



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH -CAMPUS IV – JACOBINA
COLEGIADO DE LETRAS, LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

DEBORA FONSECA MARTINS

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO EIXO VI DO
TEMPO FORMATIVO NO CENTRO NOTURNO DE EDUCAÇÃO
DA BAHIA, EM JACOBINA**

Jacobina
2018

DEBORA FONSECA MARTINS

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO EIXO VI DO
TEMPO FORMATIVO NO CENTRO NOTURNO DE EDUCAÇÃO
DA BAHIA, EM JACOBINA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Letras – Língua Portuguesa e
Literaturas, Campus IV, como requisito para
obtenção do título de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Dra. Denise Dias de Carvalho
Sousa

Jacobina
2018

FOLHA DE APROVAÇÃO
DEBORA FONSECA MARTINS

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO EIXO VI DO TEMPO
FORMATIVO NO CENTRO NOTURNO DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, EM
JACOBINA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora, para fins de obtenção do título de graduada em Letras Vernáculas, Licenciatura pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Departamento de Ciências Humanas –Campus IV.

Aprovado em 12 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Denise Dias de Carvalho Sousa- UNEB/DCH- Campus IV (Orientadora)
Doutorado em Letras – Teoria da Literatura (PUC/RS)

Prof. Esp. Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho- UNEB/Campus XVI (Membro Interno)
Especialização em Educação, Contemporaneidade e Novas Tecnologias (UNIVASF)

Prof. Esp. Wermerson Meira Silva- UESB (Membro Externo)
Especialização em Tradução e Interpretação de Libras (UNIP)

Ao Deus eterno, dono de toda ciência, sabedoria e poder!

AGRADECIMENTOS

Este espaço será dedicado a cada pessoa da minha vida que contribuiu de forma grandiosa para a elaboração deste trabalho, ainda que não tenham percebido. Ninguém consegue alcançar sonhos sozinho, há sempre ao nosso lado aqueles que de uma forma ou de outra nos ajudam a percorrer o caminho.

Ao Deus trino pela força, sustento, zelo e amor incondicional, por todas as vezes que me ajudou a vencer e a seguir. Gostaria de ter palavras para expressar a minha gratidão, mas nenhuma delas seria suficiente para exprimir sua perfeição.

À minha orientadora Dra. Denise Dias, exemplo de profissional, que tanto me ajudou na elaboração deste trabalho, doando sabedoria, dedicação e ânimo.

À minha mãe Conceição Martins, por ter me incentivado a ler, não somente livros impressos, mas também a vida, me ensinando que o estudo é o melhor caminho e que eu deveria ser forte e lutar pelos meus sonhos.

Ao meu pai, sua presença coloriu a minha vida, afastando os pesadelos e me proporcionando alegria. Sua coragem, dedicação e generosidade são exemplos para mim.

Ao meu noivo Luiz Junior por decidir dividir a vida e construir uma história comigo, obrigada pelo cuidado, incentivo e compreensão, você me inspira a chegar mais longe.

À minha irmã Clebiane Martins pela torcida, por ser amiga e conselheira em momentos tão difíceis, eu sou sua fã.

À minha cunhada Luma Gabriela, pelo apoio constante, pela amizade e acolhimento, que bom te ter em minha vida.

À minha sogra Josenilda Pereira, por me tratar como filha, por estar ao meu lado e ser um exemplo de fé e sabedoria.

Ao meu sogro Luiz Cláudio Souza, pela alegria com que me recebeu, pelos conselhos e auxílio em inúmeras ocasiões.

Às minhas amigas Luana Araújo, Leandra Maia, Nilma Souza, e amigos Valdemir Araújo, Daavid Berg e Felipe Fagundes por estarem comigo em circunstâncias tristes e por proporcionarem momentos de felicidade, tornando o fardo mais leve.

Às minhas companheiras de curso, que se tornaram grandes amigas Ilma Silva, Maynara Costa e Tauana Manoela, por sempre me lembrarem da minha capacidade e me ajudarem tantas vezes na caminhada acadêmica e na vida.

À Universidade do Estado da Bahia por me proporcionar tantas oportunidades de crescimento pessoal e acadêmico.

Aos professores do curso de Letras Vernáculas, responsáveis por mediar o conhecimento com eficiência e sensibilidade, me orientando a enxergar além.

Aos colegas do curso que dividiram todos esses anos comigo, construindo aprendizados e refletindo sobre os desafios da docência.

Ao grupo de pesquisa Linguagens, Estudos culturais e Formação do leitor (LEFOR), pela troca de experiências e incentivo.

Às colegas de trabalho Larissa Requião, Fábiana Requião e Jaqueline Santos, pela torcida e apoio diários, vocês fazem parte dessa conquista.

Aos colaboradores da pesquisa, alunos, professores e coordenadores, que me receberam tão bem e valorizaram o meu trabalho, vocês foram indispensáveis para esta construção.

"O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.

O que ela quer da gente é coragem."

(Guimarães Rosa)

RESUMO

Este estudo teve por finalidade compreender como ocorre a formação do leitor literário na educação de jovens e adultos, no Centro Noturno de Educação da Bahia, em Jacobina, mais especificamente no eixo VI do tempo formativo. Para tanto, dialogamos com teóricos que discutem o papel fundamental da literatura na vida do sujeito (CANDIDO, 2002); a relevância da escola no ensino de literatura (YUNES, 2008) e a história da educação de jovens e adultos no Brasil (HADDAD & DI PIERRO, 2000), a fim de compreender esse segmento e as implicações sociais que o envolve. Além disso, consideramos importante delinear como acontece a estruturação desse ensino no estado baiano e no município de Jacobina, a partir dos documentos que os regem, tais como: as Constituições promulgadas no país: 1824, 1891, 1934 e 1988; as Leis de Diretrizes e Bases: 1961, 1971, 1996; os Planos de Educação a nível nacional, estadual e municipal e a Política de EJA da Rede Estadual. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo, inicialmente, como percurso metodológico a revisão de literatura, a análise documental do Planejamento de Língua Portuguesa nessa modalidade de ensino e a aplicação de questionário como instrumento de coleta de dados, a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A análise documental contribuiu, de forma significativa, para o entendimento de como ocorre o ensino de literatura no eixo estudado. A aplicação dos questionários para os educadores e educandos revelaram características comuns ao ensino da EJA, bem como as transformações que estão ocorrendo no segmento. Além disso, ficou evidente a presença do tradicional ensino de literatura e os percalços que o envolve, acompanhado do cuidado e da preocupação da instituição e dos educadores para a formação do leitor literário.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Formação do Leitor. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand how literary readership is formed in the education of youths and adults, in Centro Noturno de Educação da Bahia, in Jacobina, specifically in eixoVI formative time. Therefore, we dialogue with theorists, who discuss the fundamental role of literature in subject's life (CANDIDO, 2002); the relevance of the school in literature teaching (YUNES, 2008) and the history of youth and adult education in Brazil (HADDAD & DI PIERRO, 2000), in order to understand this segment and its social implications. In addition, we consider it important to design how the structuring of this teaching in the state of Bahia and in Jacobina city, by documents that conduct them, such as: the constitutions promulgated in the country: 1824, 1891, 1934 and 1988; the Laws of Directives and Bases: 1961, 1971, 1996 and the National, State and Municipal Education Plans and the State Network EJA Policy. Being a research based on a qualitative approach, resorting to a literature review as methodological route, the documentary analysis of the Portuguese Language Planning in this teaching modality and the application of a questionnaire as a data collection instrument, from the perspective of the Content Analysis (BARDIN, 1977). The documentary analysis contributed, in a significant way, to the understanding of how literature teaching occurs in the studied axis. The application of the questionnaires to the educators and learners revealed common characteristics to the EJA's teaching, as well as the transformations that are occurring in the segment. Furthermore, the presence of the traditional teaching of literature and the mishaps involved was evident, accompanied by the care and concern of the institution and the educators for the formation of the literary reader.

