensino em relação aos outros e a eles próprios.

Por entender como Charlot (2000) que "aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros", acredita-se não ser possível acompanhar as práticas dos professores sem antes se debruçar em conhecer melhor quem são os alunos a quem se destinam essas práticas.

Para tanto os cem questionários distribuídos aos educandos buscam apenas delinear uma espécie de "perfil" do educando da modalidade EJA, a fim de se entender melhor quem são e as representações que possuem a respeito da leitura e mais especificamente da leitura literária.

Com a leitura das respostas dos questionários distribuídos aos educandos foi possível perceber que as diversas faixas etárias que compõem a EJA apresentam características próprias, a partir de uma categorização em faixas de 18 a 20 anos, 21 a 30 anos, 31 a 40 anos, 41 a 50 anos, 51 anos a 60 anos e de 61 anos em diante, as quais foram distribuídas conforme tabela:

TABELA 01 - CATEGORIZAÇÃO E NÚMERO DOS ALUNOS RESPONDENTES DE QUESTIONÁRIOS EM UMA EJA DE CURITIBA

Categoria	Número de alunos respondentes
18 a 20 anos	23
21 a 30 anos	24
31 a 40 anos	28
41 a 50 anos	14
51 a 60 anos	06
61 em diante	05
Total de alunos entrevistados	**100**

Fonte: Pesquisa da autora

3.2.1 Os Jovens

Buscou-se categorizar as faixas etárias conforme os grupos culturais constituídos para estudos demográficos, muito embora se concorde com Bourdieu (1983) quando este afirma que a idéia de juventude e velhice é construída historicamente com o fim último de estabelecer divisões de poder.

A reflexão inicia a partir do indivíduo considerado jovem e quando se trata de jovens, há sempre uma tendência para a homogeneização, no entanto é uma categoria heterogênea, pois as formas de viver a condição juvenil não variam só de sociedade para sociedade, mas também no interior de uma mesma formação social, ao longo do tempo, de grupo para grupo ou de classe para classe. O jovem do qual tratar-se-á aqui é aquele cujo trabalho significa a garantia da sua sobrevivência e muitas vezes até a de sua família.

Os alunos da faixa etária dos dezoito aos vinte anos, respondentes dos questionários, tanto moças quanto rapazes, são em sua grande maioria naturais de Curitiba e seus pais têm no mínimo a oitava série, seis deles têm o pai ou a mãe com Ensino Médio completo, e doze trabalham com carteira assinada e recebem até dois salários mínimos. Iniciaram suas atividades profissionais entre quatorze e dezesseis anos, as jovens geralmente trabalhando como auxiliar de serviços domésticos (babá, empregada mensalista), e os rapazes iniciando a trabalhar como menores aprendizes na indústria ou *officce-boys*. Despendem dez a doze horas por dia no trabalho, computando-se o intervalo para almoço e o tempo gasto com transporte.

Para esse grupo, ser leitor está associado à freqüência com que se lê e a aquisição de um gosto ou de um hábito. Segundo eles lê-se para se estar bem informado. Um aluno observou que se lê para analisar fatos e não cair em “pressões de manchetes”. Todos concordam que há um esforço por parte dos professores para incentivar a prática da leitura, no entanto mencionam a leitura de textos para resolução de exercícios e como ponto de partida para produção de textos ou realização de pesquisas escolares. Somente dois deles indicaram a internet como fonte de leitura, sendo que as revistas e os jornais aparecem como os mais lidos.

A disciplina de Língua Portuguesa aparece para essa faixa etária de alunos como a que mais estimula o aluno a ler, seguida da disciplina de História. No entanto, pode-se perceber que o aluno quando respondeu tinha em mente os trabalhos escolares, pois a leitura é inerente a essas duas disciplinas.

Dadas as características intrínsecas do aluno jovem, alguns professores parecem convencidos de que esses alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem escolar. Essa preocupação é evidente na fala do diretor geral do estabelecimento reconhecendo ser a indisciplina e a inadequação do jovem às propostas de ensino diferenciadas e a fonte maior das preocupações da equipe pedagógica, agravando-se pelo fato da entidade receber alunos cumpridores de penas alternativas que apresentam ou já apresentaram problemas comportamentais.

3.2.2 Os Adultos

Para Palácios (1995), a idade adulta pode ser considerada uma fase de estabilidade e ausência de mudanças, mas para esses alunos trabalhadores implica optar pela volta aos bancos escolares quase sempre pressionados pelas exigências do mundo do trabalho, pois se deparam com grandes dificuldades em manter seus empregos devido à exigência do mercado de trabalho.

Oliveira (1999, p.17) observa que esse adulto difere sobremaneira da criança e do jovem porque traz consigo uma história mais longa de experiências acumuladas que devem ser levadas em conta no processo de ensino-aprendizagem. Comparados às crianças e aos jovens, os adultos apresentam diferentes habilidades e dificuldades, porém, maior capacidade de reflexão sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Este aspecto aparece como relevante para os professores, já que, quando perguntados sobre o papel primordial do educador da EJA, reconheceram que o trabalho pedagógico deve partir dos interesses e necessidades dos alunos, ressaltaram a necessidade da criação de um ambiente de interação entre professor e aluno e afirmaram tirar proveito da experiência acumulada deles.

Com relação aos questionários distribuídos na categoria de 21 a trinta anos, dezesseis alunos são naturais de Curitiba, sendo os demais oriundos do interior do estado. A maioria trabalha com carteira assinada dividida entre o trabalho no comércio e na prestação de serviços. Como os da categoria anterior, iniciaram a trabalhar muito cedo entre os quatorze e dezesseis anos.

Dos que responderam, empregam entre dez a doze horas diárias no trabalho e recebem entre dois a três salários mínimos. Com relação à escolarização dos pais, dezessete estudantes declararam que tanto o pai quanto a mãe cursaram até a quarta série. Quatro informaram que os pais concluíram o Ensino Fundamental e os pais de apenas três alunos concluíram o Ensino Médio. Quando perguntados sobre a escolaridade dos filhos, observou-se que os mesmos estão mantendo uma regularidade idade-série.

Como na categoria anterior, associam o bom leitor àquele que lê com freqüência, mas há uma preocupação em ler para se comunicar melhor e otimizar o

desempenho profissional. Somente uma aluna citou a leitura como fator de alienação: “sonhar, viajar, deixar ser levada para outro lugar”.

Para esta categoria de alunos o incentivo dos professores com relação à leitura não é consenso, muitos consideram que os professores apenas “pedem” ou “mandam” que os alunos leiam. A maioria associa o incentivo à leitura com trabalhos escolares e resumos. Com relação a esta questão a aluna Joelma resume: “Todos falam: vocês precisam ler, ler, ler... E todos têm razão”.

Vinte deles apontam a disciplina de Língua Portuguesa como a que mais incentiva a prática da leitura. A grande maioria respondeu que não costuma freqüentar a biblioteca da escola nem utilizar a internet. Os poucos que a empregam, no entanto, o fazem principalmente para ler notícias, jornais e se manterem atualizados.

Entre os entrevistados nas categorias de trinta a quarenta e quarenta e um a cinqüenta anos, observou-se bastante semelhança, razão pela qual analisaram-se as duas categorias conjuntamente. A grande maioria é do interior do Paraná, tem pais ou analfabetos ou que no máximo freqüentaram a quarta série do Ensino Fundamental. Preferem ler revistas e jornais a livros e trinta e nove afirmaram não costumar ir a biblioteca.

Os alunos dessa categoria associam a leitura à cultura, um meio de aperfeiçoar a compreensão do mundo. A aluna Dercy assim conceitua o que é ser leitor: ”É aquele que procura ler o conteúdo não para se distrair, mas para aumentar seus conhecimentos e melhorar a sua capacidade de compreensão do mundo e das pessoas que o cercam”.

Há unanimidade em relação ao incentivo dado pelos professores à leitura, quer falando sobre livros, quer instando-os a ler. Embora ainda nesta categoria a questão da leitura esteja fortemente associada às atividades escolares, uma aluna assim observa: “Claro que sim, pois esta é sua missão de educador”, fazendo referência ao conceito de que a docência é uma “missão”.

3.2.3 Os Idosos

Apesar da Organização Mundial de Saúde considerar idoso o indivíduo com mais de sessenta anos, nesta investigação, porém, englobar-se-á na categoria idosos também os respondentes com idade entre cinqüenta e um a sessenta anos, por se tratarem de estudantes já há muito tempo afastados da escola e que contam com uma trajetória escolar diferenciada. Optou-se por elaborar a análise a partir dos resultados de entrevistas e conversas informais.

Foi possível observar que os alunos destas categorias, matriculados na EJA, deixaram de procurá-la apenas como um passatempo ou um lugar para conversar e socializar-se. Uma vez perguntados sobre as razões de estarem novamente nos bancos escolares, foram unânimes em afirmar que desejam concluir o Ensino Médio para alcançar uma vaga na universidade, ou conseguir um emprego melhor remunerado, influenciados talvez pela nova representação da velhice constituída por meio da expressão terceira idade, a qual recentemente e com muita rapidez popularizou-se no vocabulário brasileiro. A expressão originou-se na França com a implantação, nos anos 70, das *Universités du Troisième Age*[2].

Esta representação, largamente difundida pela mídia falada e escrita, mas principalmente pela cultura de consumo, dá conta aos indivíduos com mais idade de que são ativos, capazes e que podem, uma vez liberados da responsabilidade de criar os filhos, dedicarem-se à realização de seus sonhos. Exemplo disso é a resposta do aluno Moisés pai de três filhos universitários, que já se sustentam sozinhos e que, embora com 73 anos de idade, pretende cursar faculdade de Nutrição:

---

[2] Expressão criada a partir da criação da Universidade da Terceira Idade ou Universidade Sênior para proporcionar atividades culturais, educacionais e de convívio para indivíduos com cinqüenta anos ou mais. Surgiram na década de1970 na França, mais precisamente na Universidade de Toulouse.

> **G**: E por que foi que o senhor decidiu estudar aqui?
> **Moisés**: Bom, eu trabalhei durante 38 anos, vendendo livros, eu lia muito... Só às vezes algumas palavras que eu não sabia o significado, eu tinha que ter um dicionário para poder decifrar o significado.
> **G**: O senhor vê alguma dificuldade em voltar estudar nessa idade?
> **Moisés**: Não... Eu sempre quis... Mas nunca pude. Agora que meus filhos estão criados posso me dedicar aos estudos.

O aluno Clari de 58 anos confirma:

> **G**: Você está se adaptando a voltar a estudar, depois de 30 anos? Como está sendo isso para você?
> **Clari**: Ah! Eu me sinto bem, tomei muita amizade, tanto com os colegas e com os professores, não tenho reclamação de ninguém... Eu acho que isso aqui é muito útil... Pretendo continuar e fazer segundo grau e depois uma faculdade

Essa dedicação, determinação e constância aos estudos somados à assiduidade com que freqüentam as aulas refletem-se na aprendizagem, como resultantes da valorização da oportunidade. Geralmente relacionam-se bem com os mais jovens e procuram sempre ajudá-los, conforme afirma o aluno Élson, de 21 anos, instrutor de informática:

> **G**: Como você se sente com relação às pessoas mais velhas convivendo na sala de aula?
> **Elson**: Eles são muito bons, dão conselhos, incentivam e isso é muito bom, muito bom.

Para melhor ilustrar a constância e persistência do aluno idoso que estuda no *locus* investigado, cita-se o exemplo do aluno Antonio Bernardino, de 83 anos, centro de uma matéria veiculada pelo jornal *Gazeta do Povo*[4] após ter passado no vestibular de Sociologia. No artigo o idoso promete dedicar-se aos estudos e vê a faculdade como um desafio a superar, pois, segundo ele, "*o conhecimento é fundamental e se cheguei até aqui com saúde, tenho de aproveitar esse tempo para realizar os sonhos*".

[4] Matéria veiculada no dia 02/12/2008 sob o título "Tempo para os sonhos".

3.3 LEITURA LITERÁRIA E A RECEPÇÃO PELO ALUNO DA EJA

Ao propor-se uma análise da recepção da obra literária pelo aluno de Ensino Médio da EJA, levou-se em consideração a teoria da Estética da Recepção formulada por Hans Robert Jauss, o qual se dedicou, a partir dos anos 60, com bastante disseminação, porém, nas décadas de 1970 e 1980, à reflexão sobre o papel do leitor na tríade autor-obra-leitor, pois para ele desde o século XIX a estética estava centrada na apresentação da Arte e da História da Arte como história das obras e de seus autores.

Jauss, inspirado no trabalho de Hans Jans Gadamer, seu ex-professor, pesquisa o papel do intérprete ou leitor, reconhecendo que a atividade dele influi na compreensão e no entendimento da recepção da obra de arte. Rompendo com os métodos marxistas e formalistas que se debruçavam ora no autor, ora na obra, propôs que o papel do leitor fosse considerado, ponderando que nenhum autor escreve somente por escrever, pois necessita de um público e é a ele a quem primeiro é dirigida a obra literária. Para ele:

> No triângulo formado pelo autor, a obra e o público, este último não é de forma alguma um elemento passivo, que apenas reagiria em cadeia, mas antes uma fonte de energia que contribui para fazer a própria história. A vida da obra na história não é pensável sem a participação ativa daqueles a quem se dirige. (JAUSS, 1993, p.53).

Dados os conceitos do teórico alemão, considerou-se importante um recorte dos livros mencionados pelos alunos pesquisados na pergunta de número treze dos questionários que lhes foram entregues (apêndice 2I). Foi possível estabelecer, a princípio, sete categorias compostas por livros de auto-ajuda, esotéricos, históricos, religiosos, romances de ficção, romances policiais e romances românticos compondo-se o quadro a seguir.

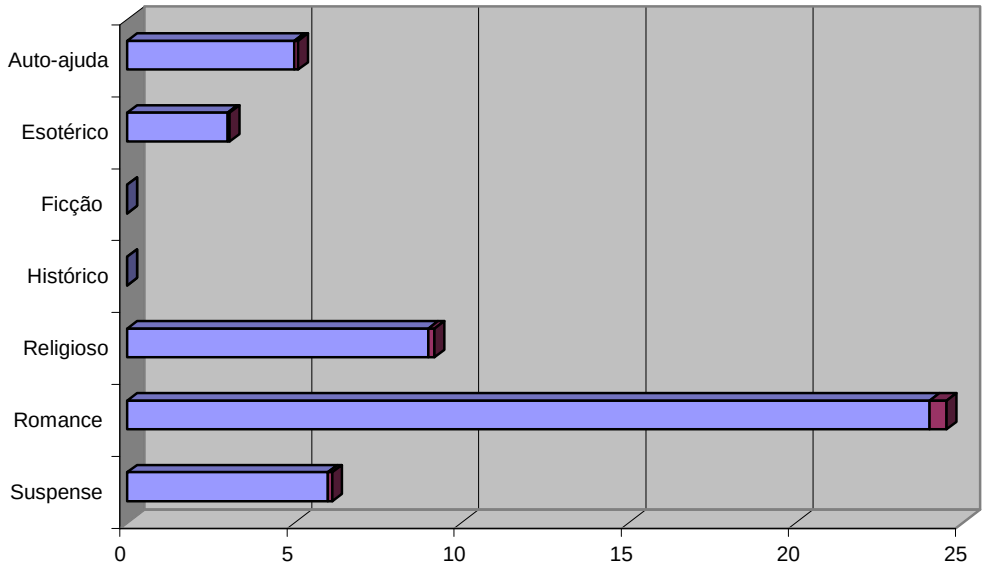
TABELA 2 -TÍTULOS DE LIVROS MENCIONADOS PELAS ALUNAS EM UMA EJA DE CURITIBA

Título da obra	Auto-ajuda	Esotérico	Ficção	Histórico	Religioso	Romance	Romance Suspense
A Bíblia					5		
A Carícia do Vento						1	
A Divina Revelação do Inferno					1		
A Moreninha						1	
A Viuvinha						1	
Ainda Resta Uma Esperança						1	
Anjos e Demônios							1
Anos Verdes						1	
As Valkyrias		1					
Bom Dia Espírito Santo					1		
Caçador de Pipas						2	
Casa de Pensão						1	
Casais Inteligentes Enriquecem Juntos	1						
Cinco Minutos						1	
Código da Vinci						2	
Dom Casmurro						1	
Enigma do Quadro						1	
Ensinando para Transformar Vidas					1		
Fernão Capelo Gaivota						1	
Fortaleza Digital							2
Horas Nuas						1	
Marta no Mundo de Maria					1		
Metamorfose						1	
Mulher Controlada pelo Espírito		1					
Nada Dura para Sempre						1	
O Amor de Capitu						1	
O Assassinato do Conto Policial							1
O Cortiço						1	
O Direito de Ser Jovem						1	
O Enigma do Quadro							1
O Outro Lado da Meia Noite						1	
O Segredo	3						
O Silêncio da Chuva						1	
O Tronco do Ipê						1	
Olhai os Lírios do Campo						1	
Ponte para Terabitia						1	
Quem Ama Educa	1						
Quincas Borba						1	
Se houver Amanhã						1	
Superando Desafios	1						
VerôniKa Decide Morrer		1					
Violetas na Janela		1					

FONTE: Pesquisa da autora

Com relação ao gênero de livros mencionados pelas alunas, a grande preferência delas é pelos romances românticos, já os romances de suspense foram lembrados apenas por seis estudantes. A procura por livros com temas religiosos (cinco alunas mencionaram ler a Bíblia) e de auto-ajuda foi observada como significante. Há entre as alunas leitoras mais procura pelos livros indicados pela escola do que entre os leitores do sexo masculino. Os gêneros históricos e ficção não foram mencionados por elas. Para melhor visualização da recolha destas informações compôs-se o gráfico a seguir:

GRÁFICO 01 – PREFERÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA PELO GÊNERO FEMININO EM UMA EJA DE CURITIBA



FONTE: Pesquisa da autora

TABELA 3 - TÍTULOS DE LIVROS MENCIONADOS PELOS ALUNOS DE UMA EJA DE CURITIBA

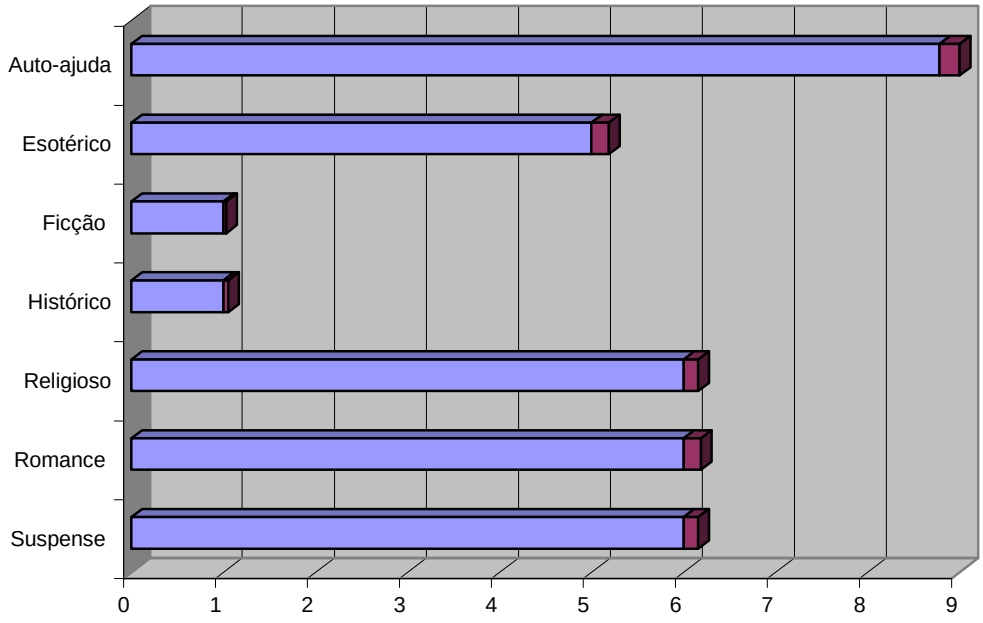
Título da obra	Auto-ajuda	Esotérico	Ficção	Histórico	Religioso	Romance	Romance Suspense
2001-Odisséia no Espaço			1				
A Bíblia					6		
A Coleção de Paulo Coelho		1					
Apocalipse		1					
As Valkyrias		2					
Caminhos de Pedra						1	
Capitães de Areia						1	
Código da Vinci							3
Conde de Montecristo						1	
Corcunda de Notre Dame						1	
Estação Carandiru						1	
Fortaleza Digital							3
Harry Potter			2				
Mágico de Oz						1	
Nas Margens do Rio Piedra eu Sentei e Chorei		3					
O Monge e o Executivo	3						
O Poder da Fé					1		
O Segredo	5						
Pequenas Mulheres						1	
Quem Mexeu no meu Queijo	1						
Ramsés				1			
Segunda Guerra Mundial				1			
Todos da Série Vagalume						1	

FONTE: Pesquisa da autora

Na análise das preferências do sexo masculino verificou-se que a literatura de auto-ajuda lidera, seguida do gênero romance e da literatura esotérica. A leitura da Bíblia foi lembrada por seis deles. Há pouca referência de literatura brasileira indicada pela escola, um aluno informou que leu todos da Série Vagalume, muito recomendada pelos professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Com relação a esse aspecto há menção, ainda, aos livros *Capitães de Areia* de *Jorge Amado* e *Caminho de Pedras* de *Rachel de Queirós*. Os gêneros históricos e de ficção foram mencionados somente por eles.