Keywords: Literature Teaching. Formation of the Reader. Youth and Adult Education.

LISTA DE SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CENEB	Centro Noturno de Educação da Bahia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
SEA	Serviço de Educação de Adultos

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Motivo pelo qual o aluno deixou a escola.....	46
Gráfico 2: Motivo pelo qual o aluno retornou para a escola.....	47
Gráfico 3: Faixa etária dos alunos pesquisados.....	48
Gráfico 4: Meios de acesso a livros pelos alunos pesquisados.....	49
Gráfico 5: Frequência de visita dos alunos à biblioteca.....	50
Gráfico 6: Gêneros literários preferidos dos alunos pesquisados.....	52
Gráfico 7: Motivos que dificultam o acesso à leitura.....	53

SUMÁRIO

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS: A PESQUISA EM SI.....	13
2 A LITERATURA E A FORMAÇÃO HUMANA	17
2.1 A LITERATURA NA ESCOLA.....	19
2.2 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ...	23
2.2.1 De Ontem a Hoje: Trilhando a Educação de Jovens e Adultos no Brasil	24
2.2.2 A Educação de Jovens e Adultos na Bahia.....	31
3 O TRAJETO METODOLÓGICO	37
3.1 O MÉTODO E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	37
3.2 O LÓCUS DA PESQUISA	41
3.3 OS COLABORADORES.....	42
4 O LEITOR LITERÁRIO NO EIXO VI DO TEMPO FORMATIVO NO CENTRO NOTURNO DE EDUCAÇÃO DA BAHIA- JACOBINA.....	43
4.1 A LITERATURA NO EIXO VI DO TEMPO FORMATIVO	43
4.2 DIALOGANDO: AS PRÁTICAS LITERÁRIAS E OS DADOS RECOLHIDOS	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM VEZ DE UM FIM, UM NOVO COMEÇO.....	55
APÊNDICES.....	61
APÊNDICE A-PESQUISA QUESTIONÁRIO – ESTUDANTE.....	61
APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO –PROFESSOR.....	62
APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE.....	63
APÊNDICE D-TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE ...	64
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	65

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS: A PESQUISA EM SI

A literatura é pensada por Candido (2011) como bem incompreensível. Isso significa dizer que ela é indispensável, não pode ser negada a ninguém. Vale acrescentar aqui que, visto que isso a coloca na posição de um direito, logo, assegurá-la não é uma caridade que se faça, é uma justiça ao indivíduo.

Parece estranho e até inconcebível pensar a literatura nesse nível, principalmente se tratando de um país marcado por desigualdades como o nosso, onde o direito ao que é à primeira vista palpável, como alimentação, moradia, saneamento básico, saúde e educação, já não é oferecido de forma igualitária e justa como convém. No entanto, o acesso à literatura é tão indispensável quanto os direitos citados, apesar do oferecimento desigual tanto deste como daqueles.

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. (CANDIDO, 2011, p.174)

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 2011, p.175)

Definido o papel social da literatura como direito, e considerando o papel da escola a nível nacional, espaço em que muitas vezes é onde a literatura é apresentada ao indivíduo pela primeira vez, surge a inquietação de compreender como ocorre a formação do leitor literário no eixo VI do tempo formativo no Centro Educacional Noturno da Bahia em Jacobina.

A formação de leitores é uma tarefa desafiadora e necessária para a escola. Aliado aos fatores que influenciam diretamente o ensino de literatura, como o contexto social, história de vida dos educandos e preparação do professor, a mediação literária na formação de jovens e adultos traz consigo fatores ainda mais delicados, pois se trata de turmas que retomaram o ensino depois de algum tempo fora da escola, e estudam no turno oposto ao trabalho, ou que nunca saíram da escola, mas pela necessidade do emprego, a migração para o ensino noturno se tornou inevitável, entre outras situações.

O ensino da literatura é importante na formação do ser humano, não apenas no aspecto acadêmico, mas para o seu desenvolvimento crítico diante da realidade em que vive. No entanto, muitas vezes o modo como é cobrada na sala de aula, mediante atividades avaliativas

e leituras obrigatórias, o educando acaba por criar uma aversão à leitura, e o que deveria ser prazeroso, passa a ser repudiado.

Essa modalidade de ensino esteve presente durante toda a minha vida, através do meu pai semi-analfabeto que, apesar das tentativas de prosseguir com os estudos, acabou por não fazê-lo; da minha mãe, que persistiu e ainda persiste no caminho desafiador dos estudos, passando por várias modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de tios e tias que só puderam retornar aos estudos depois de adultos ou não concluíram. Enfim, durante meu crescimento, observei várias dessas tentativas, ora com vitórias, ora com derrotas, e desde cedo elas me fizeram compreender e valorizar a importância da EJA para a vida e formação das pessoas próximas e, conseqüentemente, dos milhares de brasileiros.

Ao adentrar na universidade, deparei-me com poucos docentes que citavam a EJA e, ao chegar à fase dos estágios, pude participar de dois deles nesse segmento. Todas as experiências apreendidas ali corroboraram para confirmar aquilo que já havia constatado durante as minhas vivências, mas que não compreendia de modo técnico e teórico, além de novas descobertas sobre esse universo. A EJA comporta questões de natureza diversas, merecedora de políticas voltadas para as suas especificidades e garantias de direitos dos sujeitos que dela necessitam.