Em geral, pôde ser observado que os alunos preferem literatura estrangeira à brasileira predominando a preferência pelos *best sellers*[5]. O gráfico a seguir facilita a visualização da preferência masculina.

GRÁFICO 02 – PREFERÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA PELO GÊNERO MASCULINO



FONTE: Pesquisa da autora

Após essa recolha de informações verificou-se ser necessário refinar ainda mais a pesquisa e desenvolver questionamentos somente para estudantes leitores de livros literários, a partir de dois conceitos utilizados por Jauss (1993): O de "horizonte de expectativas", segundo o qual uma obra pode ampliar ou não as expectativas daquele

5 Esta preferência acompanha uma tendência do público brasileiro que teve início, segundo Paes (2001), nas décadas de 1930 e 1940, devido à falta de identificação do leitor nacional com as obras produzidas nos movimentos Parnasiano e Modernista.

O autor argumenta que os temas abordados principalmente pelo Modernismo não conseguiram interessar o público e abriram brechas para que a literatura estrangeira de entretenimento dominasse a preferência do público de classe média e gradativamente do proletariado. Paralelamente a esse fato pode-se adicionar, segundo ele, o surgimento de bons autores estrangeiros entre eles Edgar Rice Burroughs e Agatha Christie.

que lê, pois, enquanto leitor, já tem uma história de leituras construídas a partir de tudo que já leu e pela maneira com a qual se relacionou com o lido.

O segundo conceito tem a ver com o que teórico alemão considera saber prévio do leitor, e de acordo com ele, a obra literária não é um objeto que exista independentemente do leitor, pois cada época atribui a ela um olhar particular:

> Uma obra não se apresenta nunca, nem mesmo no momento em que aparece, como uma absoluta novidade, num vácuo de informação, predispondo antes o seu público para uma forma bem determinada de recepção, através de informações, sinais mais ou menos manifestos, indícios familiares ou referências implícitas. (JAUSS, 1993, p.66)

Com relação a este saber, Zilberman (2008) explica que, para a Estética da Recepção formulada por Jauss, as obras quando publicadas são inseridas em uma série de normas estéticas e códigos sociais que a determinam, fato este que "condiciona a recepção do texto em certa época ou dentro de um grupo social" permitindo assim que os leitores atuem de modo "coeso" refletindo ou refratando determinadas obras.

Em busca de uma maior aproximação desses dois conceitos criados por Jauss às obras lidas pelos educandos da escola investigada, procedeu-se, primeiramente a uma análise mais detalhada dos questionários entregues aos alunos, fazendo-se um recorte das respostas daqueles que se declararam leitores e citaram obras que leram ou estavam lendo.

O segundo passo foi a elaboração de um questionário (apêndice 4) cujas perguntas tiveram como base uma pesquisa encomendada pelo Instituto Pró-livro[6] (IPL), desenvolvida em âmbito nacional para traçar um perfil do leitor brasileiro, juntamente com um roteiro de entrevista (apêndice 5). Procurou-se verificar se havia uma aproximação da leitura que efetivamente fazem e a leitura que é pedida pela escola.

[6] Pesquisa encomendada ao IBOPE com a finalidade de traçar um perfil do leitor brasileiro. Divulgada no Seminário Nacional em maio de 2008 em Brasília-DF.

Para empreender essa nova fase da pesquisa foram escolhidos dez alunos (sete do sexo feminino e três do sexo masculino) respondentes da primeira pesquisa, na qual se declararam leitores, para aplicação dos questionários. Para as entrevistas foram chamados cinco estudantes (três alunas e dois rapazes) apontados como bons leitores pelas respectivas professoras.

Após a aplicação dos questionários, alguns pontos já puderam ser explicitados. É o que se tratará a seguir.

Os educandos buscam um livro para ler tendo como principal critério de seleção o assunto da obra, porém não descartaram a publicidade em torno dela como um fator que também os influencia. Quando perguntados sobre o que os motiva a ler um livro, todos ressaltaram ser o prazer que sentem ao escolher e ler as obras como ponto essencial para que a leitura feita por eles se concretize.

Ao apontarem o prazer como o principal objetivo nas leituras que fazem, os alunos, sem o saber, abordam a questão do prazer da fruição estética, sobre a qual reflete Jauss:

> Outrora, o prazer justificava, como um modo de domínio do mundo e de autoconhecimento e, a seguir, como conceito de filosofia da história e da psicanálise, as relações com a arte. Hoje, para muitos a experiência estética só é vista como genuína quando se priva de todo o prazer e se eleva ao nível da reflexão estética. (2002, p.92).

O teórico observa ainda que, historicamente, o prazer estético está constituído em três categorias fundamentais: *Poiesis, Aisthesis e Katharsis*, sendo a primeira concernente ao autor em função do leitor, já a segunda e a terceira atendo-se ao papel do leitor.

A *Poiesis* é entendida pelo autor no sentido aristotélico de “faculdade poética” e se relaciona ao prazer ante a obra que o sujeito realiza. Conforme Jauss este conceito de prazer modificou-se ao longo do tempo, pois para Santo Agostinho o prazer na arte era direcionado para Deus e no Renascimento foi reivindicado cada vez mais pelos artistas. Jauss observa ainda que a visão de Hegel sobre a arte era de que, por meio dela, o sujeito podia satisfazer a sua necessidade de “sentir-se em casa no mundo”.

A *Aitheisis* para ele se refere ao prazer estético da percepção ante o imitado. Já a *Katharsis* na qual o autor uniu a visão de Górgias e Aristóteles, foi definida como "prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções, quanto a liberação de sua psique". Na Katharsis o expectador pode libertar-se dos interesses práticos da vida cotidiana, transportando-o através "do prazer de si no outro".

Para o autor essas três categorias não devem ser vistas de forma alguma como hierárquicas, mas como partes que se complementam entre si. Acrescenta que a comunicação literária só conserva o caráter de uma experiência estética "enquanto a atividade da *Poiesis*, da *Aithesis* ou da *Katharsis* mantiver o caráter de prazer".(JAUSS, 1979, p. 82).

Cabe aqui a reflexão de que o conceito de prazer estético é traduzido pela escola como "gosto" pela leitura, o qual foi apontado pela maioria dos professores entrevistados que o seu "despertar" é o principal objetivo do ensino de literatura.

Perguntou-se aos educandos de que forma obtêm os livros que costumam ler, seis alunos afirmaram emprestar das bibliotecas dos Faróis do Saber[7], dois da biblioteca da escola, um afirmou comprar os livros, pois obtém desconto sendo funcionário de livraria, e o outro empresta dos colegas que já leram.

Outro dado significativo diz respeito à estratégia leitora utilizada: todos costumam ler o livro por inteiro e de uma só vez, não pulando páginas e nem capítulos. Sobre a influência de outras pessoas para lerem determinadas obras, oito apontaram os amigos e parentes como os que mais influenciam as suas escolhas. O professor aparece como influência para apenas dois deles.

A última pergunta pediu para numerarem sua preferência de leitura em ordem crescente, tendo a maioria indicado preferir ler os livros que todos comentam e estão na moda, seguidos pelos romances e livros de auto-ajuda. Os livros esotéricos aparecem como uma forte preferência. Oito alunos complementaram a resposta adicionando o item livros evangélicos, que não constava na relação.

[7] Bibliotecas disponibilizadas pela Prefeitura Municipal nos bairros de Curitiba.

Das entrevistas elaboradas retirar-se-ão somente as respostas mais significativas dadas pelos alunos em torno da leitura literária:

Na análise da pergunta um, sobre a leitura dos livros indicados pelos professores, verificou-se serem as alunas mais receptivas que os alunos com relação a esse quesito e afirmam:

*Costumo ler os que a professora indica porque ela tem uma razão para nos indicar***.** (Silvana).

Eu gosto de ler os livros que ela indica porque sempre são bons, aumentam meu vocabulário. (Cristina).

Costumo. Primeiro porque eu gosto de ler e segundo porque o livro que a professora me indicou foi muito bom. (Lucélia)

Já os do sexo masculino assim se pronunciaram:

Nem sempre, porque muitas vezes não me interessa o tema e o assunto. Tenho dificuldade também porque eu não entendo o vocabulário. (Patrik).

Não porque eu não quero, mas porque quando eu leio escolho o que eu gosto. (Vítor)

Quando questionados sobre qual a leitura de que mais gostavam se as feitas independentemente ou a pedido do professor, uma aluna mencionou preferir os livros indicados pelo professor e dá a seguinte resposta:

Leio o que a professora indica porque sempre tenho a certeza de que é um livro ***útil****.* (Silvana) (grifo nosso)

Em contrapartida quatro responderam preferir as leituras feitas por conta própria, dando como justificativa o seguinte:

Eu gosto de escolher porque escolho livros ***bons****.* (Cristina) (grifo nosso)

A independente, porque eu me identifico com o assunto, procuro sempre temas ***atuais****.* (Vitor) (grifo nosso)

Independentemente, porque eu faço porque eu quero. Eu procuro um assunto que eu gosto. (Lucélia).

A leitura que eu faço é melhor porque tem mais a ver com suspense e as da escola não têm. (Patrik)

Outro ponto importante que pôde ser observado nas entrevistas feitas com alunos leitores é de que, quando perguntados sobre quais estratégias ajudariam a incentivar a leitura feita pela escola, apontaram velhas fórmulas presentes no cotidiano escolar, tais como: obrigação de ler e depois responder questionários e resenhas.

Com a pergunta seis procurou-se investigar como os alunos percebiam a literatura de entretenimento nas práticas dos professores, os cinco alunos não se lembraram de livros de entretenimento (*best sellers*) terem sido trabalhados em sala de aula, dois alunos mencionaram que as suas professoras comentaram sobre a obra de Paulo Coelho, no entanto de uma forma pejorativa, desencorajando-os a ler o tipo de literatura produzida por ele.

Quando perguntados se tinham idéia do porquê isto ocorria, mencionaram o seguinte:

Eu acho que essa literatura é mais consumista não é indicada para o ensino. (Silvana*).*

Aqui na escola eles trabalham com livros mais antigos. Eu acho que a gente tem que aprender a história dos livros. (Vítor)

Não, porque ela deve falar sobre ***bons*** *livros*.(Lucélia) (grifo nosso)

Acho que por causa do currículo, que não permite ver outros autores e é próprio do sistema de educação que não dá liberdade para o professor. (Patrick)

Nesta questão a aluna Cristina respondeu não ter idéia do porquê isto acontecia.

Com relação a essa pergunta percebeu-se que os alunos consideram natural o fato de não serem trabalhados outros livros senão os cânones literários brasileiros. Tratar-se-á mais detalhadamente esse modo de pensar sobre a leitura literária no próximo subcapítulo por se considerar importante essa reflexão.

3.4 LITERATURA CANÔNICA X LITERATURA DE MASSA: DO SAGRADO AO PROFANO

Visto esta pesquisa ter como tema central a leitura literária, torna-se imprescindível uma reflexão sobre o que seria afinal literatura, e é esta discussão que merecerá um olhar mais apurado que se proporá a seguir.

Em face de uma grande polêmica do que seja literatura, Lajolo (2002, p.13) pondera que “esse debate se altera ao longo do tempo e desperta paixões” pois o que era considerado literatura no passado, hoje pode perfeitamente não ser. Em movimento contrário, lembra Paes (2001, p. 31), os romances hoje considerados cânones nas escolas, eram folhetins publicados em capítulos terminando num lance de suspense para aguçar a curiosidade do leitor impelido-o a comprar o próximo número do jornal. É o caso do romance *A Moreninha* de José Joaquim de Macedo, para só ficar com exemplo brasileiro, visto ser esta prática largamente disseminada pelo mundo ocidental e revelando autores hoje consagrados como Alexandre Dumas e Edgar Allan Poe.

Para Jauss as obras literárias consideradas “obras-primas” se opõem à expectativa do seu “primeiro público” causando admiração e perplexidade e formando aos poucos um público leitor, quebrando assim o “horizonte de expectativa” do público para que foi criada e permanecendo através do tempo, possibilitando novos olhares e tornando-se assim original.

Esta originalidade passa ao largo das obras literárias da cultura de massa, pois estas visam satisfazer ao maior número de pessoas “consumidoras” deste tipo de

literatura, sem muitos questionamentos e idéias que se afastem do “gosto médio”. Essas obras, segundo o teórico alemão atendem o “horizonte de expectativa” do leitor e não trazem nenhuma provocação, apenas

> respondendo antes, perfeitamente , à expectativa suscitada pelas orientações do gosto reinante: satisfaz o desejo de ver o belo reproduzido sob formas familiares, confirma os hábitos da sensibilidade, sanciona os desejos do público. (JAUSS, 1993, p.72).

Paes (2001, p. 26) ressalta a existência de outro critério nesse tipo de literatura que chamou “esforço”, já que procura poupar ao leitor qualquer dificuldade de entendimento que pode ser de ordem cognitiva ou de sensibilidade, buscando sempre o caminho mais fácil, ou seja, uma leitura prazerosa. Já na leitura de proposta ou erudita há uma grande problematização de valores, desafiando o raciocínio do leitor e aguçando-lhe a capacidade de crítica sobre o que está sendo proposto pelo autor.

Não satisfeito com essa primeira análise, Paes (2001, p.27) observa ainda que na cultura de massa é possível distinguir entre os livros de entretenimento, categorias distintas, a saber, de ‘nível popular’ e de ‘ nível médio’. Na literatura popular o autor situa romances como *Sabrina e Julia* e os livros de ação e de ficção vendidos em bancas de jornal, conhecidos como “livros de bolso”. Já os livros *best sellers* são incluídos na categoria nível médio que são conforme ele:

> obras de honestos e competentes artesãos que, longe de querer igualar-se aos criadores de Arte com A maiúsculo, não pretendem mais do que suprir as necessidades do ‘consumidor médio’ (PAES, 2001, p.27)

No entanto, apesar de ser lida e apreciada pelos alunos, não é prática dos docentes da escola investigada trabalhar com ela. A cultura da escola Forquin (1993) se evidencia quando os alunos não estranham o fato da leitura literária feita por eles ser considerada de menor valor pelos professores, pois em suas respostas afirmaram que a escola não pode conter em seu currículo uma literatura que não seja “boa” e “útil”.

Fica clara a noção de boa literatura e de má literatura, mas o que (ou quem) as define dessa maneira? A esse respeito esclarece Lajolo (2001) há uma espécie de cartório que confere a “literalização” de certos textos em detrimento a outros. Esse cartório, segundo ela, constitui-se de intelectuais, de professores, da crítica, da propaganda das editoras de prestígio, dos cursos de formação de professores, organizadores de programas para vestibular e de outras instâncias mais.

Porém, afirma, a mais importante instância que certifica a “validade” ou não de uma obra é sem sombra de dúvidas a escola, pois lhe cabe com maior eficiência e há mais tempo que qualquer outra, ser “avalista e fiadora do que é literatura”. Nela as obras se sagram como “clássicas” ou uma literatura somente de consumo, por isso de menor valor, e, na compreensão dos próprios alunos, “uma má leitura” com cuja existência a escola não pode “perder tempo em seu currículo”.

A autora acrescenta ainda que a palavra *clássico,* indicando livros recomendados nasceu da palavra *classis*, significando *classe da escola. Este* conceito remete à época na qual os alunos liam obrigatoriamente autores latinos e gregos, isto é, leituras recomendadas *às classes*. (LAJOLO, 2001, p.20)

Desde Platão, houve uma intensa procura por critérios que possam definir a “literaridade” de um texto: o tipo de linguagem, a intenção do autor, o tema ou assunto da obra, o efeito que produz (LAJOLO, 2001, p. 25), mas esses critérios são válidos durante um certo tempo, bastando que haja mudanças no panorama literário para que sejam revistos e transformados. A respeito disso reflete:

> ...um texto literário não é como uma aranha que é aranha desde que nasce e para sempre, que foi aranha no Egito antigo, entre os índios do Arizona e continua a ser aranha nos *cybercafés*. Um texto pode vir a ser ou deixar de ser literatura ao longo do tempo. Por isso é muito mais divertido discutir literatura do que aranhas... (LAJOLO, 2001, p.13).

Na atualidade, há autores que, embora sejam ignorados e muitas vezes achincalhados pelos “Guardiões da Literatura”, são lidos em diversos países e seus livros alcançam uma enorme tiragem de livros. No Brasil o melhor exemplo é Paulo Coelho, autor cuja obra um aluno entrevistado afirmou **ter lido a coleção inteira** e o

muito citado pelos alunos em suas leituras, tanto os do sexo feminino quanto do masculino.

Levando-se em consideração as idéias postas até aqui e o que foi levantado sobre o gosto de leitura dos educandos, constatou-se que os livros considerados *best sellers* fazem muito mais parte da experiência leitora deles do que os livros considerados canônicos, embora não seja uma prática fazer análises sobre este gênero em sala de aula.