Inicialmente, durante a fase embrionária do trabalho de conclusão de curso, a pesquisa em EJA foi considerada, porém acabei enveredando por outros caminhos na perspectiva literária. No entanto, depois de algumas frustrações, não segui adiante com o pensamento inicial e retornei para o que já me era tão familiar, unindo a educação de jovens e adultos a uma velha paixão: a literatura.

Portanto, uma pesquisa que esteve todo o tempo presente nas minhas experiências me enriquecerá tanto em relação a essas vivências, quanto às futuras práticas docentes, afinal, não dá para separar a vida em compartimentos, somos um todo, portanto, sujeito, pesquisador e educador se misturam, permitindo o aprendizado e trocas de modo sempre reflexivo como a práxis acontece.

Para a academia, esta pesquisa será uma devolutiva das experimentações proporcionadas, oferecendo aos pesquisadores interessados uma forma de compreender o universo literário local da EJA, contribuindo para suas próprias práticas, reflexões e experiências.

Para a sociedade, essa é uma contribuição que se dará, continuamente, a partir do contato dos docentes, tendo o sujeito como atuante, e a literatura como elemento importante para esse processo formativo. Assim, com a consciência da literatura como direito, as práticas

serão (re) pensadas para um processo justo e igualitário, auxiliando na capacidade dos educandos em organizar a sua própria visão de mundo (CANDIDO, 2011).

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como esse ensino tem ocorrido na formação local, a fim de contribuir para a reflexão de educadores atuantes e futuros educadores do ensino de jovens e adultos, auxiliando na prática docente, resultando em mediações que considerem o sujeito como importante e protagonista de seu desenvolvimento, logo, um sujeito com direitos.

Para chegar a essa finalidade, apresenta como objetivos específicos analisar o planejamento do componente de Língua Portuguesa do tempo formativo do eixo VI, do Centro Noturno de Educação da Bahia, em Jacobina, compreendendo como ela orienta o ensino de literatura e traçar o perfil leitor dos alunos desse eixo formativo, observando como ocorre sua formação leitora.

Para tratar sobre a importância da literatura para a formação humana, dialogamos com Candido (2002) e Yunes (2008), que abordam a ideia da literatura como essencial à vida humana. A partir das considerações de Freire (2011), Perrenoud(1998) e Yunes (2008), tratamos acerca do ensino de literatura na escola, destacando a relevância e a responsabilidade da instituição para a formação literária do sujeito. Para traçar o histórico da educação de jovens e adultos, tomamos como base Haddad e Di Pierro (2000); a Lei nº 4.024, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 5.592, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional; e ainda as constituições brasileiras do ano de 1824, 1891, 1934 e 1988 e os planos de educação nacional, estadual e municipal.

No aspecto metodológico, a abordagem é qualitativa, tendo como dispositivo a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). O *corpus* selecionado foi o planejamento do componente de Língua Portuguesa do tempo formativo em questão, tendo como instrumento principal de coleta de dados dois questionários: um para as quatro turmas do eixo VI, outro para os educadores da referida área.

Em sua estrutura, este trabalho foi dividido em cinco capítulos. O primeiro traz um delineamento sobre a pesquisa, apresentando o tema, a problemática, o problema e a relevância do objeto de pesquisa. Além disso, as justificativas sobre a escolha do trabalho foram apresentadas, evidenciando a relação da pesquisadora com a pesquisa, especificando os objetivos gerais e específicos, a metodologia, o aporte teórico e o resumo dos capítulos.

O segundo capítulo trata sobre a importância da literatura, considerando-a fundamental para a formação humana, não somente no caráter de escolarização, mas para

além dele. O citado capítulo destaca também o importante papel da escola no processo de formação de leitores, além de um resgate histórico da EJA, desde o século XVI até os dias de hoje, e o funcionamento desse segmento no estado baiano e no município jacobinense.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, detalhando o tipo de análise e coleta de dados. Descreve de que modo cada item foi abordado e analisado durante o trabalho, a partir das perspectivas teórico metodológicas selecionadas para se chegar aos resultados. Foram apresentados o lócus, o Centro de Educação Noturno da Bahia em Jacobina, sua estrutura, funcionamento e relevância para a comunidade local. Por fim, aborda-se sobre os colaboradores, sujeitos essenciais para o desenvolvimento deste estudo.

O quarto capítulo apresenta o planejamento de Língua Portuguesa utilizada na escola e como esta orienta o ensino literário no eixo VI, a partir de uma análise crítico reflexiva sobre o material. Neste item, expõem-se os resultados adquiridos a partir da análise dos dados recolhidos por meio dos questionários aplicados.

Por fim, o quinto capítulo aborda as (in) conclusões do trabalho, as descobertas e os resultados dos dados analisados, depois de uma panorâmica da pesquisa como um todo.

2 A LITERATURA E A FORMAÇÃO HUMANA

A Literatura possui caráter humanizador, sendo um meio de satisfazer ao queCandido chama de “necessidade universal de ficção e de fantasia” (CANDIDO, 2002, p. 77). Independente de raça, credo, ou outras características que tendem a diferenciar os semelhantes, ao lado de outras necessidades básicas, o desejo por adentrar ao mundo da imaginação está presente em todos os seres humanos, jovens, velhos, crianças, adolescentes. Todos precisam desse contato com o surreal, seja para fugir da realidade ou confirmá-la.

Ler ocorre o tempo todo e em todo lugar: lemos as placas, as pessoas que encontramos nos diversos círculos sociais, o patrão, o empregado, o atendente da padaria, o professor, o colega, a família, etc. Em um só dia, várias são as leituras realizadas. Se não há leitura, a ignorância impede o contato com ideias que não sejam as nossas próprias ou a mera repetição daquele discurso que nos parece coerente, tendo apenas o que pensamos como o correto, sem se deparar com outros textos. Ler literatura é estender para o imaginário aquilo que já fazemos na prática, é enriquecer nossas vivências.

Por retratar sentimentos comuns a todos os homens e em todas as épocas, portanto universais, é que a literatura sacia essa carência comum a todos os sujeitos. Um livro abre um mundo de possibilidades, novos horizontes de perspectivas, formas novas de ver e entender o mundo e a si mesmo. Isso não quer dizer que a literatura é responsável pela formação de um indivíduo bondoso, isso seria inocente mediante as inúmeras influências a que o ser humano está sujeito. No entanto, ela colore a vida e contribui significativamente para a construção identitária do ser que, muitas vezes, é negado, silenciado e excluído por essa mesma sociedade que determina o que é ser bom ou ruim. Assim, “Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 85).

Visto que ler é uma condição de sobrevivência (YUNES, 2008),privar o sujeito do contato com a leitura é tornar a vivência muito mais difícil, pois a quem lê é dado autonomia, posicionamento, decisão. Importante ressaltar que essa leitura não está condicionada ao verbal, mas também as formas não verbais existentes. Ora, se não há leitura só resta ao indivíduo o assujeitamento aos modos de ler de outrem. Não possibilitar essas leituras se trata, portanto, de uma violência à integridade e bem-estar humano, em um país marcado pela desigualdade e todo o tipo de agressão desde o seu “descobrimento”.

A natureza formativa da literatura está além da função meramente pedagógica, muitas vezes utilizada na escola como pretexto para o ensino não só de valores, como também de

Gramática ou outros aspectos estruturais. No entanto, “a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico” (CANDIDO, 2002, p. 83). É claro que a estrutura de um texto literário não deve ser ignorada, pois esta faz parte da construção daquela obra, revelando, dentre outras coisas, as ideologias, intenções e desejos do próprio autor. E mesmo que isso não seja observado no seu caráter técnico, faz parte do processo de internalização no leitor daquilo que está exposto na obra e a que ela se propõe, de maneira inconsciente.

Somada à apreensão inconsciente do leitor a partir do que lê, está a construção que o próprio indivíduo passa a fazer à medida que se depara com um e outro livro, adquirindo bagagem literária, ampliando seu vocabulário, sua capacidade argumentativa, formando saberes que o seguirão por toda a vida. Ler literatura é viver em outras épocas, em outras vidas, conhecer novos lugares, é ter contato com o mundo, com a história contada ou oculta, é conhecer o passado mesmo sem ter vivido nele, e ter uma visão do presente diferente daquilo que está posto, construído.

A complexidade desse processo, dentre outras coisas, está no fato de que cada pessoa interpreta a seu modo aquilo que foi lido, internalizando conforme os seus ideais, crenças, história de vida, valores, etc. Por isso, o perigo de tornar o ato de ler algo meramente objetivo, visto que cada ser é único.

Isso significa dizer que “todo leitor tem sua história de leitura” (ORLANDI, 2000, p. 43), que é tecida conforme ele se depara com os múltiplos textos que lhe são apresentados. Além dos textos impressos, o sujeito constrói a sua trama de leitura a partir dos inúmeros enunciados significativos com os quais tem contato, seja uma conversa, as placas de trânsito, os outdoors, o encontro com os grupos sociais nos diversos lugares que frequenta, etc. Enfim, existem diversas possibilidades de construção e desconstrução, refletidas a partir desses encontros com os textos, impressos, verbais ou imagéticos.

Assim, ler não é apenas decodificar, mas atribuir significado, interpretar, passar da leitura “parafrástica”, quando se reconhece o sentido do próprio texto, para a “polissêmica”, quando se atribui sentidos ao lido (ORLANDI, 2000, p.43).

Desse modo, percebemos e confirmamos o inegável valor da literatura para a construção do sujeito que, através do contato com ela [a literatura], é capaz de conceber o mundo ao seu modo, formando e se informando, aprendendo e se reinventando. Se a leitura literária é negada ao indivíduo, seja porque não lhe é oferecida, seja porque lhe é oferecida de forma obrigatória e distante, o sujeito não atribui a ela a devida importância, considerando a

literatura algo que não é para o seu mundo, não a reconhecendo como mais uma possibilidade de leitura, dentre outras que ele pratica naturalmente.

2.1 A LITERATURA NA ESCOLA

A história da formação do leitor e da literatura no Brasil foi marcada por diversos fatores políticos, econômicos e culturais que continuam a influenciar o indivíduo desde a primeira infância. A leitura está intrinsecamente ligada aos processos de formação que fomos e estamos sujeitos em nosso país.

Formar leitores não é tarefa fácil, a começar pelos motivos que tornam os discentes resistentes à leitura. Como peça-chave desse quebra-cabeça está o fato de o indivíduo não ver sentido naquilo que lê, por estar longe da sua realidade. Quando se adentra na escola, a linguagem utilizada, se não considera o educando como autor, afasta-o daquilo que já lhe é tão comum, fazendo com que ele não associe a leitura de mundo que faz à leitura dos símbolos linguísticos que aprende no ambiente escolar.

Em geral, a criança lê o mundo com muita espontaneidade e com a confiança de sua experiência, mas quando atravessa a porta da sala de aula tem o sentimento de que já não entende nada, porque o mundo agora é prisioneiro de outra linguagem, cifrada, sem sua participação e seu consentimento. (YUNES, 2008, p. 42)

Não apenas as crianças, mas jovens e adultos que retornam à escola podem enfrentar esse mesmo aprisionamento da linguagem, principalmente a literária, se lhe são apresentados em um primeiro momento textos que nada têm em comum com a sua experiência de mundo. Daí os velhos comentários dos alunos sobre como ler literatura “é chato”, “é difícil”, “não se entende nada” e por isso “não gosta”.

Oferecer ao educando um ensino que o faça sentir dono de seu mundo através da palavra é tão importante quanto possível. Partindo da realidade brasileira, ao analisarmos as inúmeras contribuições do educador Paulo Freire para os estudos nacionais, temos a prova de que o ensino que mostra como alçar voo e não que corta as asas não é apenas teoria, é fazer acontecer. Ao afirmar por diversas vezes que a “leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 29), o autor deixa revelado o motivo pelo qual se tornou referência no ensino contextualizado. Para ensinar, é necessário ter o aluno como experiente leitor do mundo, pois ele já viveu desde o nascimento situações que o fizeram assim. Ainda mais se tratando de jovens e adultos com

bagagem vasta de observação, interpretação e apreciação nos espaços sociais pelos quais transita diariamente.

Nesse trânsito da leitura mundo-palavra, ou para dizer melhor, da “palavramundo” a que Freire se refere, ler não deve ser monótono, pelo contrário, é exercer um movimento constante entre (re) ler, (re) interpretar, (re) criar o mundo e essa experiência é ainda mais rica quando o leitor lança mão do imaginário, construindo a sua identidade e novos saberes, observando o mundo através de lentes que são as suas e também pelas que não são.

Partindo desse pressuposto, a metodologia que não apresenta a possibilidade da leitura como necessidade não estimula o interesse dos alunos, pois se apresenta, geralmente, apenas como um meio de avaliação, entretanto, é muito importante aliar a leitura para avaliar os alunos e a leitura que os façam sentir gosto pelo que está sendo lido. Ora, se o alunado precisa ler para obter nota, decorar autores e escolas literárias, aquilo será sempre uma obrigação, uma imposição, e ficará mais difícil de ele compreender a importância da leitura como prática social em sua trajetória de vida. Isso não quer dizer que o educador não possa utilizar os textos literários para avaliar seus educandos, mas que a literatura na sala de aula não se restrinja a isso.