A única explicação possível para que isso ocorra seria a de que o professor tem em mente que “cabe à escola fazer com que o aluno conheça bem ou mal um certo número de clássicos e que, a partir desse conhecimento, ele possa encontrar livros com que se afine mais ou menos e que passem a ser os clássicos deles” (CALVINO, 2004, p.13), no entanto, se não se está conseguindo formar leitores proficientes desta maneira torna-se necessário um repensar dessas práticas.

Nesse sentido a escola, ignorando a leitura literária que fazem os alunos e considerando-a de menor valor, não está levando em conta nas práticas de leitura a alteridade que remete em primeiro lugar ao respeito e à tolerância como base para o entendimento do outro. Isto significa, entre outras coisas, humanizar o estudante reconhecendo que ele, mesmo com uma trajetória leitora não muito firme ao longo de sua vida, já se apropriou de uma gama de conhecimentos disponibilizados no mundo social e letrado e que suas leituras podem e devem ser aproveitadas.

Cabe também indagar, a esta altura, qual seria o objetivo do professor no ensino de leitura literária da EJA: trabalhá-la apenas esperando que o aluno desenvolva “gosto” a uma literatura com a qual muitas vezes não se identifica (haja vista o caso da insistência na leitura da obra de Machado de Assis) sendo que isto pode nunca vir a acontecer, e ainda, insistir em um modelo que utiliza o texto somente como um pretexto, tendo como objetivo maior memorizar datas e nomes?

Ou utilizar práticas que realmente ensejem a alunos jovens, adultos e idosos lerem e compreenderem os textos literários, como quer Bueno (2002) não só entendendo suas formas de construção e apreciando a criatividade do autor, mas também lhes oportunizando a capacidade de ler, entender e discutir o texto literário, lendo-o ou deixando de lê-lo por opção e não por incapacidade de fazê-lo?

Ou seja, uma coisa é esperar que por meio de suas práticas literárias os alunos deixem o Ensino Médio de EJA ávidos por literatura brasileira e que “amem Machado de Assis, assim como eu amo” conforme afirmou a professora Eugênia. Outra é se trabalhar a leitura literária como prática social, buscando-se melhorar as estratégias leitoras do educando dentro do possível, partindo do que faz parte do mundo social dele, para que não se sinta um “estrangeiro” (FORQUIN, 1993), em sala de aula. Uns considerando as leituras que fazem inferiores e ruins e, outros, o que é pior, sentindo-se inferiorizados por não conseguir sequer entender os textos trabalhados na escola.

Conforme o caminho escolhido pelo professor estar-se-á ou não, realmente fazendo diferença na vida estudantil, pessoal, social, e por que não, profissional do aluno. Neste sentido, alerta Freire (1983), ensinar a ler, antes de ser encarado como um ato cognitivo deve ser visto como ato político.

3.5 LEITURA, MÍDIA E ESCOLA: PARCERIA INCOMPATÍVEL?

O tema leitura versus mídia é relevante e não poderia deixar de constar neste trabalho, pois é senso comum que os alunos não lêem porque outras mídias (tv e computador, principalmente) ocupam o espaço que deveria ser destinado à leitura, e que os estudantes lêem cada dia menos.

No entanto, a leitura faz parte do cotidiano dos seres humanos: lê-se para ampliar conhecimentos, obter informações simples ou complexas, por diversão ou descontração, ou seja, ao ler estamos alcançando alguma finalidade. O ato de ler é, antes de tudo, uma atividade que se processa entre autor/texto/leitor, é através da interação desses elementos que se atribui um significado ao que se lê. Embora o conteúdo do texto seja o mesmo, duas pessoas com objetivos diferenciados podem dele extrair informações distintas, pois como observa Smith (1991, p.43) “o significado real sempre está além das palavras”. Este pensamento vai ao encontro do que pensa Bakhtin quando afirma que o significado não está nas palavras, mas na interação que é feita entre os interlocutores.

Embora não se pretenda o aprofundamento da relação entre leitura e compreensão, acredita-se ser importante mencionar três modelos bem distintos utilizados para explicar o ato da leitura: o primeiro deles denominado modelo descendente (*top down*) no qual o leitor não decodifica letra por letra, mas usa um conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para obter antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. O segundo modelo é denominado ascendente (*buttom up*), pelo qual se acredita que o leitor no ato de ler processa os elementos componentes do texto partindo das letras e continuando com as palavras e as frases, considerando que este conjunto leva à compreensão do texto (SOLÉ, 1998, p. 23)

Por outro lado, há o terceiro modelo denominado interativo, defendido por autores que procuram demonstrar que o processo de leitura não se centra nem exclusivamente no texto nem no leitor, mas na interação entre o método ascendente e o descendente.

Para os que defendem esta teoria, o olho não apreende os signos um após o outro, mas por “pacotes”, sendo que o movimento do olhar não é linear e uniforme, mas feito de saltos bruscos e descontínuos, entre os quais as pausas mais ou menos longas permitem a percepção, utilizando dessa forma simultaneamente o conhecimento de mundo do leitor e o seu conhecimento do texto para construir sua interpretação. (JOUVE, 2002, p.18).

A leitura com todos estes atributos perde de longe para a televisão como meio de entretenimento, pois conforme uma pesquisa recém divulgada nos Estados Unidos e veiculada pela Folha de São Paulo[8] o público com idade entre 14 a 25 anos assiste à televisão 10,5 horas por semana, em média. Já os que estão na faixa etária entre 26 a 42 anos dedicam 15,1 horas semanais, este número subindo para 19,2 horas em se tratando de indivíduos na faixa de 43 a 61 anos e chegando a 21,5 horas/semana para aqueles que estão na faixa entre 62 a 75 anos.

---

[8] Publicada em 10/01/2009. Levantamento intitulado “O Estado da Democracia Midiática”, conduzido pela empresa americana de consultoria Deloitte.

Mesmo em se tratando de uma pesquisa norte-americana acredita-se que no panorama nacional este quadro não seja tão diferente. Daí ser natural que se conclua que a TV faz mais parte da vida das pessoas do que a leitura. Paes refletindo sobre as razões dessa preferência no Brasil comenta:

> Se a televisão conseguiu em tempo relativamente breve o que a indústria do livro não conseguiu até hoje, foi talvez devido à circunstância de ter chegado cedo a um país onde o livro chegou tarde. Só a partir dos anos 30 é que se pode falar de uma industria editorial realmente brasileira; até então, grande parte das nossas minguadas edições eram impressas fora, em Portugal e na França (2002, p. 36).

Muito embora sejam produzidas boas adaptações de livros pelo cinema e pela televisão que podem vir a auxiliar nas discussões sobre obras literárias, na escola investigada, porém, elas não costumam fazer parte do cotidiano da sala de aula, já que a maioria dos alunos entrevistados disse não se lembrar se os professores as utilizam ou utilizaram em aula para motivar o ensino de Literatura e também não foi verificado seu uso nas aulas de observação.

Porém, quando perguntados se as minisséries ou novelas de TV inspiradas em obras literárias os ajudaram em questões escolares, dois assim se pronunciaram:

Ajudou sim, quando eu fui fazer o ENEM 2008 e tinha questões sobre a Amazônia eu lembrei do que tinha assistido na minissérie da TV e me saí bem. (Patrik)

Sim, tinha uma questão sobre o Grande Sertão Veredas e eu acertei porque tinha visto na televisão. (Silvana).

A esta altura há que se refletir nas proposições de Freire (2006) quando este observa que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e nas proposições de Bakhtin quando este argumenta que

> a época, o meio social, o *micromundo* o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas, que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas,literárias,ideológicas, nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração.(1992, p.3l3).

Seguindo apenas um modelo cristalizado, segundo o qual a única forma de se “ler” uma obra literária é através do livro, a escola está ignorando a vivência cotidiana dos alunos, imersos em um mundo no qual a imagem e a oralidade têm um peso expressivo.

Ou talvez, seguindo o pensamento da elite cultural que tende a ver a TV com olhos pejorativos, está deixando de aproveitar bons programas veiculados pela mídia televisiva, programas esses que podem ser vistos analisados e avaliados conjuntamente e que, de forma dialógica, professor e alunos possam discutir sobre o ponto de vista do autor frente a determinadas situações e conflitos, fazendo desta forma uma proveitosa “leitura” da obra literária.

Aproveitando a vivência e experiência que os educandos já têm como telespectadores, uma vez que não se pode ignorar a influência que a televisão exerce na vida cotidiana deles, e os da EJA em particular, por ser muitas vezes a TV o único meio de entretenimento de que dispõe.

3.6 LEITURA E LETRAMENTO

Buscar um aprofundamento de como se processa a atividade de leitura, tão presente no cotidiano das salas de aula, é muito importante uma vez que o conhecimento nas escolas públicas, chega aos educandos primordialmente via leitura de material impresso.

Mas, se a escola basicamente utiliza o texto impresso para veicular conhecimento, como pode o aluno não adquirir desenvoltura nessa prática? A evidência dessa contradição não é nova e muito se tem pesquisado a esse respeito. Soares (2004) observa que, a partir da década de 1980, sociedades distanciadas econômica, geográfica e culturalmente necessitaram rever as práticas de leitura e de escrita.

Foi assim que se deu a invenção do letramento no Brasil, illetrisme na França, *literacia,* em Portugal *e literacy* nos Estados Unidos, um fenômeno diferente do denominado *reading instruction*, *beginning literacy*. A autora dá conta de que dessas discussões a respeito de educação e linguagem evidenciaram-se inúmeros livros e

artigos que deram início a reflexões e, posteriormente, que se operacionalizaram vários programas cujo enfoque era a avaliação de competência de leitura e escrita da população.

É significativo que date aproximadamente da mesma época a proposta da UNESCO (final dos anos 70) para ampliação do conceito de alfabetização, observando que

> Mais que uma finalidade em si mesma, a alfabetização deve ser considerada como uma maneira de preparar o homem para um papel social, cívico e econômico que vai além da alfabetização que consista simplesmente em ensinar a ler e a escrever. O próprio processo de aprendizagem da lecto-escrita deve converter-se em uma oportunidade para adquirir informações que possam ser utilizadas imediatamente para melhorar os níveis de vida; a leitura e a escrita não conduzirão apenas a um saber geral elementar, mas a uma maior participação na vida civil e a melhor compreensão do mundo à nossa volta, abrindo o caminho, finalmente ao conhecimento humano básico. (UNESCO, 1976 Apud COLOMER; CAMPS, 2002, p. 16)

O documento sugere, portanto, uma redefinição do termo alfabetização que vai além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever, “como um capital fixo que um indivíduo adquire alguns anos de sua vida e que administra no resto dela” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 17).

Não obstante a coincidência com relação ao momento histórico, conforme Soares (2004), a maneira como os países ricos e os em desenvolvimento lidaram com o conceito *de letramento (illetrisme, literacy), e o conceito de alfabetização (*alphabétisation, *reading instruction beginning literacy*) foram diferentes basicamente quanto ao grau de ênfase posto nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem desse sistema.

No Brasil, “as preocupações sobre a ciência da leitura vão assim ao sabor de solavancos e supetões”, afirma Silva (1981, p. 9), referindo-se às propostas pedagógicas e dogmas importados utilizados pelo poder público, que pecam em não fundamentar o ensino da leitura em uma prática mais conseqüente e transformadora.

O autor observa que historicamente, no ensino de leitura e escrita há uma ênfase na emissão de mensagens (falar, escrever) esquecendo-se da recepção (ouvir,

ler) esse fenômeno resulta na concepção de que aluno-leitor é aquele que consegue decodificar os signos de forma mecânica e inconseqüente.

Foucambert (1997) explica que a diferença entre analfabetismo e iletrismo consiste em que no primeiro há desconhecimento das técnicas de utilização da escrita; já no segundo há falta de familiaridade com o mundo da escrita, uma “exclusão em relação ao todo ou a parte desse modo de comunicação”. O autor denuncia que para os governantes não é interessante formar leitores, mas “neo-ex-analfabetos” pois o investimento é muito menor além de que jamais terão, por meio da escrita, acesso à formação que acompanha o saber e reflete que

> O seu saber precário, devido ao esforço dispensado para obtê-lo, apenas garante aos nossos olhos que eles serão administrados mais administráveis e consumidores mais dóceis. Esses, pelo menos não terão ido longe demais nos caminhos da marginalidade. (FOUCAMBERT,1997,p.25)

Em conformidade com esse pensamento, Zilberman (2000) lembra que a partir do século XIX e mais intensamente no século XX, houve um enorme interesse dos especialistas em criar teorias de alfabetização que se desenvolveram, segundo a autora, principalmente em países pobres nos quais era imperativa a busca por crescimento econômico e tecnológico.

Essas teorias, afirma ela, mesmo as mais progressistas, caso de Paulo Freire ou de Emilia Ferreiro e Ana Teberoski, têm apenas interesse na alfabetização em si e não como um primeiro degrau rumo à passagem para a literatura, como tinha sido historicamente até então.

O resultado disso, afirma ela, é de que as camadas populares são alfabetizadas simplesmente para entender textos escritos, pois deles se exige apenas que saibam ler e nem sempre a literatura fará parte da sua vida. Já a leitura literária é destinada ao ensino das elites dos quais espera-se familiaridade no mundo das letras.

3.7 LEITURA LITERÁRIA E PRÁTICAS ESCOLARES: ELEMENTOS HISTÓRICOS

É inegável o valor do texto literário na promoção e no desenvolvimento da intelectualidade do ser humano, na medida em que o horizonte de quem lê é ampliado através dos olhos de quem escreve. Ao concordar-se ou discordar-se do texto lido, estar-se-á travando um diálogo interior possibilitando uma outra forma de observar a realidade.

Ao refletir sobre o romance, Bakhtin (1998, p. 73) o caracteriza como “um fenômeno pluriestílistico, plurilíngüe e plurivocal, englobando diversas formas literárias através do discurso do autor que pode se valer de escritos morais, filosóficos, científicos, além de estilizações de diversas formas de narrativas escritas consideradas semiliterárias, tais como cartas e diários e tudo isso somado ao discurso dos personagens” estilisticamente individualizados” confere-lhe uma originalidade estilística.

Para o teórico russo o romance retrata a diversidade social da linguagem organizada de forma ímpar que permite desvelar

> a estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, fala das gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, das linguagens de certos dias e mesmo de certas horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos), enfim toda a estratificação interna de cada língua em cada momento dado de sua existência histórica. (BAKHTIN, 1998, p.74).

O estilo romanesco conta, conforme o autor, da intercalação de discursos do narrador e dos personagens (dialogizados em maior ou em menor grau). Com relação à linguagem literária Bakhtin destaca que mesmo sendo sua essência freqüentemente homogênea e identificando-se com a linguagem falada e escrita de um grupo social dominante, conserva a diversidade da estratificação social que, segundo ele, pode ser bem expressiva em determinadas épocas históricas.

O romance admite a adição de outros gêneros que podem ser introduzidos na sua estrutura tais como “a confissão, o diário, o relato de viagens, a biografia, as cartas

e outros gêneros" (BAKHTIN, 1998, p. 124), que entram como elemento estrutural determinando-lhe a forma e o transformando em "romance-epistolar, romance-diário, romance confissão, etc". Conferindo-lhe o que o autor denominou de plurilingüismo

Plurilingüismo, aliás, que é definido por ele como "*o discurso de outrem na linguagem de outrem*, que serve para refratar a expressão das intenções do autor". (BAKHTIN, 1998, p.127). O discurso exprime ao mesmo tempo duas intenções diferentes: a intenção daquele que escreve e da personagem que fala, criando-se dessa forma vozes dialogicamente relacionadas, "como se conhecessem uma à outra... como se conversassem entre si".

Toda essa singularidade do texto literário com certeza foi percebida pelas civilizações antigas, pois historicamente utilizar a literatura com um enfoque pedagógico, não é invenção da modernidade. Já na Grécia literatura era sinônimo de poesia e antes mesmo de utilizarem a escrita para fins literários, os gregos já faziam poesia para ser cantada ou recitada. Até o século XVIII a literatura foi vista como educativa, porém, com o advento da Renascença, perdeu seu caráter humanitário.

Na escola moderna, porém, a sua aprendizagem tornou-se obrigatória. Primeiramente a literatura integrou-se ao currículo, dissolvendo-se entre a Gramática, a Lógica e a Retórica. Depois disso serviu de modelo para o estudo das línguas grega e latina e após a Revolução Francesa foi introduzida como literatura nacional, estudada sobre a perspectiva de História Literária. Nesta época a escola utilizava a literatura como veículo de difusão da língua, da cultura e da identidade nacional (ZLBERMAN, 1990).

Razzini (2000) dá conta de que o ensino da língua e da literatura nacional, no século XIX, era pautado pelo ensino das línguas clássicas, evidenciando-se o Latim. A literatura nacional era dividida por gêneros e sua apresentação feita segundo critérios da Retórica e da Poética. Em 1895 evidenciou-se a publicação da Antologia Nacional que

> nasceu logo após a Proclamação da República, quando novos ventos sopravam a favor da implantação de uma cultura nacional na escola brasileira, reservando ao ensino de Português e de Literatura o papel de representar a pátria. (RAZZINI, 2000, p.11)

Razzini (2000) acrescenta ainda que a Antologia Nacional de autoria de Fausto Barreto e Carlos de Laet (ambos professores de Português do Colégio Pedro II) foi publicada pela primeira vez em 1895 e atingiu 43 edições em 1969, tendo o seu consumo se estendido rapidamente para outras escolas, marcando a leitura escolar de várias gerações.

Soares (2007) reflete que o ensino de Língua Portuguesa nesta época era “a respeito” da língua, isto é, ensinava-se somente a gramática da língua a uma camada privilegiada da população que já tinha acesso à norma culta através da família.

No início do século XX oficializou-se e legalizou-se um número muito grande de normas e reformas, entre elas a reforma ortográfica. (SOUZA; MARIANI, 1996).

Em meados dos anos sessenta, porém, o panorama educacional começa a transformar-se devido a condições sociais e políticas, pois se verifica um êxodo rural e uma grande expansão industrial, no contexto da ditadura militar.

Nesta época houve um aumento de demanda nas escolas e o alunado mudou. Onde antes predominava a burguesia, havia agora alunos de classes populares, este fato evidenciou o despreparo dos professores em lidar com um outro tipo de linguagem e cultura (SOARES, 2007). Concomitantemente houve um desinteresse da classe burguesa em lecionar. A busca por outras atividades indicava que a profissão de professor não tinha o mesmo prestígio social e já não era tão bem remunerada.

Outro fator a ser mencionado foi de que as escolas necessitavam de um grande número de profissionais para dar conta da demanda de alunos, as vagas foram ocupadas então por profissionais advindos de meios pouco letrados (Soares, 2007), menos exigidos em sua formação pedagógica. Para suprir esta carência, os livros didáticos foram produzidos em escala industrial passando a ser um guia para o professor, muitas vezes tirando-lhe a autonomia de trabalho e desobrigando-o de refletir sobre suas práticas pedagógicas.

Diante de tantas transformações, uma mudança na legislação fez-se necessária, foi assim que a lei 5.692/71 foi promulgada no início dos anos setenta, tentando atender a um novo tipo de aluno, procurando oferecer meios para inseri-lo no mercado de trabalho.

A partir de então, buscando novas perspectivas rumo à modernidade, pautou-se o enfoque da disciplina Língua Portuguesa na Teoria da Comunicação, baseando-se principalmente nos estudos de Jakobson. A disciplina passa então a chamar-se de Comunicação e Expressão de 1ª a 4ª, Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa para 5ª a 8ª série e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Ensino Médio. (DCE/PR, p.16).

Conforme Lajolo (2006, p.70), na esteira da pedagogia tecnicista e do advento do ensino profissionalizante, a literatura virou um produto de consumo, especialmente com a introdução dos resumos de romances para o vestibular e as provas de múltipla escolha.

Ainda segundo a autora, nesta época, houve uma espécie de simplificação de análise literária pela qual se fazia um escrutínio estrutural do texto e questionários para identificação de personagens principais, tempo e espaço das narrativas, modelo que persiste até hoje, com pequenas alterações.

Houve um movimento contrário ao ensino de gramática que passou a ser sinônimo de anacronismo. Ao adotar a Teoria da Comunicação privilegiaram-se os textos de cultura popular, ensinavam-se elementos de comunicação e funções da linguagem e as antologias foram substituídas por textos ilustrados, abandonando-se a formatação preta e branca. Inicialmente, como aponta Belmiro (2000) utilizando um tom marrom-avermelhado acompanhado do preto, e depois gradativamente utilizando cores, essa tendência observa a autora foi irreversível.

O uso do livro didático para o ensino da Língua Portuguesa e da Literatura, desde aquela época, é fruto de reflexão e polêmica entre os estudiosos, pois se para uns o livro didático é um “meio e não um fim em si mesmo” (SILVA, 2007), para outros é fonte de alienação, gerando a unificação do educando sob um único material, sendo que os mesmos possuem inúmeras variantes e mereceriam um tratamento diferenciado, Há, ainda, a “falsificação“ que tira o real trabalho do professor de ensinar

a Língua materna, pois o utiliza como “muleta pedagógica para a realização de suas atribuições”. (GERALDI, 2007)”.

Por outro lado, no livro didático do Ensino Médio “o ensino de literatura se restringe a uma equívoca coleção de informações de história literária em que o texto propriamente dito aparece como simples exemplo.” (BUENO,2002, p. 3) O autor afirma que o historicismo norteia todo ensino de literatura cabendo ao professor trabalhar os movimentos literários seguindo a linha do tempo, recheando-os com datas, autores e obras.

Além disso, Colomer e Camps (2002) apontam a ambigüidade na definição dos objetivos dados aos textos literários pela escola que, por um lado insiste para que os alunos adquiram “prazer” na atividade de leitura e de outro a converte em ponto de partida para exercícios e trabalhos escolares. De fato, a leitura literária escolarizada tem sido marcada por exigências dos professores que querem mensurá-la de todas as formas, seja através de fichas de leitura, seja através de resumos ou análises de obras lidas, servindo de pretexto para memorização de regras gramaticais ou conteúdos fragmentados, reproduzindo apenas superficialmente a intenção do autor.

Há um outro tipo de leitura muito utilizada nas práticas escolares, apontada como igualmente ineficaz: aquela com data marcada, antes de um exame de vestibular ou em datas comemorativas. A crítica se estende àquela leitura quantitativa, na qual o aluno deve demonstrar que leu uma quantidade considerável de livros para que o professor, conforme seus critérios pessoais, possa considerá-lo leitor.

Este procedimento só cumpre o papel do retorno de leitura dado ao professor e ponto, pois dificilmente o aluno achará prazer em responder perguntas e mais perguntas sobre o que leu, ou ler somente para mostrar ao professor que leu. Este conceito equivocado da escola leva o educando muitas vezes a sentir-se fracassado nessa atividade, pois não consegue converter-se em um leitor entusiasta.

3.8 BAKHTIN E AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ

A proposta do Currículo Básico do Paraná, elaborada no início da década de 1990, já apresentava pressupostos de Bakhtin e do seu Círculo como enfrentamento ao ensino tradicional, introduzindo na ocasião as concepções dialógicas e sociais da linguagem as quais, pretendia-se, embasariam dali para adiante as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores. Na ocasião foram ministrados inúmeros cursos de capacitação para divulgação do novo enfoque.

No final dos anos 90, com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as concepções de Bakhtin acerca da linguagem continuaram sendo alicerces importantes para trabalho pedagógico do professor, embora com algumas ressalvas ao caráter neo-liberalista dos PCNs e das "habilidades e competências" esperadas dos alunos, as quais mais complicaram do que facilitaram o ensino da língua.

As atuais Diretrizes Curriculares, em vigor desde 2006, fundamentaram sua proposta nas concepções interacionistas e discursivas e

> (...) seguem por outro caminho porque consideram o processo dinâmico e histórico dos agentes de interação verbal, tanto na constituição social da linguagem quanto dos sujeitos que por meio dele interagem.
> Na linguagem, o homem se reconhece humano, interage e troca experiências, compreende a realidade em que está inserido e percebe o seu papel como participante da sociedade. A partir desse caráter social da linguagem, Bakhtin e os teóricos do Círculo de Bakhtin formulam os conceitos de dialogismo e dos gêneros discursivos [...] (DCE/PR, 2006 p. 20).

Pode-se concluir, com esse breve histórico, que os preceitos de Bakhtin e do Círculo estão presentes nos fundamentos teóricos das DCEs do Paraná há mais de uma década.

Kramer (2007) alerta, porém, que "cada proposta é um caminho, não é um lugar, e, portanto tem uma direção, um sentido, um para quê, tem objetivos" e que toda proposta só pode ter sucesso quando é "plantada com, junto" na prática cotidiana dos sujeitos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem. E aí entra o princípio da

alteridade tão caro a Bakhtin que é o de reconhecer o outro: a sua história, o conhecimento disponível, o estudo teórico que cada um possui

> imbricado à sua experiência concreta um conhecimento coletivo, porque nascido de uma prática comum; um conhecimento que não é reduzido a meras informações mecânicas supostamente transmitidas em rápidas ”reciclagens” e “capacitações” (KRAMER, 1993, p. 61).

O que significa dizer que as mudanças não vêm por decretos e leis e sim, conforme a autora, pela relação que é construída por professores e alunos, como conhecimento produzido na prática social viva, que mobilizem os sujeitos envolvidos, para que estes sejam autores de sua prática.

4 AS PRÁTICAS DE LEITURA E LEITURA LITERÁRIA E SUAS RELAÇÕES COM O COTIDIANO ESCOLAR

Da superfície muda das coisas deve partir
Um sinal, um chamado, um piscar:
Uma coisa que se destaca das outras
Com a intenção de significar... O quê?
Italo Calvino

Se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais de determinada área de ensino, observa Tardiff (2000, p.13), “devem ir aos lugares em que os profissionais do ensino trabalham, para ver o que pensam e falam, como agem em sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos”, quais as relações que são estabelecidas e se estabelecem a partir dele. Para tanto, este capítulo foi destinado à análise das informações colhidas por meio da utilização de instrumentos privilegiados (questionários dos professores, observação em sala de aula e entrevistas) instrumentos estes, que possibilitaram chegar mais perto das práticas de leitura literária utilizadas pelos sujeitos da pesquisa.

Primeiramente far-se-á um desvio necessário devido à importância da biblioteca da escola na formação de leitores. Para tanto, achou-se pertinente investigar como se apresenta este ambiente e principalmente, tentar captar as relações estabelecidas entre os professores, alunos e esse espaço cultural.

4.1 A BIBLIOTECA E SUAS RELAÇÔES COM AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

Embora atualmente se discuta até a permanência ou não de bibliotecas nas escolas, considera-se ser inegável o valor de uma biblioteca escolar, pois, além de servir como apoio às atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, servem como ponte de aproximação do aluno com a leitura. Não se ignora, no entanto, a crítica às bibliotecas escolares das escolas públicas hoje muito aquém das expectativas, pois

> são muitas, mas invariavelmente distorcidas, as visões que se costuma ter de uma biblioteca. Ora é lugar sagrado, onde se guardam objetos também sagrados, para desfrute de alguns eleitos, ora, sob uma óptica menos romântica, é apenas uma instituição burocratizada, que serve para consulta e pesquisa, assim como para armazenar bolor, cupins e traças. Para poucos, aqueles que a freqüentam assiduamente, ela constitui o local do encontro com o prazer de ler, conhecer, informar-se. (FRAGOSO, 2002, p. 124*)*

A biblioteca do CEEBJA Profª Maria Deon de Lira situa-se no piso inferior do prédio, em um espaço que não é o ideal, pois está ao lado da cozinha e do refeitório destinado aos estudantes. Costuma-se servir um lanche pela manhã e jantar à noite, o que para muitos alunos é a única refeição que fazem no dia. Este fluxo de alunos atrapalha o silêncio necessário a uma biblioteca, dificultando a concentração dos alunos.

Nela encontram-se três computadores com acesso à internet para pesquisas de trabalho, jornais e revistas atualizados, possui acervo literário que conta com coleções enviadas pelo MEC e pelo governo do Estado. Chama a atenção a *Coleção Palavra da Gente* organizada e apresentada por Mariza Lajolo, produzidos pela Editora Moderna, fazendo parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) de 2003. Esta coleção possui seis volumes cada um contemplando gêneros literários diferenciados: no primeiro traz o gênero ensaio, no volume dois contempla crônicas e contos, no volume três traz o gênero tradição popular (literatura de cordel), já o volume quatro está destinado à poesia romântica brasileira, no volume cinco traz peças de Moliére, Eça de Queirós e de Fernando Bonassi. Finalmente no volume seis, apresenta o relato da viagem de Caminha, escrito por Eduardo Bueno.

Além de remeter as coleções, tanto o Estado quanto o MEC enviam geralmente trinta exemplares de cada volume, oportunizando ao professor o trabalho das obras em sala de aula. No entanto a atendente afirmou que há pouca ou nenhuma procura destas coleções pelos professores da escola.

Os alunos do Ensino Médio utilizam pouco a biblioteca para emprestar livros literários, os do Ensino Fundamental o fazem com bastante freqüência, mas em busca

de material didático e de interesse geral. A funcionária relata que os professores não costumam utilizar a biblioteca para empréstimo de livros literários, porém eventualmente a procuram em busca de livros pedagógicos.

Os educandos que freqüentam a biblioteca quer para emprestar livros, quer para ler jornais e revistas ou mesmo navegar pela Internet, encontram dificuldades, pois geralmente as reuniões ou eventos que ocorrem na escola são realizados nesse espaço.

Um fato que chama atenção é de que a funcionária responsável pela biblioteca faz parte do apoio técnico-pedagógico e conta com duas professoras de Língua Portuguesa que estão em disfunção (afastadas temporariamente da sala de aula) que a auxiliam.

Pode-se inferir que esta biblioteca, apesar de contar com um acervo destinado especialmente para alunos da EJA, dar acesso ao aluno à utilização da Internet e oportunizar a ele manter-se atualizado através de jornais e revistas, está longe do ideal, visto que não há um ambiente propício à leitura. Além disso, a entrevista e as observações feitas pela pesquisadora apontam para o fato dos professores não a utilizarem com intuito de formar leitores.

Um ponto importante evidenciado é de que as pessoas que nela trabalham não foram capacitadas para atuar naquele espaço. É preciso que se diga que dificilmente ofertam-se capacitações para funcionários da biblioteca que apesar da boa vontade, exercem esta atividade apenas no “achismo”.

Isto é um ponto importante a ser considerado, pois, como reflete Quinhão (1998), o sucesso de uma biblioteca está intrinsecamente determinado pelas pessoas que nela atuam, os quais devem ter em mente qual a função de uma biblioteca, o que fazer para formar leitores, como e com que instrumentos pode contar para realmente implementar seu uso pelos educandos e, agindo conjuntamente com o professor, utilizar o acervo disponível de forma que faça parte do dia-a-dia do aluno.

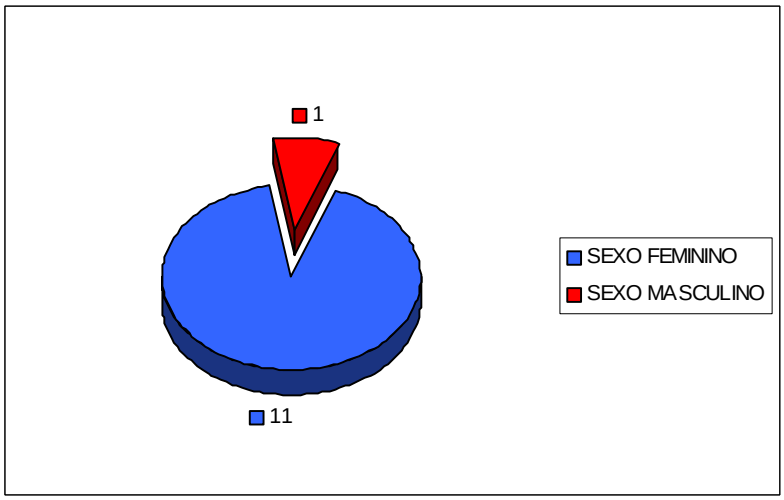
A autora acrescenta que a figura do bibliotecário é essencial, pois faz a ponte entre sala de aula e biblioteca escolar. Se bem orientado, poderá desenvolver juntamente com o professor atividades que mobilizem o acervo literário e atraiam maior número de leitores. Sugere que sejam desenvolvidas atividades que despertem

interesse, tais como: clubes de leitura, criação de histórias, dramatizações, varal de poesias, debates e palestras, hora do conto, tarde de autógrafos. Os alunos devem participar dando idéias para novas atividades.

Dando seqüência ao desenvolvimento do presente trabalho, passar-se à recolha de informações que através de questionários fechados possibilitou a construção gráfica do perfil sócio-econômico e as características dos professores relacionados com o contexto sócio-econômico e cultural no qual estão inseridos.

4.2 A IDENTIFICAÇÂO SOCIO-ECONÔMICA E CULTURAL DOS PROFESSORES ANALISADOS

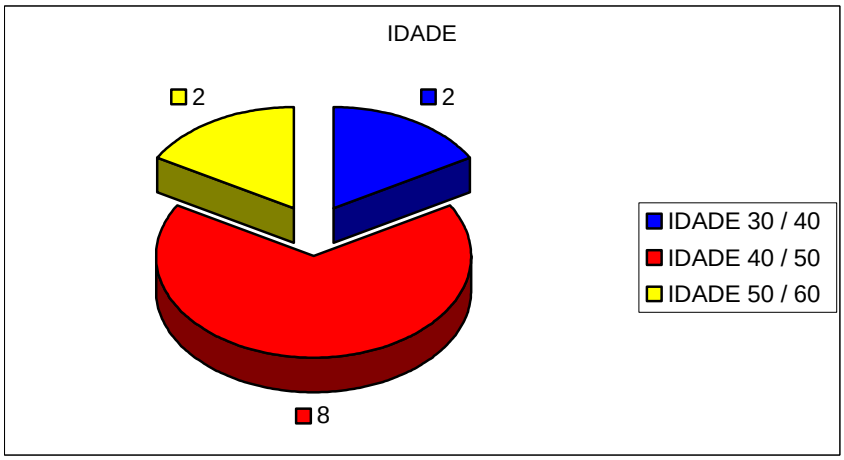
GRÁFICO 03 – DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA E O SEXO PREDOMINANTE



FONTE: Pesquisa da autora

Há predominância de docentes do sexo feminino em Língua Portuguesa na escola investigada, seria importante averiguar se a feminização da docência nesta disciplina contribui ou não para as práticas que são adotadas nesta escola. Reconhece-se, entretanto, que não há tempo hábil para desenvolver uma análise mais detalhada neste quesito.

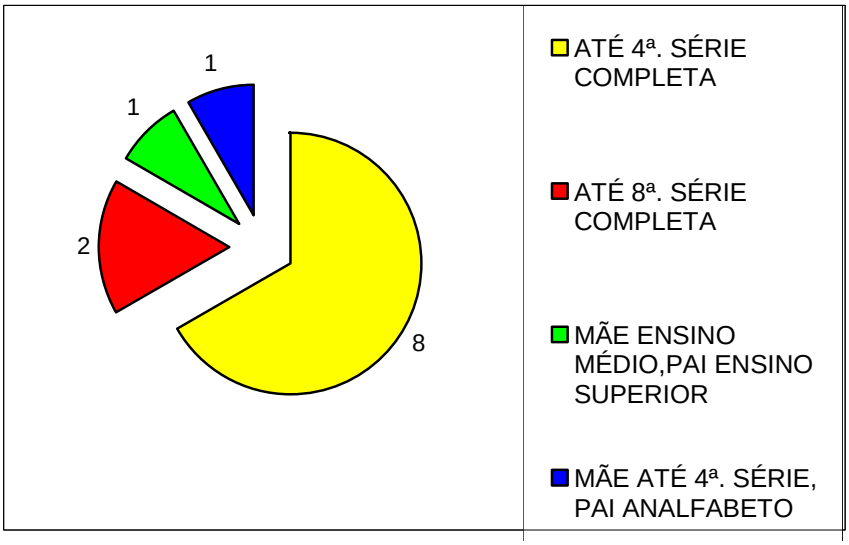
GRÁFICO 04 – FAIXA ETÁRIA DOS SUJEITOS DA PESQUISA



FONTE: Pesquisa da autora

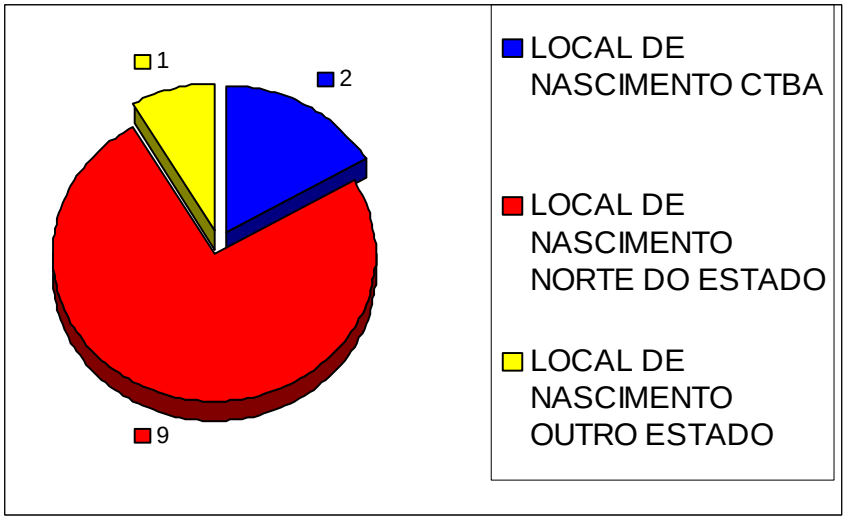
Observa-se que, com relação à idade, a maioria encontra-se na faixa etária entre quarenta a cinqüenta anos. Há duas professoras que apenas aguardam a liberação de sua aposentadoria.