A esse processo de privar o indivíduo de seu direito de dizer, Yunes(2008) chama de desumanização, pois o sujeito passa a acreditar que não sabe pensar, falar ou interagir, não vendo a escola como parte do seu mundo. Sendo a educação:

[...] algo que alguém deve receber e assimilar, como se cada um de nós fosse apenas uma porosidade para absorver certas visões de mundo, ou seja, as leituras “certas” do mundo. Seria bom lembrar que a palavra educação vem de *ex-ducere* e quer dizer conduzir-se para fora. (YUNES, 2008, p. 46)

Ora, se a educação não é capaz de conduzir o sujeito para fora, no sentido de ver, sentir e pensar fora de sua visão de mundo, temos aí uma ameaça à democracia, estrutura de sociedade em que múltiplas vozes são permitidas, consideradas e aceitas. Fora disso, se um pequeno grupo pensa e decide sobre todos, vivemos sob uma falsa liberdade.

No aspecto avaliativo, vale destacar as ideias de PhillipePerrenoud(1998), quanto a uma avaliação que deve ser contínua e distante do individualismo, diferente dos moldes tradicionais a que estamos acostumados. Decorar escolas literárias, nome de autores, biografias e obras não é sinônimo de que essas informações foram internalizadas. Basta passar algum tempo e esses aspectos serão esquecidos. Mas quando se apreende a essência de um texto literário, relacionando-o às nossas experiências, os anos passam e aquilo se torna parte de nós, ainda que esqueçamos a história na íntegra, o ensinamento adquirido naquela leitura continuará ali, entrelaçando-se às novas experiências.

O modelo de avaliação que o autor discute é oposto à nossa realidade, é preciso decorar para o vestibular, para a prova escolar, para o concurso e para toda a situação em que se faz necessário demonstrar domínio e capacidade intelectual. Parece ser utópica e perigosa uma avaliação diferente desse molde e seriam necessários dezenas de anos para que elas acontecessem, no entanto, o inconformismo do docente que é a frente do seu tempo pode levá-lo a adotar estratégias de ensino que valorizem a qualidade em detrimento da quantidade de conteúdo despejado. O autor aponta esse olhar novo sobre a realidade de realismo inovador, didático, que questiona:

[...] o fato de que tantas crianças e adolescentes passem tantos anos na escola para sair dela sem dominar verdadeiramente sua língua materna sem ler corretamente e gostar disso, desamparados diante de um texto simples, desprovidos de meios de argumentação ou de expressão dos sentimentos. O realismo didático, tal qual defendo aqui, consiste em considerar os aprendizes como são, em sua diversidade, suas ambivalências, sua complexidade, para melhor levá-los a novos domínios (PERRENOUD, 1998, p. 8)

Além disso, a falta de recursos, mais precisamente o livro em quantidade suficiente para a turma é um motivo a mais para não se praticar a leitura literária. Ainda que existam aparatos tecnológicos, eles não são suficientes, pois não suprem a necessidade do contato com o texto, com o livro impresso. Mesmo que muito úteis como suporte, é necessário o contato com a biblioteca, com o livro, como uma forma de conhecimento e despertar para o universo da leitura. Não é incomum as estratégias dos professores que são engajados com o ensino de literatura levarem seus próprios livros para a sala de aula ao propor projetos de leitura, ultrapassando a barreira da ausência desse importante instrumento de formação e transformação.

Infelizmente, muitas crianças e jovens brasileiros não adquirem o hábito de ler em seu meio familiar, e é apenas na escola que passarão a ter esse contato. E é justamente por isso que a escola não deve ser excludente, além de despertar esse interesse nos alunos, lhes oferecendo diversos tipos de gênero literário para que ele descubra qual o seu preferido, deve conciliar o ensino literário com a realidade dos indivíduos para não tornar a experiência traumatizante, fazendo com que, ao invés de se aproximar da literatura, o aluno se afaste dela.

Se o educando não concebe esse conhecimento de prosseguir lendo o mundo através da palavra, corre o risco de estar sendo apenas representado sem ser atuante na História, ou para dizer melhor:

Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado. Pobre do povo que aceita, passivamente, sem o mais mínimo sinal de inquietação, a notícia segundo a qual, em defesa de seus interesses,

“fica decretado que, nas terças- feiras, se começa a dizer boa-noite a partir das duas horas da tarde.” Esse será um povo puramente representado, já não presente na História. (FREIRE, 2011, p. 53-54)

O exemplo do autor pode parecer bizarro ou surreal, mas é esse tipo de coisa que acontece na sociedade quando o indivíduo não participa da História da sua gente, que é a sua também. Ele passa apenas a ser representado, sem questionamentos e desconfortos e mesmo que os tenha não se vê capaz de contestar se não possui bagagem para tal. É por não nos sentirmos capazes de promover mudanças que aceitamos os abusos de poder, altos salários políticos em discrepância absurda com o da população geral, corrupção, insegurança, altos impostos e toda essa nossa realidade tão conhecida e sentida na pele.

Ler é um ato político, ensinar literatura também. Por isso o nosso fazer docente precisa garantir ao outro o “direito de dizer a sua palavra” (FREIRE, 2011, p. 38). Não podemos, como educadores conscientes do nosso papel social e político, somente dizer ou somente escutar, é necessário dizer, ouvir o que é dito, mesmo que seja diferente do que pensamos, interagindo para aprender. Isso é quebrar o ciclo do elitismo que ainda define em nosso país o lugar de cada um e o que ele pode ou não dizer, fazendo as escolhas como se fosse para um bem comum, quando, na verdade, são pensadas em benefício próprio. Sobre esse jogo de poder da linguagem vale observar:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmotempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2006, p. 8-9)

Não podemos de modo algum perpetuar o lugar de fala do outro, definindo e delimitando seus discursos como donos da verdade. Para ser no mundo o aluno precisa se descobrir, e a multiplicidade de experiências literárias contribuem para que isso ocorra no espaço escolar e para além dele.

Assim como os alunos, não estamos isentos do aprendizado, ao dizer e ler com o aluno e não por ele, estamos também construindo nossa identidade. Ao acreditar arrogantemente que sabemos tudo e que o outro nada tem a nos oferecer, nos aprisionamos na própria linguagem, escolhendo a ignorância quando temos a nossa frente um vasto mundo de aprendizado.