GRÁFICO 05 – ESCOLARIZAÇÂO DOS PAIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA



FONTE: Pesquisa da autora

GRÁFICO 06 – LOCAL DE NASCIMENTO



FONTE: Pesquisa da autora

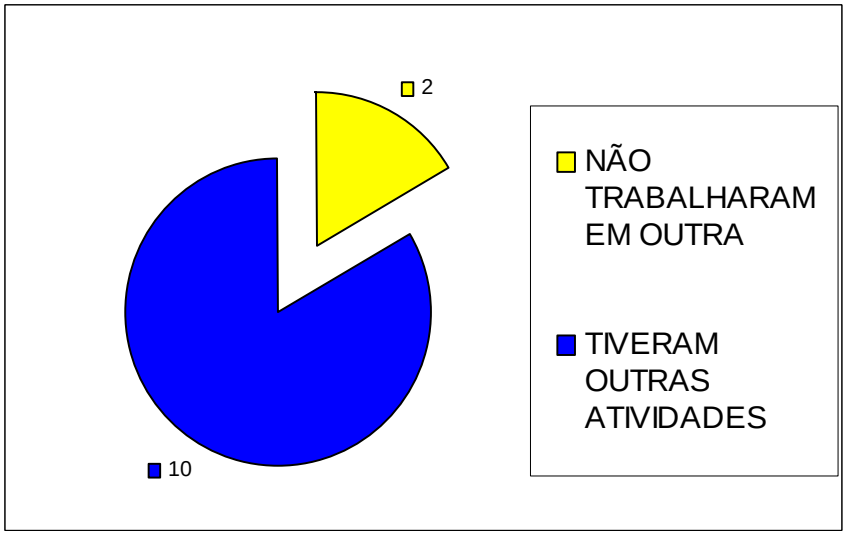
É fácil perceber através dos gráficos cinco e seis que a maioria dos professores pesquisados advém de um ambiente pouco letrado pertencentes à zona rural. Reflexões sobre o impacto desses dados no desempenho do professor em sala de aula são cruciais, pois, segundo Bourdieu, são igualmente importantes para o indivíduo a formação cultural dos antepassados da primeira e segunda gerações e também o local de residência da família, se no centro ou na periferia, como variáveis importantes e fortemente relacionadas com o desempenho educacional dos estudantes, pois

> na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Isto é, segundo ele, cada criança ao nascer insere-se em um meio social definido dotado de um certo capital cultural que é importante para alcançar ou não sucesso no mundo acadêmico. Neste sentido, crianças com maior acesso aos bens culturais teriam mais propensão a um bom desempenho escolar.

Tardiff (2000) acrescenta que os saberes profissionais dos professores provêm de diversas fontes, pois ao dar aulas eles se servem da cultura pessoal que adquiriram em sua história de vida e principalmente de sua cultura escolar anterior. O autor argumenta que essa experiência escolar se manifesta através da bagagem de conhecimentos, de representações e de certezas que os professores têm da prática docente.

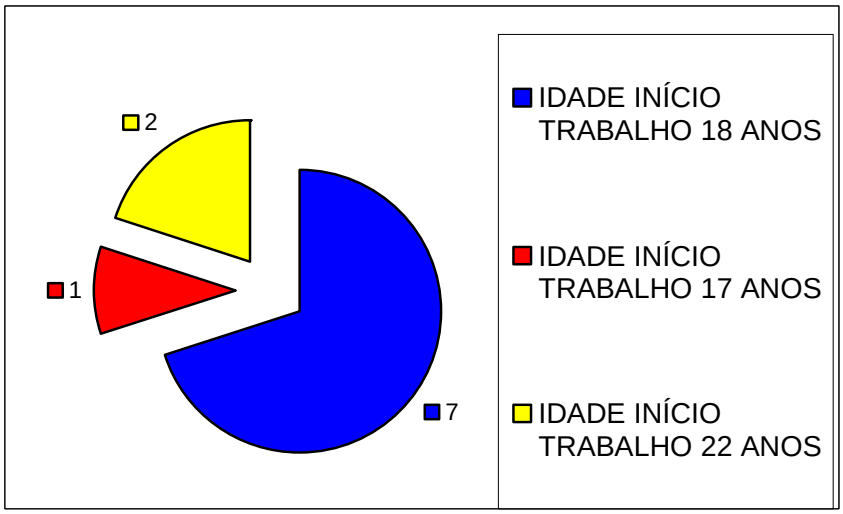
GRÁFICOS 07 – TRABALHO ANTERIOR À DOCÊNCIA



FONTE: Pesquisa da autora

Percebe-se que a maioria dos respondentes enfrentou dupla jornada e somente dois dos professores que responderam aos questionários nunca trabalharam em outra profissão, enquanto dez tiveram outras atividades antes de se formarem professores.

GRÁFICO 08 – IDADE COM QUE INICIARAM A TRABALHAR



FONTE: Pesquisa da autora

Com essas informações evidencia-se que esses professores foram alunos trabalhadores e enfrentaram os mesmos desafios com os quais têm que lidar os seus alunos hoje: o cansaço, a falta de tempo e muitas vezes a falta de dinheiro para fazer face às exigências acadêmicas.

Não se está querendo dizer aqui que a soma destes fatos os estigmatiza ou os impede de se tornarem bons professores, mas são fatores com os quais esses educadores, ao contrário daqueles com outro tipo de trajetória social e escolar bem mais estimulante intelectualmente, têm que enfrentar em sua carreira profissional, pois tendo pouco tempo disponível para estudar e, muitas vezes, não podendo participar de cursos de especializações e pós-graduações de boa qualidade, o que possibilitaria o acesso a empregos melhor remunerados, acabam sendo obrigados a trabalhar duras jornadas, de até sessenta horas semanais para poder manter sua subsistência.

Dedica-se a partir dessa parte a análise e interpretação das respostas dadas pelos professores aos questionários e às entrevistas. Como são doze profissionais respondentes da pesquisa, optou-se pelos meses do ano para nomeá-los e preservar assim a identidade dos pesquisados.

Primeiramente são analisados os questionários e depois as entrevistas, tendo como pressuposto as reflexões de Bakhtin (1992) sobre o enunciado que para ele é

“um elo em uma cadeia muito complexa de outros enunciados”, e “em toda parte temos o texto virtual ou o real e a compreensão que ele requer”.

Nesta perspectiva a pesquisa nas ciências humanas então, segundo o autor, torna-se interrogação e troca, ou seja, diálogo. Ao fazer interrogações, de certa maneira o pesquisador interroga-se a si próprio e ao se interrogar organiza as observações que fez e as experiências pessoais que possui, procurando assim obter uma resposta.

Os sujeitos da pesquisa, quando perguntados sobre as principais diferenças entre o ensino regular e o da EJA, apontaram a heterogeinedade dos alunos com relação primeiramente à faixa etária e aos conhecimentos e vivência já adquiridas. Ressaltam que os alunos da EJA chegam à escola com vontade de aprender, sabendo o que querem. São motivados e disciplinados. A soma desses fatores resulta, segundo a maioria dos professores entrevistados em aulas mais proveitosas, nas quais o professor sente-se mais valorizado.

São unânimes em afirmar preferir enfrentar as limitações dos alunos adultos com uma história escolar acidentada e fragmentada a trabalhar com o ensino regular, sobre o qual afirmam Janeiro e Julho:

No ensino regular somos expostos à falta de limites e de respeito. Os alunos parecem não saber porque estão na escola, não fazem as atividades, pois são preguiçosos.

Os alunos do regular não são esforçados e sempre demonstram desinteresse no aprender. A turma no regular tem mais alunos, dificulta o trabalho.

Com relação a este ponto de vista, em entrevista informal, o diretor do estabelecimento demonstra preocupação com a grande demanda de professores que anualmente procuram o ensino de jovens e adultos, para segundo ele, escapar da realidade adversa do ensino regular sem ter noção dos desafios que enfrentarão com os alunos jovens, adultos e idosos, os quais exigem uma postura do professor totalmente diferente, gerando conflitos quando não observada e muitas vezes ocasionando até a desistência do aluno, que não gosta de ser tratado como criança e quer ter o seu ponto de vista respeitado.

Aliás, o conhecimento prévio do aluno e respeito ao seu saber anterior à escola foi apontado pela maioria dos docentes como papel primordial do professor da EJA, conforme se pode observar pela fala de Dezembro:

> Para realizar a aprendizagem como educador do EJA é necessário conhecer os alunos, saber as suas dificuldades, partindo dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, pois é um ser pensante e membro atuante da sociedade. A ação do educador deve encaminhar o adulto a criar por si mesmo sua consciência crítica, criando melhores condições de vida e de maior expansão cultural

Neste sentido houve alusão à teoria bakhtiniana para explicar a importância do saber adquirido do educando, conforme se observa na fala de Julho: "Ter consciência de que está trabalhando com uma pessoa que traz valores, culturas e saberes diversos, portanto precisa desenvolver um trabalho levando em consideração tudo isso".

Embora para Bakhtin a interação não se dê entre os falantes e o meio ambiente, mas pelas relações com o "extralingüístico" e a sociedade, este conceito foi lembrado por Fevereiro como justificativa de valorização do saber prévio do educando:

> Ensinar, isto é, proporcionar um ambiente de interação aproveitando os conhecimentos advindos dos alunos, partilhando o que sabem e aprendendo o que ainda não sabem, pois segundo estudiosos do Círculo de Bakhtin o conhecimento acontece a partir das constantes interações com o meio ambiente.

Apenas uma professora, entre os doze que responderam ao questionário, apontou como papel primordial do professor de jovens, adultos e idosos a importância política e social da educação, como quer Freire (2006), quando afirma que não há neutralidade na educação e convoca os educadores e educadoras a assumirem uma opção, que é política e serem coerentes com ela na prática. Essa professora demonstra ter optado quando afirma:

> O educador deve estar consciente de que sua ação educativa, além de pedagógica, também é política e social, devendo partir dos interesses e necessidades dos alunos, visando ao sucesso na aprendizagem e ao exercício da plena cidadania. (Agosto)

Com relação à pergunta de número dez, quando indagados de que forma a teoria bakhtiniana que norteia as Diretrizes Curriculares Estaduais se reflete na prática deles, percebeu-se que seis professores apontaram aspectos relevantes da referida teoria, demonstrando intimidade com o autor e suas propostas.

Por outro lado, três professoras não responderam e duas, por meio de suas respostas, não deixaram claro se conheciam ou não a proposta das Diretrizes e assim se posicionaram:

Teoria e idéias são muito bonitas no papel, cada turma ou educando é único e não se pode dizer que se utiliza um único pensador e que ele dá conta de explicar tudo. (Setembro)

Acredito que em diferentes momentos, mas muito particularmente na leitura e nos diálogos, que procuro valorizar em sala de aula. (Janeiro)

Em resposta à pergunta de número onze, quando indagados sobre quais os pressupostos de Bakhtin consideram mais significativos, houve coerência por parte dos professores, pois os seis que demonstraram conhecimento da proposta das Diretrizes Curriculares Estaduais e que responderam a pergunta dez, evidenciaram pontos importantes da teoria de Bakhtin como mais significativos, tais como: o discurso como prática social, o caráter social da linguagem, gêneros discursivos, a língua como discurso (espaço de produção de sentidos), dialogismo, e relações sociais como formadoras de sentido. Três professores deixaram a referida pergunta em branco e duas não esclareceram se consideram algum pressuposto significativo para sua prática.

Perguntados sobre a eficácia dos cursos de capacitações oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação em modificar e embasar as práticas em sala de aula, onze professores afirmaram que os cursos oferecidos não têm sido suficientes para elucidar dúvidas que enfrentam na prática.Transcrever-se-á algumas opiniões que melhor expressaram esse ponto de vista:

Não são suficientes e as capacitações precisam ser mais práticas, menos teóricas e confusas e parar com tanto onanismo mental. (Janeiro)

Não, a teoria é fácil, mas a prática é diferente. Muitos falam, porém poucos conhecem a verdadeira realidade de uma a sala de aula. (Maio)

Fazendo críticas mais contundentes um professor assim se manifestou:

> Não, de forma alguma, pois na maioria dos encontros dos quais participei, os palestrantes não dominam a própria língua, e, como se ensina senão pelo exemplo? Os encontros são um desastre e não só por isso, mas por total ausência de planejamento! (Junho)

Notou-se por meio das respostas a essa questão, que os professores em geral estão em busca de informações mais pragmáticas e capacitações somente teóricas para eles têm pouco a ver com o cotidiano da sala de aula, o que se evidencia na fala de Maio: “Não, a teoria é fácil, mas a prática é diferente”.

A esse respeito observa Tardif (2000 p.13) que os saberes profissionais dos professores são variados, heterogêneos, ecléticos e sincréticos e, segundo ele, os professores no seu cotidiano não elegem uma teoria específica para orientar o seu trabalho e sim uma soma de várias, conforme a sua necessidade, por mais que muitas vezes pareçam contraditórias, pois estão pautadas na vivência escolar e social deles, bem como em suas crenças pessoais.

O autor argumenta que as teorias servem somente para ancorar a prática diária do professor, integrando-se ao trabalho e aos objetivos que eles querem atingir. Entretanto, nem sempre é fácil para eles a teorização da prática e a formalização de saberes, pois eles os vêem como pessoais e íntimos

Daí à reflexão de que se os saberes dos professores estão centrados mais na “base da tentativa e erro, nas situações que se criam em sala de aula e nas suas experiências pessoais” (TARDIFF, 2000, p.13), os cursos de capacitação devem observar esses aspectos para realmente serem interessantes aos olhos do professor.

Ainda levando-se em conta as respostas dos docentes com relação ao aproveitamento deles nas capacitações profissionais, concorda-se com Kramer (1983) quando esta denuncia que estes cursos negam a oportunidade ao professor de, partindo de sua própria história de vida e dos conhecimentos adquiridos durante a sua trajetória docente, transformar-se em um pesquisador. Desse modo, ao invés de ajudá-lo a cruzar a ponte entre teoria e prática, reforçam a idéia do ensino partindo de um

discurso monológico, que não oportuniza a troca de experiências, o debate franco e enriquecedor.

Ao desejar um ensino que não negue o princípio de alteridade tão importante para criação de sentidos, conforme o quer Bakhtin, deve-se ensejar ao professor capacitações em que ele próprio sinta os benefícios de um ensino dialógico e dialético, já que, como observa Cunha (1989), “a grande inspiração dos docentes é a sua prática e ele tende a repetir comportamentos que considerou positivos nos seus ex-professores”.

4.3 LEITURA LITERÁRIA: O OLHAR DO PROFESSOR

Ao analisarem-se os questionários e as entrevistas a seguir, levou-se em conta ser “necessário observar que, por maior que seja a precisão com que é transmitido, o discurso de outrem incluído no contexto sempre está submetido a notáveis transformações de significado”. (BAKHTIN, 1998, p.141).

Concorda-se com as proposições de Tardif (2000, p.15) quando este afirma que os saberes dos professores são “apropriados, incorporados, subjetivados” a partir de sua história de vida e os seus pensamentos e ações trazem sinais dos contextos nos quais estão inseridos. Por essa razão analisar-se-á, através dos questionários e das entrevistas a formação desses professores leitores literários, bem como alguns aspectos sobre a formação deles como leitores seja na infância ou na adolescência e as relações com a escola/universidade, gêneros preferidos, contato com as bibliotecas ou livrarias, quais as concepções que tem sobre o aluno leitor e sobre a leitura literária.

Iniciar-se-á analisando as perguntas relacionadas à leitura constante nos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa. Com relação à pergunta treze: “Você incentiva seus alunos a ler? Por quê?”, todos foram unânimes em responder que sim. A expressiva maioria vê na leitura uma oportunidade para um crescimento pessoal e uma oportunidade para conhecer o mundo que cerca o leitor. Apontam o valor da leitura como ponte para o conhecimento e a criticidade.

Dois professores vêem na leitura apenas o aspecto formal e têm a concepção de que aluno-leitor é aquele que consegue decodificar os signos de forma mecânica, apenas entendendo o que está escrito:

Sim, porque a palavra/expressão é o objeto do nosso estudo e a leitura é um instrumento valioso. (Janeiro)

Sim, porque só aluno entendendo o que lê ele poderá ir bem nos estudos, em todas as disciplinas. (Julho)

Na pergunta seguinte, quando questionados sobre em que momento consideravam os educandos bons leitores, houve coerência com o que responderam na pergunta anterior, dois professores apenas ressaltaram o aspecto formal da leitura e priorizaram a fluência e a entonação com o fim último da prática leitora, enquanto os demais fizeram referências ao aspecto de ampliação do universo do aluno e o cultivo de sua subjetividade.

Perguntados sobre o gênero (informativo, dissertativo, publicitário ou literário) que privilegiam em suas aulas, os professores dividiram-se entre gênero publicitário, narrativo e dissertativo argumentativo. Somente um professor fez menção ao texto literário e afirmou:

*Trabalho um de cada vez, procuro trabalhar com todos. No Ensino Médio focalizo o texto literário por reconhecer nele maior poder de abstração/percepção e intencionalidades . (*Novembro)

Quanto ao que consideram essencial no trabalho com textos literários na sala de aula, há muita confusão do trabalho de texto literário com o ensino de Literatura de uma forma tradicional apenas relacionando obras, autores, datas e fatos históricos a períodos literários. Como se observa através da fala do professor ao explicitar o trabalho que desenvolve:

*Como teve início (**literatura**), suas origens, lendo, sobretudo, arte. [...] O momento colonial, a escravidão. Padre Vieira e a defesa dos escravos nos Sermões. A Inconfidência e o Arcadismo... **Junho (grifo nosso)***

Aliás, essa forma de ensino de Literatura não é o que mencionam as Diretrizes Curriculares Estaduais. A análise documental das Diretrizes Curriculares mostrou que esta referencia um modelo de ensino de literatura que nega o formalismo e a burocratização, exorta o professor a buscar um aluno crítico e autônomo e acima de tudo capaz de tecer reflexões sobre o que foi lido. Considera e privilegia o trabalho com ensino de leitura literária e apresenta para o Ensino Médio um ensino de literatura que sugere uma perspectiva rizomática[9] a qual segundo o documento, leva a libertação do pensamento em relação à linha do tempo. Promovem um tipo de ensino em que haja um entrecruzamento de textos inclusive midiáticos, enriquecendo as análises e levando a reflexão:

> Assim, a aula partirá do(s) texto(s) selecionado(s) pelo professor que colocará o aluno em face de textos literários integrais em vez de resumos ou sinopses. Aceitará textos sugeridos pelos alunos como ponto de lançamento para a leitura de outros textos, num contínuo texto-puxa-texto que leve à reflexão, ao aprimoramento do pensar e a um aperfeiçoamento no manejo que ele terá de suas habilidades de falante, leitor e escritor.
> (DCE, 2006, p.41)

Despertar o gosto pela leitura foi apontado por oito professores como função do professor de Língua Portuguesa, três acham que os professores devem despertar o gosto, desenvolver o hábito e também ensinar a ler como prática social, contemplando assim todas as alternativas. Somente um professor indicou que a função do professor é ensinar a ler como prática social.

Com relação a essa concepção, Colomer e Camps (2002) afirmam que dificilmente por meio das práticas utilizadas pela escola é possível fazer com que o "gosto" do aluno seja "despertado", o que gera insatisfação por parte dos professores que se sentem frustrados em seu intento.

Por outro lado, o aluno se sente fracassado em não ter desenvolvido o tal "gosto" nesta atividade tão essencial, o que muitas vezes o desestimulará para leitura futuras. A esse respeito Bueno (2002) comenta que dos professores das demais

---

[9] Baseada nas idéias de Deleuze e Guatari, constantes no livro "*Mil Platôs*".

disciplinas não se cobra que o aluno venha desenvolver “gosto” ou “prazer” na matéria que ensina, mas “o professor de literatura, ao contrário, tem que ser um camarada capaz de instilar o amor à leitura”.

Ao serem indagados sobre o que consideram importante para o ensino de literatura, os entrevistados reforçam as idéias anteriores: a maioria associa o ensino de Literatura com o ensino da História do Brasil:

> Com relação ao ensino da Literatura Brasileira “as situações criadas” e os textos escolhidos para leitura, em articulação com outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos valores mais típicos. Assim como a nossa História é parte da História Universal, a literatura Brasileira não pode ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina. (Março)

A pergunta de número 19 procurava investigar quais estratégias o professor privilegia no trabalho com o texto em sala de aula. Para tanto, buscou-se distribuir as alternativas de forma que o professor as numerasse conforme as práticas desenvolvidas por ele. Verificou-se uma uniformidade no trabalho com a leitura, ou seja, primeiro o professor lê o texto em voz alta, depois identifica as palavras novas ou julgadas estranhas ao vocabulário dos alunos, explica o texto a seguir para melhor entendimento dos alunos.

Após a leitura, pede para serem desenvolvidos exercícios ou solicita redações com o tema central. Um professor achou importante acrescentar que introduz o texto ao seu contexto histórico, à época em que foi escrito, destaca o estilo e comenta sobre o autor. Outra solicita resumo sobre o texto lido.

Tais observações remetem ao sustentado por Silva (2005, p.11) quando afirma que os professores utilizam um movimento sincronizado para o ensino de leitura, tal qual os pelotões da guarda real inglesa e por alguns outros exércitos. Essa analogia serve para mostrar a obediência pelo professor de um ritual mecanizado, utilizado de ano para ano só para constar o trabalho com a leitura. Assim agindo, nega o

desenvolvimento do senso crítico do aluno (objetivo primordial da leitura), e, o mais grave: o levará a detestar qualquer tipo de leitura.

Porém, duas professoras não numeraram os itens, ignorando-os e assim se posicionaram:

> O mais significativo é o professor instigar o aluno a ler com liberdade, criatividade, autonomia e autocrítica, levando-o a ter um posicionamento estético sobre o texto, autor, época e jamais ler um livro ou ler um texto somente como pretexto para interpretação ou atividades gramaticais. (Abril)

> Apenas leitura literária não exige nada disso, leitura é apenas leitura, quando se faz um trabalho utilizando uma leitura prévia deve-se desenvolver um trabalho de forma que não mate o prazer da leitura feita. (grifos do autor). (Setembro)

Na pergunta de número vinte quando questionados se se consideravam *leitores* ou *ledores*, termos formulados a partir das proposições de Yunes (2002), a qual entende que ser *leitor* é diverso de ser *ledor*[10], tal qual o são os termos *escritor* e *escrevente*, pois o primeiro termo remete a uma atividade onde o indivíduo participa ativamente, "esforçando-se a dar sentido ao que lê, engajando-se para construir o sentido de um texto" (KLEIMAN, 2000, p.9). Já o segundo remete a uma atividade mecânica na qual o indivíduo não consegue dar sentido ao lido apenas decodificando as palavras.

Michel Picard (1986), em *La lecture como jeu (*A leitura como jogo) define ledor como o indivíduo que tendo o livro nas mãos mantém contato como o mundo exterior. (Jouve, 2002, p.50).Infere-se, portanto, que se trata de um indivíduo que não consegue aprofundar a sua compreensão crítica do texto dando sentido ao que lê.

Dos doze respondentes, dez consideraram-se leitores, alguns associando o fato de ser leitor a freqüência que lê e outros porque interagem com a leitura que fazem. Uma afirmou que se o professor for somente ledor, estará na profissão errada.Outra declarou não ter entendido a pergunta.

4.4 LEITURA LITERÁRIA: IMBRICAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DE VIDA E A PRÁTICA DOS PROFESSORES

As entrevistas comentadas a seguir foram realizadas com quatro docentes. Duas delas realizadas com as professoras cujas aulas foram observadas, tomando-se o cuidado de formulá-las após a pesquisa de campo. Esse cuidado deveu-se ao fato de serem prestados esclarecimentos “a posteriori” sobre algumas práticas observadas em suas aulas. As outras duas professoras respondentes das entrevistas foram selecionadas através de suas respostas aos questionários distribuídos anteriormente.

Mantendo-se a investigadora fiel ao princípio de preservação da identidade dos respondentes das entrevistas, doravante identificar-se-ão as quatro professoras por personagens da obra Machadiana, a saber: **Capitu, Helena, Lucíola e Virgília**.

Antes de passar-se à fala dos sujeitos da pesquisa é necessária uma reflexão aos moldes bakhtinianos (1992, p. 313) quando este observa ser a palavra expressiva, mas no momento em que é proferida, esta expressividade não pertence à própria palavra proferida, mas sim nasce do ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva e expressa o juízo de valor de um homem individual inserido em sua época, no seu meio social, no micromundo da família e daqueles que o rodeiam, das leituras e vivências que teve, dando forma à experiência verbal individual.

Iniciaram-se as perguntas pelas práticas de leitura oral da família das professoras entrevistadas por acreditar-se que a história do leitor literário tem raízes na infância, quando há um processo de transmissão da literatura oral, através de textos contados ou lidos para as crianças desde a mais tenra idade. Com relação a este questionamento todas as professoras afirmaram ter lembrança da família participar ativamente em seu processo de letramento, quer contando histórias ou causos ou

mesmo dando-lhes livros infantis para lerem. Um bom exemplo disso é o relato de Helena:

> O meu pai trabalhava “por conta” e nos dias que chovia ele não podia trabalhar, nós nos reuníamos em volta de um fogão de lenha e ele lia, lia muitas histórias, inclusive até Dom Casmurro, eu ouvi meu pai contando para nós quando eu estava na quarta série.

A figura do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental foi importante na trajetória leitora de três delas, com relação a esse ponto recorda-se Capitu:

> Na escola só fui incentivada a ler a partir da 5ª série a 8ª série. Lembro-me um fato que me marcou muito, nesta época eu tive que ser hospitalizada por um longo tempo e então minha professora de Português sempre me visitava e levava livros para eu ler... Por causa dela é que eu gosto de ler, lia muito romances policiais.

Esse fato é evidenciado na fala de Helena:

> Foi a professora que me incentivou muito a ler porque ela dava um livro para quem não faltasse o ano todo. Ah! Também quando a professora faltava e ela faltava muito (risos), a substituta “largava” na nossa sala uma mala cheia de livros e nós ficávamos lendo, olhando figurinhas...

Fato inverso sucedeu no Ensino Médio quando, ao mencionarem o contato com a leitura literária, recordaram-se da leitura por obrigação. Ressaltaram que detestavam responder a questionários e fichas de leitura. Conforme relata Lucíola:

A literatura era maçante no Ensino Médio. Por que sou avessa a ficar decorando data, decorando nome, eu gosto é de entender. Eu gosto de trabalhar com o estímulo do pensamento...

Perguntadas sobre qual a relação que mantiveram com a leitura no ambiente acadêmico, novamente apontam o professor como incentivador da leitura literária, quer pela forma como conduzia a disciplina de literatura:

> Já na faculdade fui muito incentivada a ler por um professor de literatura que tinha já 82 anos e fazia a gente ler com vontade. Eu trocava muitas idéias com ele e apesar dele ser muito sisudo me indicou muitos livros e me incentivou a ler. (Capitu)

Quer pelo trabalho diferenciado desenvolvido:

> Na faculdade eu na época não gostava de ler, só gostei quando um professor chamado Edson fez uma análise conosco de Macunaíma e eu adorei, depois disso passei a amar. Esse professor fazia um trabalho diferenciado, não era maçante que nem no Ensino Médio. (Lucíola)

Questionadas sobre a última obra que leram ou estão lendo três citaram títulos de leitura literária. Apenas uma estava lendo um livro pedagógico.

Com relação às causas da dificuldade de lerem mais, apontaram como principais: o preço dos livros e a falta de tempo. Somente uma utiliza a biblioteca regularmente, mas para emprestar livros para seu uso pessoal, porém esclareceu que eventualmente leva para a sala de aula uma ou outra obra e lê trechos para os alunos, independentemente de ser leitura estrangeira ou não.

4.5 LEITURA LITERÁRIA E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Sendo a escola o lugar privilegiado de acesso à leitura e à escrita, cabe perguntar se o oferecido nas aulas de Língua Portuguesa por meio de textos contidos nos livros didáticos, de exercícios, atividades de leitura ou livros de literatura recomendados, é suficiente para tornar o aluno um leitor que dialoga com o autor e consegue entender a intenção do texto, ou o ensinado é somente o suficiente para formar alunos com aversão à leitura literária.

Antes de tudo, acredita-se ser a sala de aula um espaço no qual deve ser favorecido o diálogo de forma dialética, ensejando-se a reflexão, já que é nela que o

aluno realiza a sua condição de ser social interagindo, principalmente por meio da palavra, pois, como defende Bakhtin (1996 p.118), ela “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”.

Desta forma transforma-se o ato de ler em práticas que possam realmente levar o aluno à reflexão sobre outros pontos de vista diferentes do seu, e possibilitem, principalmente, a leitura como ponto de partida para a dialogia entre professor - aluno e aluno-aluno, numa atividade que estimule o pensar, a troca e o debate.

Amparando-se nestes pressupostos com relação à leitura literária, partiu-se então para verificar a prática dos professores, objeto da pesquisa. Por meio das respostas dadas aos questionários anteriormente entregues a eles, as duas professoras cujas aulas seriam objeto de observação puderam ser escolhidas.

Após a escolha, manteve-se um contato prévio com as docentes, explicitando quais os pontos eram objeto de interesse do trabalho e ambas se dispuseram a colaborar com a pesquisa, ministrando aulas de literatura nos dias destinados à observação.

Seguindo o procedimento adotado na análise das entrevistas para preservação da identidade das docentes participantes, igualmente utilizaram-se nomes de personagens de Machado de Assis para nomeá-las. Doravante a professora da turma da manhã denominar-se-á **Marcela** e a da turma da noite, **Eugênia.**

No primeiro encontro tomou-se o cuidado de explicitar também aos alunos o trabalho desenvolvido nas observações, principalmente para se dirimir qualquer dúvida quanto à presença estranha à atividade cotidiana. Tanto em uma sala como em outra, a recepção ao trabalho foi favorável, chegando mesmo a pesquisadora a rever a posição inicial que era de somente observar, pois foi chamada algumas vezes a opinar ou esclarecer uma ou outra questão. Em nenhuma das visitas pareceu que as professoras se mostrassem incomodadas com a presença de uma observadora, ao contrário, toda a pesquisa se deu aparentemente sem interferência ao andamento usual.

Ambas, ao apresentarem a investigadora, valorizaram o trabalho perante os alunos e comentaram da importância da leitura na vida deles. Aliás, pôde-se observar que as duas docentes esforçavam-se para manter o bom relacionamento com os estudantes, ensejando um ambiente agradável e tranqüilo.

De um modo geral as aulas foram expositivas e centradas na figura do professor, embora deixassem algum tempo para os alunos desenvolverem atividades em grupo ou individualmente. As duas professoras apresentaram domínio na organização do contexto de aula explicitando no início de cada aula os objetivos que seriam estudados.

A professora Marcela do período matutino o fazia sempre oralmente, já a professora Eugênia do noturno escrevia no quadro todos os pontos a serem abordados na aula. Quando perguntada informalmente do porquê de explicitá-los por escrito, respondeu que os alunos costumavam atrasar-se no início das aulas devido ao trabalho, então, dessa forma, procurava manter ocupados os presentes, bem como ensejar àqueles que estavam atrasados copiar a matéria.

A organização inicial, de acordo com Cunha (1989), foi valorizada pelos alunos quando esta pesquisou as características do bom professor e as práticas utilizadas por ele em sala de aula.

Notou-se um esforço, tanto de uma quanto de outra, em manter uma aula participativa. A interação entre as duas professoras e os alunos era bastante amistosa, observou-se empenho delas em aproximarem-se dos educandos, quer no modo gentil de falar, quer no interesse demonstrado por eles. Um primeiro ponto, o qual mereceu a atenção, foi o tipo de diálogo mantido pelas docentes quando da leitura de textos ou de uma explicação que desejavam reforçar.

Retiraram-se dois exemplos para melhor elucidar este tema. O primeiro ocorreu no período da manhã uma aula de Literatura Brasileira quando a professora Marcela estava lendo o conto *A Cartomante,* de *Machado de Assis* e perguntou para os alunos:

> **M**: Por que Rita foi à cartomante? Por quê?
> **A1**: Para ver o que estava acontecendo.
> **M**: Por quê?
> **A2**: Para saber do futuro.
> **M**: Para ver se ele ainda **gostava dela**!!
> **(Notas do DC de 28/04/08)**

Apesar das respostas dos alunos não estarem incorretas, não foram retomadas pela docente em um verdadeiro diálogo. A mesma sistemática é repetida por ela durante a leitura, e, conforme o avançar da história, há desinteresse por parte dos alunos em responder às perguntas feitas pela professora. Já quase no final a professora indaga

> **M**: Perceberam?
> Silêncio...
> **M**: O que está acontecendo na história agora?
> Silêncio...
> Professora lê mais um pouco e:
> **M**: Viu! Ela também recebeu uma carta anônima!
> **M**: Vocês estão entendendo? Está entendendo Seu João?
> **A**: Sim... Inclusive...
> **A professora prossegue a leitura**.
> **(Notas do DC de 28/04/08)**

Note-se que Marcela perguntou ao aluno sua opinião, mas não demonstrou uma atitude "responsiva-ativa" para com sua resposta, como sugerem as lições de Bakhtin (1992). Neste "diálogo" mantido por ela poderia acrescentar-se o apontado por Lembo (1975, p. 71) quando tece reflexões sobre o agir do professor que tem uma lista de perguntas para fazer aos alunos e uma série de afirmações cuidadosamente empregadas por ele dando a falsa idéia ao educando que para cada caso só há uma resposta aceitável, resposta essa coincidente com a qual o professor julga correta.

Por ocasião da entrevista realizada posteriormente, indagou-se porque fazia perguntas e depois ela mesma respondia, Marcela então evidenciou sua preocupação com o entendimento do aluno, pois crê acrescentar informações mais precisas sobre o lido e teme uma interpretação muito "rasa" do texto.

Neste sentido, apesar de sua preocupação como o bom entendimento do texto, nega a reflexão do aluno e utiliza um tipo de ensino de leitura que, conforme Silva (2005, p. 4), "tende a contribuir para a docilização" impedindo, segundo o autor, o

questionamento, a discussão e a crítica das idéias veiculadas, impedindo que o aluno-leitor se torne sujeito do trabalho que executa". (SILVA, 2005, p. 4). Onde abre aspas?

A utilização de fragmentos de textos literários nas aulas observadas foi freqüente, tanto no período da manhã como no período noturno. Abaixo se fará referência a apenas dois momentos em que foram utilizados, No primeiro verificou-se sua utilização na aula da Professora Marcela:

> **M**: Gente, hoje vamos fazer atividades! Vamos fazer duplas!
>
> **A**: Mas não chegaram todos ainda!
>
> **M**: Ah é, mas vamos começar assim mesmo...
>
> **M**: Eu vou dar duas questões para cada dupla. Vocês terão até às nove horas para fazer este trabalho.
>
> **M**: Vocês podem deixar as apostilas abertas enquanto fazem o trabalho. Olha, eu trouxe alguns livros (**livros didáticos de Língua Portuguesa**) cada um pode escolher um livro e vão abrir aonde está localizado o Romantismo. Aí vocês vão pegar um fragmento de romance ou de poesias. Pode ser a Moreninha... Quem escreveu a Moreninha? Quem escreveu a Moreninha?!
>
> **A**: Silêncio.
>
> **M**: Vocês vão pegar esse fragmento e encontrar características do Romantismo, vão ver se ele é romance urbano, se é regionalista.
>
> **M**: Como a gente procura, professora?
>
> **M**: A gente vai folheando, ora! Eu quero saber de quem é o fragmento, quais as características, qual a época.
>
> **A**: É só para copiar a característica?
>
> **M**: Não eu quero que analise o texto, quero que retirem citações, não esqueçam das aspas! E da referência também!
>
> **(Notas do DC de 28/04/08)**

O segundo exemplo vem da professora Eugênia, a qual em aula anterior deixou fragmentos de texto para a realização de atividades e, na aula observada, fez os seguintes comentários:

> **E**: Então vamos corrigir o trabalho que deixei para vocês com os textos, vamos ver se são literários ou não-literários.Vamos fazer um círculo então.
>
> **E**: Isso, agora cada um vai ler o texto.
>
> **Marcos**: Ah! Eu não gosto de ler.
>
> **E**: Como não! São textos curtos. Fiquem atentos á introdução, ao desenvolvimento e a conclusão, leia de forma bem pausada. Você vai ler para os outros.
>
> **(Notas do DC de 14/05/08)**

O aluno começa a ler com dificuldade e sem ênfase, os outros alunos dispersam a atenção. Eugênia, após ele ter terminado, diz:

> **E**: Vocês viram se está em prosa ou verso? Viram se está em linguagem literária ou não literária?
>
> **(Notas do DC de 14/05/08)**

Alunos perturbam-se não conseguem achar a resposta, ao que ela afirma:

> **E**: Viu! Viu como tem textos que confundem? É a questão da verossimilhança, existem casos reais assim com pessoas reais?
>
> **(Notas do DC de 14/05/08)**

No primeiro e no segundo caso observa-se a intenção de que os alunos busquem muitas informações em um mero fragmento, e, em ambos os casos, as docentes tiveram que auxiliá-los para encontrarem as respostas, já que uma grande parte dos educandos não conseguiu encontrar o que lhes foi pedido. Quando perguntada do porquê da utilização de fragmentos de textos literários ao invés de livros literários nas atividades, a professora Marcela**,** afirmou não ter pensado nesta possibilidade, demonstrando estar o fragmento tão naturalizado nas aulas que passa a ter o mesmo *status* do livro nas atividades desenvolvidas.

Torna-se importante ressaltar que a fragmentação e a descontextualização dos textos utilizados pelas professoras podem limitar a prática pedagógica da leitura

literária, pois, conforme aponta Zilberman (1991), o trabalho somente com fragmentos de textos literários não contribui para a formação do leitor, podendo oferecer uma visão de mundo desordenada e caótica, limitando o ensino da língua materna somente ao cognitivo, negando a sua realidade como produção.

Além disso, comprometem o entendimento e muitas vezes até a intenção do autor, deixando lacunas no que concerne ao trabalho com o texto literário, transferindo assim para o professor a incumbência de ampliar os horizontes textuais para a formação do leitor literário, o que pode ocorrer ou não, dependendo do engajamento e da bagagem teórica desse professor com relação à leitura.

Foi observado que alguns alunos aos quais pedia-se para ler em voz alta, se sentiam constrangidos e tentavam inventar desculpas (não trouxeram os óculos, ou não tomaram remédios e a cabeça estava “ruim” naquele dia).