Na educação de jovens e adultos, a literatura pode e deve ser utilizada como uma janela de oportunidades, de experimentação e de contato com o que é conhecido e com o que é totalmente desconhecido. O aluno que enfrenta o desafio de retornar à escola depois de tanto tempo, não pode ser desmotivado ao se deparar com textos literários complexos na estrutura e

no sentido, bem como não pode ser negligenciado e subestimado ao ser oferecido a ele textos que não sejam apreciados, porque serão sempre utilizados para outros fins que não a fruição. Desse modo, o letramento literário não ocorre e o entendimento fica sempre na superficialidade.

O professor como mediador do conhecimento deve conduzir leituras, fazendo escolhas condizentes com a realidade à sua frente. Isso não quer dizer que na educação de jovens e adultos não se pode ler a vasta obra canônica que dispomos, mas é necessário perceber em que momento essa leitura pode ser introduzida e aproveitada para a formação desses sujeitos. Iniciar por uma literatura mais popular é o ideal para chamar a atenção do aluno leitor, pois naquilo que ele se enxerga, na linguagem que ele compreende, há uma maior probabilidade de conquista.

2.2 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos até a forma que a conhecemos hoje foram marcados por resistências, altos e baixos, lutas e conquistas que fazem jus à força de quem enfrenta tantos desafios para adentrar o portão da unidade escolar depois de anos fora dela, ou para abranger uma tendência mais nova de alunos que estão na EJA, vale incluir aqueles que não deixaram a escola há tanto tempo assim, mas que tem um relacionamento com a instituição marcado por desconfianças, estigmas e tentativas.

A educação por si só é um atrativo para representantes políticos atuarem junto à população em busca de popularidade, votos de confiança, garantindo seu lugar da câmara de vereadores à presidência da república. Assim, com a máscara do interesse pelo bem comum, pelo zelo nacional em prol das futuras gerações, pela coerência na aplicação das verbas orçamentárias, políticos de todos os cantos do país atingiram interesses próprios, prestando muitas vezes um desserviço à população brasileira.

Se de modo geral podem-se fazer essas afirmações sobre a escolarização nacional, o caso é ainda mais peculiar e difícil de detalhar quando se trata da educação de jovens e adultos. Não é o caso da alfabetização de crianças que desde cedo são incentivadas e por si só possuem a curiosidade pelo novo, pelo aprendizado, mas falamos aqui de indivíduos com um histórico social amplo de “nãos”: Não estuda porque precisa trabalhar, não consegue marcar uma consulta pela falta de médico, não estuda porque precisa cuidar dos filhos, não se alimenta bem porque o dinheiro não é suficiente, não estuda porque é muito difícil, não

arruma um bom emprego porque não estudou, não estuda porque o marido não deixa, isso só para citar alguns exemplos.

A essa fragilidade a que o sujeito da EJA está exposto, soma-se os fatores externos que podem interferir de maneira direta na escolarização, entre elas podemos citar: a metodologia adotada pela escola e/ou pelo educador, as políticas públicas voltadas para a educação, as transformações políticas e sociais, o local em que vive, a classe composta por alunos bem mais novos em comparação a colegas mais velhos e experientes, entre outros.

Se considerarmos isso ao longo dos anos, é totalmente compreensível a afirmação:

Qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sério risco de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida nessa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 108)

Percebemos assim o quanto é difícil delimitar e descrever as transformações nesse segmento educacional ao longo dos séculos, mas ainda que corramos o risco de fracassar, é necessário situarmos o quanto possível a dimensão histórica cultural da educação de jovens e adultos em terras brasileiras.

2.2.1 De Ontem a Hoje: Trilhando a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Assim como todos os setores de nossa brasilidade, o ensino a que estávamos sujeitos na era do “descobrimento” vinha de influência portuguesa. Desde o início da invasão que sofremos, quando os colonizadores pensaram encontrar o que, na verdade, nunca esteve perdido; índios e, posteriormente, negros passaram a ser catequizados pelos padres que vieram de Portugal, numa intenção não meramente religiosa, mas que atendia aos desejos da coroa portuguesa. Era preciso falar uma só língua, ter uma só religião, uma só cultura, era preciso homogeneização.

Desde o momento que passamos a ser vistos e pensados sob a perspectiva estrangeira, o diferente foi tido como ameaçador ao poder e a ordem estabelecida, o medo de crescimento e revolta fez com que acontecesse com os nossos povos o mesmo que ocorreu com os israelitas nas mãos do temível Faraó: escravidão e extermínio eram as armas mais úteis ao alcance do eficiente opressor, tanto continha uns quanto prevenia outros dos perigos de se desafiar a norma vigente.

Visto como um ser que não tinha cultura e nada sabia, tivemos a nossa identidade negada e desconsiderada a ponto de ser necessário aprender a ser igual, isso se quiséssemos sobreviver. Essa violência da negação do sujeito foi tão resistente que ultrapassou séculos e

séculos, com íntima relação com a escola. Se pensarmos na tradicional educação bancária, perceberemos a semelhança com esse tipo de olhar sob o sujeito, ou seja, uma tábula rasa que precisa de ajuda para aprender alguma coisa. Não há a percepção de que um indivíduo sempre saberá o que o outro não sabe porque o conhecimento de mundo que cada um deles tem é diferente, observando e vivenciando o universo sob uma perspectiva que lhe é peculiar, e isso depende do processo pelo qual cada um passa desde antes do seu nascimento.

No entanto, como em todo o momento da história surgem os educadores que revolucionam, indo de encontro ao tradicionalismo, os padres jesuítas são expulsos da colônia, acusados de traição, porque concebiam o índio como sujeito, buscando sua liberdade, o que era extremamente ameaçador para a coroa. Assim, o ensino sofreu interrupção, voltando a aparecer somente no Império.

A Constituição de 1824, a primeira do Brasil, já trazia em sua composição o ensino primário gratuito para todos, no entanto, os avanços na prática estavam voltados para a educação infantil e, ainda assim, para a elite (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 109). O governo não assumiu financeiramente os gastos, deixando para as províncias a responsabilidade sobre a população carente. Sendo mais frágeis economicamente, elas não tinham condição de arcar com tamanha responsabilidade.

Já na Constituição de 1891, a União assumiu um compromisso maior com o ensino, que continuou privilegiando as elites, e instituiu que os analfabetos estavam proibidos de votar, o que excluía grande parte da população. Se a educação em si não possuía os direitos garantidos, maior negligência havia na situação peculiar dos jovens e adultos, que estavam longe de serem amparados legalmente quanto ao seu ensino.

A partir de 1920, ainda com altos índices de analfabetismo, a população passou a exigir melhores condições de ensino e, apesar de não ocorrerem mudanças visíveis, essas reivindicações criaram “condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 110). Ao delinear esses acontecimentos, torna-se perceptível que a população, quando insatisfeita, é capaz de realizar transformações que modificam o seu país, estabelecendo uma nação mais justa e eficaz.