Pensa-se ser essencial no caso de alunos com uma trajetória leitora não muito sólida e com auto-estima baixa, como ocorre na EJA, que a professora ao invés de escolher o aluno para a leitura, permita uma manifestação espontânea por parte deles, evitando colocar o aluno em situações constrangedoras e oportunizando momentos prazerosos tanto para o aluno leitor, como para os ouvintes.

Em contrapartida a docente estimula aqueles com mais dificuldade na leitura ajudando-os em sua trajetória leitora, para que a seu tempo, também possam participar de maneira efetiva na leitura oral.

É importante ressaltar que a apresentação de desculpas por parte dos estudantes para não lerem o texto pedido pelas professoras, ocorreu com maior intensidade na fase inicial das observações em aula, podendo com isso significar que os educandos ainda “sentiam” a presença da pesquisadora em sala de aula.

Observou-se também uma preocupação com as atividades após a leitura, como forma de verificação do que foi lido, conforme observado na aula de Marcela:

> **M**: Gente! Ontem nós terminamos de ler *0 Enfermeiro* e hoje vamos fazer atividades. Vamos fazer duplas.
> **M**: Vamos agilizar senão não vai dar tempo! Ih! Sobrou o Antonio!
> **M**: Cada dupla fica responsável por duas questões.
> **A**: Precisa copiar só a resposta?
> **M**: Não, vocês têm que copiar as perguntas também.
> [...]
> **M**: Pronto? Agora vamos começar as correções! Depois que todos lerem as suas, na próxima aula ***vamos passar todas as respostas no quadro para que todos tenham as respostas no caderno***...
> **(Notas do DC de 09/06/08, grifo nosso)**

Acredita-se que esse procedimento vai ao encontro do conceito de "educação bancária" apontado por Paulo Freire cujo objetivo é o do retorno de leitura dado ao professor, pois dificilmente o aluno achará prazer em responder perguntas e mais perguntas sobre o lido, ou fazer leituras somente para mostrar ao professor que leu. Esta prática leva o educando muitas vezes a sentir-se fracassado nessa atividade, pois não consegue converter-se em um leitor entusiasta.

Chamou a atenção o fato das professoras ao invés de trazerem o livro para a sala de aula, permitindo que os alunos leiam *o* texto, falam *sobre* ele, numa tentativa de incentivar a leitura dos livros:

A professora Eugênia inicia a aula "contando" sobre o livro *Senhora,* de José de Alencar:

> Naquele tempo a mulher ia ser educada para o casamento, o pai guardava dinheiro pra o casamento. Quando tinha certa idade ela ia para os grandes bailes, *tipo* vitrine. Aurélia é pobre, Fernando a logrou. Depois de adquirir fortuna. No Romantismo há duas formas de ser feliz ou já no começo, ou o personagem, sofre, sofre, sofre...
>
> **(Notas do DC de 21/05/08)**

Pensa-se que esta tentativa é bastante discutível, pois ao aluno não é dada a oportunidade de fazer a leitura e tirar as suas próprias conclusões, ou mesmo dialogar com o autor e a obra, ficando somente para ele a visão do professor sobre o que o texto *quis* dizer.

Constatou-se por meio das observações, que tanto Marcela quanto Eugênia pautaram suas atividades de literatura em torno do Romantismo e do Realismo, tratando de autores e citando fatos e datas relacionados com os dois movimentos. Foi verificada em ambas a preocupação de evidenciar obras canônicas, sendo em que em nenhum momento foi trabalhado outro tipo de literatura.

Machado de Assis foi o autor mais citado pelas duas professoras. A professora Marcela, na ocasião em que foram feitas as observações, estava elaborando uma atividade de leitura para ser apresentada pelos alunos para toda a escola sobre o autor, que em 2008 completou cem anos de falecimento.

Apesar de historicamente o autor não encontrar muita receptividade entre os alunos, as professoras buscam incentivar os educandos para a leitura de sua obra, ora invocando motivos pessoais:

Vocês vão se apaixonar por Machado de Assis, porque eu amo e vocês também vão amar ! **Eugênia (Notas do DC de 12/05/08)**

Ora tentando minimizar a dificuldade de ler o texto machadiano como na fala de Marcela:

> **M**: Vocês já terminaram de ler Dom Casmurro? Não?! Olha vocês têm que terminar, a apresentação está aí!
> **A**: Ah! É muito complicado porque o autor vai e volta, vai e volta!
> **M**: Complicado?! Mas você também quando vai contar uma história não faz o mesmo? Fala sobre o presente e também do passado, não é?
> (**Notas do DC de 16/06/08**)

Conforme constatado durante o período no qual foram empreendidas as observações, foi *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, o único livro distribuído para leitura dos alunos. Ao entregá-los, a professora Marcela fez uma análise sobre a obra comentando sobre a edição, chamando a atenção para o desenho da capa que continha a figura de uma moça com olhos muito expressivos, os quais ela associou à expressão “olhos de ressaca” utilizada pelo autor para caracterizar a personagem principal.

Com relação a essa professora, é necessário dizer, foi a que menos utilizou fragmentos de texto, optando pelos contos, inclusive fazendo leitura deles juntamente com os alunos e procurando ajudá-los no entendimento durante as leituras.

Não foi constatado durante as aulas de observações o uso da TV, quer com intuito de fazer leituras diferenciadas de programas com conteúdo literário, quer por qualquer outro motivo. Porém, a professora Eugênia utilizou por duas vezes o aparelho de CD: na primeira trouxe uma música para ressaltar as diferenças do falar do sertanejo e a língua formal, e na segunda vez, trouxe a música *Exagerado* de Cazuza*,* para evidenciar características do Romantismo.

4.6 TECENDO OS FIOS: REFLEXÕES SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

Partindo-se do observado e levando-se em consideração a coleta de informações por meio dos questionários e das entrevistas, foi possível inferir que os professores provêm em sua maioria do interior do Estado e pertencem a um ambiente pouco letrado, uma vez que oito dos respondentes do questionário declararam que os pais cursaram até a quarta série primária.

Outra informação recolhida pelos instrumentos da pesquisa é a de que oito entrevistados iniciaram sua carreira profissional muito cedo, atuando em outras atividades enquanto cursavam o nível superior, isto é, também eles foram estudantes trabalhadores. Embora, conforme Bourdieu (1998, p. 44), esses fatores somados são apenas indicadores que permitem situar o nível cultural de cada família, sem nada informar sobre o conteúdo da herança cultural e podem sinalizar que os educadores carecem de um referencial de leitura que os capacite a ser um professor de literatura pesquisador e entusiasta da disciplina que ministra.

Além disso, podem apontar para o fato do educador que sofre uma carência de estratégia leitora diversificada e consistente acabar por optar por um modelo tradicional e desgastado para ensinar a leitura literária que segundo Bueno (2002) “exige apenas a capacidade de memorizar um certo número de nomes e outras tantas características

desta ou daquela época da literatura...” cuja função é simplesmente “dar um verniz cultural ao aluno”.

Um aspecto que reforça este ponto de vista diz respeito às declarações das professoras às entrevistas. Uma vez questionadas sobre o ensino de literatura no Ensino Médio, consideraram o trabalho com a leitura literária entediante devido à necessidade de memorização de datas e nomes, sendo que duas delas afirmaram não terem sido incentivadas a ler nesta fase.

Outra circunstância a ser levada em consideração relacionada às práticas de leitura literária desses professores pode estar nas reflexões de Kramer (1983), quando esta evidencia que o modo como o professor ensina está histórica e socialmente contextualizado, e ele, enquanto aluno, vivenciou um tipo de escola que privilegiou o pensamento positivista (o bom ensino era aquele neutro, centrado no objetivismo e na ciência), e em suas práticas tende a reproduzir a forma com como aprendeu e a maneira com que vivenciou o ensino em sua trajetória estudantil.

A autora observa ainda que a conseqüência disso é a dificuldade do professor em modificar a sua prática, mesmo tendo consciência da necessidade da mudança e da utilização de novos paradigmas para o ensino de leitura.

Pode-se inferir ainda que estes professores depois de formados enfrentam dura jornada de trabalho, o que muitas vezes o impossibilita de ampliar o seu horizonte leitor através de leituras e interpretações próprias e acabam utilizando métodos e técnicas que aprenderam na academia na época de sua formação.

Some-se ainda o fato de que o alto preço do material impresso foi apontado como entrave para que realizem mais leituras tanto técnicas como lúdicas.

Por outro lado, as capacitações oferecidas pelo Estado que deveriam ser a saída para uma aproximação das teorias fundantes das Diretrizes Estaduais de Educação parecem indicar que ainda não estão dando conta de orientar o professor na sua prática efetiva, já que a expressiva maioria dos respondentes afirmou que elas não oferecem embasamento necessário para mudanças no seu fazer pedagógico.

Passar-se-á no próximo capítulo às constatações que puderam ser retiradas dos instrumentos de coleta informações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele lançou
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

Este estudo procurou investigar de que forma a leitura literária está sendo trabalhada em uma escola de EJA em Curitiba, que práticas pedagógicas utilizam os professores e quais representações permeiam suas práticas cotidianas. Buscou-se um aprofundamento do tema tendo como contraponto o olhar do aluno.

Tomou-se a leitura literária enquanto prática social e Mikhail Bakhtin como referencial teórico. Nesse sentido, o estudo foi orientado pelos pressupostos bakhtianos de que a língua vai além de um sistema abstrato de formas e a linguagem se estabelece na interação entre falantes, colocando assim, em destaque o seu aspecto histórico e social.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, pôde-se verificar que as práticas de leitura literária na escola investigada pautam-se em um modelo tradicional com aulas centradas na figura do professor, que visam o ensino de teoria literária somada à história da literatura. Permeadas por datas e nomes de autores, essas práticas utilizam-se do texto literário, na maioria das vezes, somente para exemplificar determinado movimento literário.

Quanto ao incentivo à leitura, a grande maioria dos educandos afirmou que os professores “mandam” ou “pedem” que os alunos leiam alguma obra, podendo indicar que o que se faz em sala de aula é falar “sobre” a leitura.

Com relação a essa prática, pôde-se verificar junto aos estudantes que as alunas consideraram a leitura indicada “boa” e “útil” e são mais receptivas às solicitações de

leitura feita pelos professores. Uma explicação possível pode estar no fato de elas trazerem consigo uma bagagem leitora mais firme que a dos estudantes do gênero masculino, fato comprovado pela relação de obras citadas por elas, na qual aparecem nomes de nove clássicos brasileiros, enquanto apenas dois títulos de literatura brasileira na listagem do gênero masculino. Além disso, eles argumentaram não se sentirem impelidos para esse tipo de literatura, considerando-a difícil e não atrativa.

Embora constatada essa diferença, tanto eles quanto elas declararam que, ao escolher um título para ler de forma independente e fora do ambiente escolar, não se sentem atraídos pelas indicações feitas pelos professores. Preferem as escolhas próprias, as indicadas por parentes e amigos, ou mesmo obras em destaque na mídia, ponto que vem demonstrar a força do grupo social sobre o indivíduo.

Pode-se acrescentar ainda com relação à preferência leitora, o gosto das alunas e dos alunos leitores pelos *best sellers* estrangeiros e a receptividade da produção intelectual de Paulo Coelho. Os alunos entrevistados e os respondentes dos questionários informaram não ser prática dos professores incluir em suas aulas a exibição de minisséries inspiradas em obras literárias.

Outro ponto considerado importante na recolha de informações é a constatação de que oito dos doze professores entrevistados ensinam leitura para despertar o "gosto", entendendo ser esta função primordial para formar leitores.

Com relação às leituras literárias feitas pelos professores, esses atribuíram a dificuldade em ler mais ao custo do material impresso e ao desafio de conciliar a jornada de trabalho semanal e um tempo para leitura. A maioria deles considera-se leitor porque lê um texto dialogando com o autor e, por meio da leitura, consegue ampliar os seus horizontes. Também associam o fato de serem leitores à freqüência com que lêem e ao material variado a que recorrem. Esta recolha de informações evidencia que a maioria dos profissionais que trabalha nesta escola tem uma visão de leitor que vai além do ato mecânico desprovido de envolvimento do leitor.

Quando perguntados sobre o livro que estavam lendo, dez professores citaram títulos de leitura literária, uma afirmou estar lendo um livro sobre prática de ensino e a outra, um livro de auto-ajuda. Pode-se inferir, portanto, que a maioria dos professores entrevistados, enquanto leitores, privilegiam a leitura literária. No entanto, conforme

constatado por meio das entrevistas e dos questionários, esse não é um gênero priorizado por eles nas suas práticas cotidianas.

Observou-se que a maioria dos professores respondentes da pesquisa tem clareza do que é ser um leitor, privilegia a leitura literária em suas leituras pessoais e conhece bem as teorias que embasam as Diretrizes Curriculares Estaduais. No entanto, as práticas de leitura literária em sala de aula não demonstram uma forma dialógica e dialética entre aluno e professor, além de apresentarem modelos apontados como superados por estudiosos das práticas de leitura.

Neste sentido, infere-se não bastar somente que os professores tenham boa vontade; eles a têm, e muita, sendo flagrante no seu cotidiano a presença do ânimo e a dedicação demonstrada aos seus alunos. No entanto, como afirma Freire (2002), sem uma teoria que as ilumine, essas práticas de nada valem; é preciso uma reavaliação da *práxis,* é necessário adotar uma postura crítica, problematizante e libertadora, que não fique somente teorizando sobre o valor da leitura, mas possibilite o desenvolvimento de um trabalho em condições de efetivamente ser absorvido pelos alunos e praticado no seu dia-a-dia.

Outro importante ponto de reflexão refere-se aos esforços das políticas públicas em aproximar os professores das Diretrizes Curriculares por meio de cursos de capacitação obrigatórios, que apenas dão conta de divulgar as teorias fundantes em si, enquanto essa teoria está ainda muito longe do fazer cotidiano do professor.

Uma constatação relevante é a de que, nas relações sobre leitura literária estabelecidas fora da sala de aula, há unanimidade, tanto da equipe pedagógica quanto da administrativa, na valorização da leitura como um importante meio de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Entretanto, quando perguntados sobre as atividades que tinham oportunizado para que a leitura literária fosse efetivamente valorizada pelos alunos, responderam esperar sempre que esta iniciativa parta dos professores de Língua Portuguesa, invariavelmente as apoiando quando surgem.

Não foi possível inferir pelo material das entrevistas que os professores se dêem conta dessa responsabilidade, pois, quando perguntados sobre as ações efetivas de incentivo à leitura que desenvolvem, a maioria respondeu que “aconselham” ou

“mandam” os alunos lerem, admitindo não realizar atividade diferenciada nesse sentido. Somente uma professora organiza recitais de poesias e contos sistematicamente.

Esta reflexão remete à importância dos Cursos de Letras oportunizarem, aos futuros professores de Língua Materna, o ensino de teorias e estratégias sobre leitura (principalmente a literária), as quais, por meio do trabalho diferenciado do educador, ensejem ao aluno uma atitude “responsiva-ativa” com o texto.

Pode-se perceber a problemática conjuntural desfavorável aos esforços para a realização das práticas de leitura com maior distinção na biblioteca, muito pouco utilizada pelos estudantes, pela falta de um ambiente propício. De acordo com a funcionária, não há atividades de incentivo à leitura como iniciativa da biblioteca; espera-se que os professores a procurem para alguma atividade, mas isso nunca ou raramente acontece.

É importante salientar que atualmente há duas professoras de Língua Portuguesa, em disfunção, atuando como auxiliares de biblioteca. Como nas demais escolas da Rede de Ensino Estadual, não se tem um profissional com formação específica para trabalhar em biblioteca, geralmente recorre-se a auxiliares administrativos ou professores em disfunção para que possa funcionar. Esse pessoal conta apenas com o senso comum e a boa vontade, não lhe sendo destinado qualquer curso ou capacitação na área.

É interessante observar que somente uma professora afirmou emprestar livros para sua leitura pessoal com bastante freqüência e, eventualmente, levar para a sala de aula algum título que lhe chama a atenção e ler fragmentos aos alunos como incentivo à leitura da obra. Os demais professores entrevistados informaram não utilizar a biblioteca para levar seus alunos e nem para emprestar volumes para uso em sala de aula.

O pensamento final ressalta que nem as mudanças no ensino de leitura literária nem as relações da escola com a leitura acontecerão por conta própria. É necessário que esse tema receba maior atenção, pois, tal qual os versos tão cheios de sabedoria de João Cabral de Melo Neto, um galo sozinho não tece uma manhã, ele precisará sempre de outros galos que apanhem o grito por ele lançado e lancem a outro, até que a manhã nasça “plana, livre de armação”.

Neste sentido, espera-se que o presente trabalho possa colaborar para um repensar do fazer pedagógico do ensino de leitura literária, não só nos estabelecimentos que oferecem o ensino para jovens, adultos e idosos, mas em todos que, de uma forma ou de outra, estejam lutando pela formação de leitores. Consideram-se válidos todos os esforços em prol de uma nova forma de se encarar a leitura literária no ambiente escolar, que combata “a sacralização do texto literário” (SILVA, 2005), ainda tão presente na escola.

REFERÊNCIAS

ADORNO,T**.** W Teoria da semicultura. **Revista de Ciência da Educação**, Campinas: Cedes/ Papirus v. 17**,** n. 56,., dez,1996.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Questões de literatura e estética:** a teoria do romance. São Paulo: Unesp: Hucitec,1998.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec,1999.

BERNARDIM, M.L **Da escolaridade tardia à educação necessária: Estudo das contradições na EJA em Guarapuava – Pr**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2006.

BOURDIEU, P. **"**A 'juventude' é apenas uma palavra". In: _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 113-121.

_____. Excluídos do interior**.** In: **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

_____. et ali. **A miséria do mundo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BUENO, L. Literatura na história e não história da literatura. **Revista Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, v. 20, p.127-136, 2002.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CASTRO.G. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, C. A; TEZZA, C; CASTRO, G. (org). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CUNHA, C. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus,1994.

EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FARACO, C. A O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A; TEZZA, C; Castro, G. (org). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FARIA, M. A. **Parâmetros curriculares e literatura**: as personagens de que os alunos realmente gostam.São Paulo: Contexto, 1999.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGOSO, M.G. Biblioteca na escola, **Revista ACB:** Biblioteconomia em Santa Catarina, v.7,n.1,2002.Disponível em: http://www.acbsc.org.br/revista/ojs/include/getdoc.php?id=176&article=78&mode=pd Acesso em: 17/07/08.

_____. **A importância do ato de ler**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, 20-29, mai./jun.1995.

JAUSS, R.H. A estética da recepção: colocações gerais.In: Lima, L.C. (org.) **A literatura e o leito**r.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A literatura como provocação**: a história literária como provocação literária. Lisboa: Vega, 1993.

_____. O texto poético na mudança do horizonte na leitura. In: Lima, L. C. (org.) **Teoria da literatura em suas fontes.** Vol 2.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,2002.

JOUVE, V. **A leitura**, São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto & Leitor**: Aspectos Cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2000.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: armas e sonhos na escola. São Paulo: Ática, 1993.

_____ . Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G.(org). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Literatura: leitores & leitura.** São Paulo: Moderna, 2001.

LEMBO, J.M. **Por que falham os professores**. São Paulo: EPU, 1975.

LESSARD-HERBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN,G. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Tradução Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LUDKE, M; ANDRE, M. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MADUREIRA, C. S. Oralidade e letramento na sala de aula. **Revista Letras**. Curitiba.UFPR. v.46 p.157-170 jul/dez. 1996.

OLIVEIRA, M.K. Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento. São Paulo: travessia, v.5 m.12, p.17-20, jan/abr.1992. **Parâmetros em Ação** – Educação de Jovens e Adultos.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v.12, p. 59-73, Set/Dez, 1999.

PAES, J. P. **A aventura literária:** ensaios sobre ficção e ficções**.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos***.* 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PALACIOS, J. O desenvolvimento após a adolescência. In: **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PARANÁ. Governo do Estado. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica**. Curitiba, 2006.

PARANÁ. Governo do Estado. **Diretrizes curriculares para o ensino de jovens e adultos**. (EJA).Curitiba, 2006.

PONZIO, A. **La revolución bajtiana**. Madrid: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia, 1998.

QUINHÕES, M.E.T. Biblioteca escolar: sua importância e seu espaço no sistema educacional do Estado do Rio de Janeiro. In: **Biblioteca escolar**: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999.p.178-182. Disponível em : http:// www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/125.pdf . Acesso em: 02/09/2008.

RANGEL, M. **Dinâmicas para a sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1989.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). Campinas: Unicamp, Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**.** São Paulo: Cortez, 1981.

SILVA, E.T**. Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____**. Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br /pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf Acesso em: 27/04/2009

_____; SILVA, E. T. **Literatura e ensino:** ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. **Literatura e pedagogia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

SOLÉ,I. Estratégias de leitura.6. ed.Porto alegre:Artmed,1998.

SOUZA, G.T. **A construção da metalingüística** (fragmentos de uma ciência da linguagem na obra de Bakhtin e seu círculo). Universidade de São Paulo. Tese de doutorado disponível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-17092002-120415/ acesso em 04/03/2009.

SOUZA, T. C. C; MARIANI, B. S. C. Reformas ortográficas ou acordos políticos?. In: **Língua e cidadania**: o Português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996, p.85-94.

TARDIF, M**.** Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação para a formação para o magistério. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 13, 2000.

YUNES, E. **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola***.* 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Ed. SENAC, 2001.

_____.**Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **Alea: Estudos Neolatinos**. Rio de Janeiro, v.10, jan/jun. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2008000100006&script=sci_arttext. Acesso em 23/02/2009.

ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. **Literatura e ensino:** ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

APÊNDICES

Apêndice I

Questionário sobre leitura – Professores

Apêndice II

Questionário sobre leitura – Alunos

Apêndice III

Roteiro de entrevista semi-estruturada - Professores

Apêndice IV

Questionários para alunos leitores

Apêndice V

Roteiros de entrevista para alunos leitores

Apêndice I

Mestrado em Educação – Linha Cultura Escola e Ensino

Questionários para professores sobre leitura

1. Sexo ( ) F ( ) M	2. Idade:	3. Local De Nascimento:
Há quanto tempo se formou?	Possui pós-graduação? Há quanto tempo?	Em que área?

4.Indique o grau de escolaridade dos pais (mesmo falecidos)

Parentesco	Idade	Analfabeto	Até 4ª série	Até 8ª série	Até 3ª série do EM	Superior
Pai						
Mãe						

5.Com que idade começou a trabalhar?	6.Que tipo de trabalho realizava antes de se tornar professor (cargo/atividade)?

7.Há quanto tempo é professor do EJA? Trabalha na sede ou nas APEDs?

8.Quais as principais diferenças entre o ensino regular e o ensino do EJA?

9.O que considera ser o papel primordial do educador da EJA?

10. As diretrizes estão pautadas nas contribuições teóricas dos pensadores que integraram o Círculo de Bakhtin. De que forma essa teoria tem se refletido na sua prática profissional?

11.Quais pressupostos da teoria de Mikhail Bakhtin considera mais significativos? Por quê?

12.Na sua opinião as capacitações oferecidas pela mantenedora são suficientes para fundamentar práticas no ensino de Língua Portuguesa de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais? Comente:

13.Você incentiva seus alunos a ler? Por quê?

14. Em que momento você os considera bons leitores?

15. Que tipo de gênero (informativo, dissertativo, publicitário, literário) privilegia em suas aulas? Por quê?

16. O que você considera essencial no trabalho com textos literários na sala de aula?

17. Para você a escola de Jovens, Adultos e Idosos, com relação à leitura deve: (marque somente uma das alternativas):

( ) despertar o gosto pela leitura.
( ) desenvolver o hábito de ler.
( ) ensinar a ler como prática social.

18. Pode detalhar o que considera importante para o ensino de literatura brasileira?
_____
_____
_____

19. Numere de acordo com os passos que você utiliza na leitura literária:

( ) Leitura (em voz alta / ou individual)
( ) Identificação de palavras novas ou estranhas ao entendimento dos alunos.
( ) Explicação para o melhor entendimento do texto.
( ) Facção de exercícios para interpretação do texto pelos alunos , ou produção de redação.
( ) Outros. Explique.

_____
_____
_____
_____

20. Pelo tempo para ler de que dispõe e pelas leituras literárias que faz, você se considera um leitor ou um ledor? Explique.

APÊNDICE II

Mestrado em Educação – Linha Cultura Escola e Ensino

Questionário sobre leitura – Aluno

1. Sexo	2. Idade	3. Local de Nascimento Cidade /Estado

4.Com que idade começou a trabalhar?	5.Que tipo de trabalho realizava (cargo/atividade)?
6. Qual o ramo em que atua? ( ) Indústria ( ) Comércio ( ) Serviços ( ) Serviços domésticos ( ) Outra: _____	7. Com relação ao trabalho você ( ) Está empregado com carteira assinada ( ) Autônomo (por conta própria) ( ) Está no trabalho informal (sem carteira assinada) ( ) Está Desempregado/ procurando trabalho
8.Qual a sua faixa salarial ( ) 01 salário mínimo ( ) 02 a 3 salários mínimos ( ) mais de 5 salários mínimos	9.Levando em conta o tempo de transporte de ida e volta, quantas horas você dedica ao seu trabalho por dia?

10.Indique o grau de escolaridade dos seus familiares (mesmo falecidos)

Parentesco	Idade	Analfabeto	Até 4ª série	Até 8ª série	Até 3ª série do EM	Superior
Pai						
Mãe						
Esposa (o)						
Filho (a) 1						
Filho (a) 2						
Filho (a) 3						
Filho (a) 4						

11. Você costuma ler
( ) livros. De que tipo?_____
( ) revistas.Quais?_____
( ) jornais.Qual?_____
( ) outros. Quais?_____
( ) Não tenho tempo para leitura

12.Você costuma ir à biblioteca da escola
( ) emprestar livros ( ) ler livros
( ) utilizar a internet
( ) Nunca vou a biblioteca
( ) assistir filmes
( ) ler jornais e revistas

13.Quantos livros você calcula já ter lido? Lembra-se de alguns títulos?

14.O que é ser leitor para você?

15.No que você considera que a leitura pode melhorar sua qualidade de vida?

16.Você acha que os professores incentivam a prática da leitura? De que forma?

17.Em qual disciplina você sente mais estimulado a fazer leituras extraclasse (fora da escola)?
Qual tipo de leitura?

18. Quando você assiste a minisséries ou novelas que são inspiradas em romances você se sente estimulado a emprestar o livro e lê-las integralmente?
( ) Sim
( ) Não
( ) Gosto de assistir só pela televisão.

Apêndice III

Mestrado em Educação – Linha Cultura Escola e Ensino

Roteiro para entrevistas com professores

1. Teve experiências de leitura anteriores a sua entrada na escola? Como ocorreram?

2.Qual o primeiro livro que você leu? Lembra-se de que idade tinha quando o leu?

3.Na adolescência costumava ler? Que tipo de livros?

4. Como foi a sua experiência com a leitura na idade adulta, já na faculdade?

5.Qual foi a influência acadêmica no seu gosto literário?

6. Qual o último livro que você leu? Há aproximadamente quanto tempo?

7. Como é o seu trabalho com a leitura literária?

8. Qual a maior dificuldade em se trabalhar esse tipo de gênero?

9. As Diretrizes Curriculares para o Estado do Paraná se embasam na teoria do Círculo de Bakhtin para o ensino de leitura. Você as utiliza ao preparar suas aulas para esse tema? Explique:

10. Em sua opinião quais as diferenças em se trabalhar a leitura na perspectiva do Círculo de Bakhtin?

APÊNDICE IV

Questionário sobre leitura – Alunos leitores

Sexo : ( ) feminino ( ) masculino

1. O que mais o(a) motiva a ler um livro?
( ) Prazer na leitura.
( ) Exigência da escola
( ) Outro motivo? Qual?

2. O que mais o influencia na escolha de um livro?
( ) O assunto.
( ) A indicação do professor.
( ) A publicidade em torno da obra.
( ) A indicação de um amigo/parente
( ) Nenhuma das alternativas
( ) outra?

3. Como você lê?
( ) Apenas trechos ou capítulos
( ) O livro inteiro de uma só vez
( ) Pulando páginas
( ) Mais de um livro ao mesmo tempo

4. Quem mais o influencia a ler
( ) Professor (a) ( ) parentes ( ) amigos ( ) outros motivos. Quais?
_____

5. Você tem acesso aos livros
( ) emprestando de outras pessoas
( ) comprando
( ) indo à biblioteca da escola
( ) outra forma. Qual? _____

6. Que tipo de gênero prefere: Numere segundo o grau de preferência.
( ) romance
( ) auto ajuda
( ) policiais
( ) suspense
( ) esoterismo
( ) gosto de livros que estão na moda e todos comentam.
( ) outro. Qual? _____

APÊNDICE V

Roteiro para entrevista com alunos leitores

1. Você costuma ler os livros que o professor comenta em sala de aula? Por quê?

2. Qual é a melhor leitura para você em sua opinião: A que é pedida ou feita na/ pela escola ou aquela que você faz independentemente, por quê?

3. O que você acha que seria estimulante o professor fazer para que houvesse mais interesse do aluno pela leitura?

4. Você costuma ver as minisséries ou novelas que são produzidas a partir de livros? Depois você se sente motivado ou não ao ler o livro, por quê?

5. As minisséries e novelas geradas a partir de livros são abordadas pelos professores quando explicam sobre literatura?

6. E livros que estão na mídia, por exemplo, são ou foram mencionados/trabalhados pelo professor em sala de aula?

7. Na sua opinião qual é a razão disso ocorrer?

8. Já aconteceu de alguma produção da TV tê-lo ajudado nas aulas de literatura? De que forma?

10. Na sua opinião qual é a grande diferença entre os livros indicados pela escola e aqueles que você lê por iniciativa própria independentemente dos conselhos do professor.

.

ANEXO 1

PROPOSTA PEDAGÓGICO-CURRICULAR
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA PARA O ESTADO DO PARANÀ

(PARTES REFERENCIADAS NO TEXTO)

1. FILOSOFIA E PRINCÍPIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

2. CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

ORGANIZAÇÃO COLETIVA

ORGANIZAÇÃO INDIVIDUAL

3. FORMAS DE ATENDIMENTO

4. ÁREA DE ATUAÇÃO

1. FILOSOFIA E PRINCÍPIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

A educação de adultos exige uma inclusão que tome por base o reconhecimento do jovem adulto como sujeito. Coloca-nos o desafio de pautar o processo educativo pela compreensão e pelo respeito do diferente e da diversidade: ter o direito a ser igual quando a diferença os inferioriza e o de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza. Ao pensar no desafio de construirmos princípios que regem a educação de adultos, há de buscar-ser uma educação qualitativamente diferente que tem como perspectiva uma sociedade tolerante e igualitária, que a reconhece ao longo da vida como direito inalienável de todos. (SANTOS, 2004).

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, enquanto modalidade educacional que atende a educandos trabalhadores, tem como finalidade e objetivos o compromisso com a formação humana e com acesso à cultura geral, de modo a que os educandos venham a participar política e produtivamente das relações sociais, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

Tendo em vista este papel, a educação deve voltar-se para uma formação na qual os educandos-trabalhadores possam: aprender permanentemente, refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva, participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos[11].

Sendo assim, para a concretização de uma prática administrativa e pedagógica verdadeiramente voltada à formação humana, é necessário que o processo ensino-aprendizagem, na educação de Jovens e Adultos seja coerente com

a) o seu papel na socialização dos sujeitos, agregando elementos de valores que os levem à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural;

[11] KUENZER.Acácia Zeneida. ENSINO MÉDIO: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000, p.40.

b) o exercício de uma cidadania democrática, reflexo de um processo cognitivo, crítico e emancipatório, com base em valores como respeito mútuo, solidariedade e justiça;
c) os três eixos articuladores do trabalho pedagógico com jovens, adultos e idosos – cultura, trabalho e tempo;

Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais de EJA, as relações entre cultura, conhecimento e currículo, oportunizam uma proposta pedagógica pensada e estabelecida a partir de reflexões sobre a diversidade cultural, tornando-a mais próxima da realidade e garantindo sua função socializadora – promotora do acesso ao conhecimento capaz de ampliar o universo cultural do educando – e, sua função antropológica – que considera e valoriza a produção humana ao longo da história.

A compreensão de que o educando da EJA relaciona-se com o mundo do trabalho e que através deste busca melhorar a sua qualidade de vida e ter acesso aos bens produzidos pelo homem, significa contemplar, na organização curricular, as reflexões sobre a função do trabalho na vida humana.

É inerente a organização pedagógico-curricular da EJA, a valorização dos diferentes tempos necessários à aprendizagem dos educandos da EJA, considerando os saberes adquiridos na informalidade das suas vivências e do mundo do trabalho, face á diversidade de suas características.

E ainda, conforme as Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná:

I. A EJA deve constituir-se de uma estrutura flexível, pois há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos os educandos, bem como os mesmos possuem diferentes possibilidades e condições de reinserção nos processos educativos formais;
II. O tempo que o educando jovem, adulto e idoso permanecerá no processo educativo tem valor próprio e significativo, assim sendo à escola cabe superar um ensino de caráter enciclopédico, centrado mais na quantidade de informações do que na relação qualitativa com o conhecimento;

III. Os conteúdos específicos de cada disciplina deverão estar articulados à realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica, vinculada ao mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias, dentro outros;

IV. A escola é um dos espaços em que os educandos desenvolvem a capacidade de pensar, ler, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva.A ação da escola será de mediação entre o educando e os saberes, de forma a que o mesmo assimile estes conhecimentos como instrumentos de transformação de sua realidade social;

V. O currículo na EJA não deve ser entendido, como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas matérias escolares, mas sim, como uma forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estão articulados a realidade na qual o educando se encontra, viabilizando um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas/disciplinas do conhecimento.

Por isso, a presente proposta e o currículo dela constante incluirá o desenvolvimento de conteúdos e formas de tratamento metodológico que busquem chegar às finalidades da Educação de Jovens e Adultos, a saber:

- Traduzir a compreensão de que jovens e adultos não são atrasados em seu processo de formação, mas não sujeitos sócio-histórico-culturais, com conhecimentos e experiências acumuladas, com tempo próprio de formação e aprendizagem.
- Contribuir para a ressignificação da concepção de mundo e dos próprios educandos;
- O processo educativo deve trabalhar no sentido de ser síntese entre a objetividade das relações sociais e a subjetividade, de modo que as diferentes linguagens desenvolvam o raciocínio lógico e a capacidade de utilizar conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos;

- Possibilitar trajetórias de aprendizado individuais com base na referência, nos interesses do educando e nos conteúdos necessários ao exercício da cidadania e do trabalho;
- Fornecer subsídios para que os educandos tornem-se ativos, criativos críticos e democráticos;

Em síntese, o atendimento a escolarização de Jovens, Adultos e Idosos, não refere-se exclusivamente a uma característica etária, mas a articulação desta modalidade com a diversidade sócio-cultural de seu público, composta dentre outros, por populações do campo, em privação de liberdade, com necessidades educativas especiais, indígenas que demandam uma proposta pedagógica-curricular que considere o tempo/espaço e a cultura desses grupos.

CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

Este estabelecimento de ensino tem como uma das finalidades, a oferta de escolarização de jovens, adultos e idosos que buscam dar continuidade a seus estudos no Ensino Fundamental ou Médio, assegurando-lhes oportunidades apropriadas, consideradas suas características, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante ações coletivas e/ou individuais.

Portanto, este estabelecimento Escolar oferta Educação de Jovens e Adultos – Presencial que contempla o total de carga horária estabelecida na legislação vigente nos níveis do Ensino Fundamental e Médio, com avaliação no processo. Os cursos são caracterizados por estudos presenciais desenvolvidos de modo a viabilizar processos pedagógicos, tias como:

1. pesquisa e problematização na produção do conhecimento;
2. desenvolvimento da capacidade de ouvir, refletir e argumentar;
3. registros, utilizando recursos variados (esquemas, anotações,
4. fotografias.ilustrações, textos individuais e coletivos), permitindo a sistematização e socialização dos conhecimentos;
5. vivências culturais diversificadas que expressem a cultura dos educandos, bem como a reflexão sobre outras formas de expressão cultural.

Para que o processo seja executado a contento, serão estabelecidos plano de estudos e atividades. O Estabelecimento de Ensino deverá disponibilizar o Guia de Estudos aos educandos, a fim de que este tenha acesso a todas as informações sobre a organização da modalidade.

Organização Coletiva

Será programada pela escola e oferecida aos educandos por meio de um cronograma que estipula o período, dias e horário das aulas, com previsão de início e término de cada disciplina, oportunizando ao educando a integralização do currículo. A mediação pedagógica ocorrerá priorizando o encaminhamento dos conteúdos de forma coletiva, na relação professor-educandos e considerando os saberes adquiridos na história de vida de cada educando.

A organização coletiva destina-se preferencialmente, àqueles que têm possibilidade de freqüentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido.

Organização Individual

A organização individual destina-se àqueles educandos trabalhadores que não têm possibilidade de freqüentar com regularidade as aulas, devido às condições de horários alternados de trabalho e para os que foram matriculados mediante classificação, aproveitamento de estudos ou que foram reclassificados ou desistentes quando não há, no momento em que sua matrícula é reativada, turma organizada coletivamente para sua inserção. Será programada pela escola e oferecida aos educandos por meio de um cronograma que estipula dias e horários das aulas, contemplando o ritmo do próprio educando, nas suas condições de vinculação à escolarização e nos saberes já apropriados.

FORMAS DE ATENDIMENTO

A educação neste Estabelecimento Escolar é de forma presencial, com as seguintes ofertas:

a) Organização coletiva para o Ensino Fundamental – Fase I, nas áreas do conhecimento.
b) Organização coletiva e individual para o Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio, em todas as disciplinas, sendo priorizadas vagas para organização coletiva.

No Ensino Fundamental – Fase I e II e Ensino Médio considerar-se-á a oferta de 100% da carga horária estabelecida.

ÁREA DE ATUAÇÃO

As ações desenvolvidas pelo Estabelecimento Escolar Estadual que oferta a Educação de Jovens e Adultos limitam-se a jurisdição do Estado do Paraná, do Núcleo Regional de Educação, podendo estabelecer ações pedagógicas descentralizadas (APEDs), desde que autorizadas pela mantenedora.