Promulgada mais uma Constituição, em 1934, mantém-se o não alistamento de eleitores que não saibam ler e escrever, e vale ressaltar o item b do Art. 138, que descreve a União, os Estados e Municípios como responsáveis por “estimular a educação eugênica.” Ora, se a própria Constituição estabelecia garantia que “Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos

país, classe social, riqueza, crenças religiosas ou idéias[sic]políticas.” (BRASIL, 1934, Art. 113), como explicar a valorização de uma educação baseada em princípios de raça pura?

Apesar das transformações sociais ocorridas até esse século, infelizmente, vestígios das violências sofridas desde a colonização regem nossa sociedade, determinando o lugar de cada sujeito. Esse é um dos motivos pelo qual estar na escola é fazer política. Paradoxalmente, a Carta Magna de 1934 amparava a igualdade, bem como a desigualdade, quando incentivava que cabia o estabelecimento de uma nação predominantemente branca, rica e abastada em um país predominantemente misturado. Vale ressaltar que esse foi o mesmo princípio que fez com que Hitler dominasse e exterminasse milhões de pessoas.

Alguns artigos depois, no Capítulo II, que trata da Educação e da Cultura, temos uma importante seção da qual destacamos: 1º) O favorecimento e desenvolvimento das ciências, artes, letras e cultura sendo responsabilidade da gestão tripartite: União, Estado e Municípios; 2º) O acesso à Educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e Poderes Públicos; 3º) A União sendo a responsável pela organização e fiscalização geral do sistema educacional brasileiro; 4º) O Plano Nacional de Educação sendo dever da União e que continha o direito ao “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos.

Desse modo, percebemos que houve um grande avanço em termos legislativos, e a grande novidade em relação à educação de jovens e adultos foi sua citação pela primeira vez na Constituição, reconhecendo-se então sua especificidade. Ainda que a visibilidade maior viesse no final da década de 1940, esses pequenos passos dados se estabeleceram como apontamento de uma melhoria, tirando ainda que na nomenclatura, a educação de jovens e adultos da marginalização social, passando da ausência à existência.

A partir daí, foram criadas campanhas, programas e entidades que agiram direta ou indiretamente sobre esse segmento de ensino, tais como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); Fundo Nacional do Ensino Primário; Serviço de Educação de Adultos (SEA); Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); Campanha Nacional de Educação Rural e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Dentre elas, umas tiveram maior êxito, outras duraram pouco tempo, não se consolidando nesse espaço tão plural.

Apesar do crescente surgimento de programas, muitos deles visavam a erradicação do analfabetismo para promover a imagem de um país desenvolvido e em progresso tanto para o exterior quanto junto aos eleitores nacionais ou na tentativa de qualificar a mão de obra. Uma

ou outra, ainda não se pensava em ações que concebesssem o sujeito como tendo uma identidade, letrado e capaz de ir além da leitura e escrita básicas.

É preciso lembrar também que essa inconstância era reflexo da instabilidade na política brasileira, marcada por presidentes polêmicos, mas que implementaram medidas econômicas favoráveis ao crescimento financeiro no país. Tanto a Era Vargas quanto o governo Kubitschek trouxeram avanços na circulação de capital no Brasil. Assim, paralelo ao clima de tensões políticas, insatisfação popular e incertezas é que a educação de jovens e adultos passa a ter “uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular.” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 113)

Nesse clima tenso erecheado de incertezas, foi promulgada a Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Neste decreto, a partir dos sete anos, o ensino primário se tornou obrigatório, bem como classes especiais ou supletivos para os que iniciassem após essa idade. Em se tratando da educação de jovens e adultos, a lei permitiu aos maiores de dezesseis “a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exame de madureza” (BRASIL, 1961, Art. 99), e aos maiores de dezenove anos o certificado do curso colegial nas mesmas condições.

Foi a partir da iniciativa de educadores inconformados com a falta de uma especificidade voltada para a modalidade EJA, que foram realizados congressos para discutir essa situação. Com tantos progressos desde o Império, esse ensino não poderia mais ser tratado como o ensino infantil, tendo iniciativas semelhantes, visto que era evidente uma enorme disparidade entre os dois.

As tensões políticas acabaram por promover a implantação da Ditadura Militar, cuja instauração modificou o cenário de conquistas na educação popular, com a repressão, cassação e perseguição de profissionais da educação que insistiam em ir de encontro ao regime instaurado. No entanto,

Este setor da educação- a escolarização básica de jovens e adultos- não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 114)

Foi com essa preocupação em manter um relacionamento com a população que surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL foi instituído pela lei 5.379/67 e foi um alto investimento governamental. Havia treinamento de profissionais, que

supervisionavam e coordenavam o projeto em todas as localidades em que ele funcionava, a fim de manter a sua unidade. Mais uma vez, podemos perceber a tentativa de se fazer homogêneo o que era plural, promovendo inclusive uma educação de massa, com o apoio do rádio, da TV e do cinema, cuja preocupação se restringia a ler e escrever e não com a formação humana. A sua duração era de nove meses e o aluno estaria apto a emitir título de eleitor, carteira de trabalho e o status de alfabetizado no certificado do Serviço Militar.

Devido ao status da educação como aliada no cenário político brasileiro, foi promulgada a Lei Nº 5.692/71, a segunda LDB, com a finalidade de atender às expectativas de transformação do país, propostas pelo regime militar. Essa Lei provocou mudanças no ensino brasileiro, evidenciando a educação de jovens e adultos como uma educação tecnicista, profissionalizante, suprimindo o caráter formativo do sujeito que as discussões dos educadores pré-ditadura propunham. O ensino supletivo foi o maior instrumento nesse sentido, proposto pela LDB.

O Estado precisava da educação para alcançar seus anseios de controle social, econômico, político e ideológico, consolidando, assim, a ideia de que o ensino deveria estar fundamentalmente integrado às necessidades econômicas e às exigências do mercado de trabalho, portanto, o ensino profissionalizante. Seguindo tais pressupostos, o Ensino Supletivo determinava recuperar o atraso, qualificando os discentes para o mercado de trabalho favorável ao esforço e para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola. (OLIVEIRA, 2016, p. 42)

Assim, a lei destinou um capítulo para tratar do ensino supletivo, especificando claramente que além de ler e contar, o aluno teria direito a uma educação profissional, e assim como o MOBRAL, o ensino supletivo teria o apoio midiático e dos meios de circulação vigentes. Vale ressaltar a disposição da lei quanto ao pessoal docente no ensino supletivo, que recomendava formação específica para trabalhar com esse segmento, no entanto, enquanto isso não fosse possível, deveria ocorrer o aproveitamento dos professores do ensino regular.

Haddad e Di Pierro (2000, p.118) comentam que “a posição social de cada um seria determinada por sua condição genética e pelo esforço empreendido em aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas pelo Estado” ao destacar a mensagem do então presidente Médici em relação às reformas educacionais como uma abertura “para que possa qualquer povo, na razão dos seus predicados genéticos, desenvolver a própria personalidade e atingir, na escala social, a posição a que tenha jus.” Era como se o indivíduo estivesse destinado ao fracasso ou sucesso pela sua condição biológica e empenho, visto que o governo dispunha condições suficientes para o êxito de todos.

No entanto, não era bem assim que funcionava na prática, o poder público não assumiu a responsabilidade pela gratuidade e expansão do ensino, deixando a educação de jovens e adultos à mercê dos interesses do ensino privado. (HADDAD & DI PIERRO, 2000). Desse modo, nem todos os sujeitos tinham oportunidade, principalmente financeira, de concluir ou dar continuidade aos seus estudos.

Com a queda do governo ditatorial em 1985, as lutas pelos direitos sociais, incluindo a educação, se intensificaram e começou um novo tempo para a educação de jovens e adultos, materializado tanto na Carta Magna de 1988, quanto nas leis estaduais e municipais, delegando às instituições maior autonomia para desenvolver os seus projetos políticos pedagógicos. Houve o rompimento com os programas governamentais herdados pela ditadura, a exemplo da extinção do MOBREAL, substituído pela Fundação Nacional de Jovens e Adultos- Educar. Além de representar uma política autoritária, o MOBREAL estava fragilizado pelas acusações de corrupção no desvio de verbas e a divulgação de dados falsos.

O texto constitucional de 05 de outubro de 1988 estabeleceu:

Art. 208. I. educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Art. 208. VI- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. (BRASIL, 2013, p. 60)

Essas medidas, dentre outras adotadas pelo governo brasileiro, como o estabelecimento do plano nacional de educação com a duração de dez anos, distribui a responsabilidade da expansão de oferta do ensino entre os poderes públicos e a sociedade civil, que devem juntos adotar medidas para a erradicação do analfabetismo; universalização e melhoria da qualidade do ensino.

Com a instituição de um novo governo, como medida de economia, em 1990, a Fundação Educar foi substituída pelo Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que também foi extinto três anos mais tarde. O PNAC ambicionou a redução de 70% do analfabetismo no país, em cinco anos, mas não vingou para atingir seus objetivos. A União acabou por transferir aos estados e municípios a responsabilidade de gerir a EJA, o que foi um retrocesso nessa modalidade de ensino.

Podemos notar o quanto a EJA esteve no centro de conflitos políticos, ora regida por uma lei, ora por outra, definidas conforme as necessidades e intenções de quem estivesse no poder. Interessante observar que, muitas das vezes, não se considerava os avanços já conquistados, como também não havia reflexão sobre a eficiência da lei anterior, se se consolidasse um novo governo, era necessária uma nova legislação, não em busca de assistir à

população, mas construir a imagem favorável nacional e internacional de um modelo de nação.

Instituído um novo governo, portanto uma nova visão para a educação pública, é aprovada a terceira LDB, que é a mais atual que temos. Sobre ela vale destacar:

A nova LDB 9.394, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro e não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmaram o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 121-122).

Em atualização mais recente, em março do corrente ano, houve uma reformulação no Art. 37, constituindo a educação de jovens e adultos como instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. No entanto, ao observarmos o parágrafo primeiro desse artigo, incluído em 2008, percebemos a persistência em conceber essa modalidade de ensino como profissionalizante, quando cita que “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 2008, sem paginação).

Apesar da tentativa de promover uma educação continuada e formativa do sujeito ao longo da vida, medidas como o incentivo de um ensino supletivo e profissional entram em conflito com as ideias liberais no ensino da EJA. Isso não quer dizer que não se deve pensar nesse sujeito como aquele que vai adentrar o mercado de trabalho ou melhorar o seu desenvolvimento nele, se já inserido, no entanto, é preciso pensar nesse indivíduo além da força motora de desenvolvimento do país. Há um desenvolvimento pessoal que precisa ser pensado, para uma contribuição plena e justa no cenário nacional.

Além disso, a incerteza na responsabilidade da União junto a educação de jovens e adultos gera um clima de instabilidade nos níveis municipais e estaduais, que nem sempre podem arcar com as despesas dessa modalidade, considerando que não houve aumento dos recursos. A educação básica regular acaba por adquirir prioridade, estando sempre a EJA na marginalidade das decisões no âmbito das políticas públicas.

Durante os anos, continuaram surgindo programas efêmeros destinados à alfabetização dos jovens e adultos, bem como a ampliação do acesso ao ensino no Brasil, porém, nem todo ensino oferecido é inclusivo ou de qualidade. Há uma gama de crianças e adolescentes que acabam abandonando os estudos porque não alcançam aprendizagens significativas. (HADDAD & DI PIERRO, 2000)

A essa nova modalidade de jovens e adultos com aprendizagens insuficientes, excluídos indiretamente do sistema educacional, denominou-se analfabetismo funcional, que representa um novo desafio para a escola pública brasileira, sem ao menos serem resolvidos as dificuldades há muito existentes. As salas de EJA passaram a ter alunos de idades e relacionamento com a instituição escolar muito diferentes uns dos outros, de muito jovens a idosos, a EJA tem perdido a identidade inicial e construindo uma nova formação, para a qual o ensino não está preparado para coordenar. Isso faz com que muitas vezes o ensino nesse segmento não passe de um faz de conta, ensinando os sujeitos a decodificar algumas letras e números, tirando-os do status tradicional de analfabeto.

Essa situação nos remete a essas tantas idas e vidas nas tentativas de erradicar o analfabetismo em si, mas sem atentar para a formação continuada do indivíduo, sua criticidade, sua autonomia frente às diversas situações em que ele precisa tomar decisões. Se a instituição escolar não se qualificou para trabalhar esse aspecto formativo do sujeito, não porque não seja capaz de fazê-lo, mas pelas condições ofertadas que não oportunizam uma estrutura adequada para essa formação de qualidade, como poderá oferecer a uma gama tão plural de educandos um ensino eficaz?

As políticas públicas devem ser elaboradas a partir dessas novas problemáticas, não tendo a demanda suprimida, nem lentidão na aprovação como ocorreu com as Leis de Diretrizes e Bases, que além de não contemplar as discussões realizadas em sua elaboração, ainda foram promulgadas depois de vários anos após as reflexões iniciais.

2.2.2 A Educação de Jovens e Adultos na Bahia

Além da Constituição Federal vigente, as leis que regem a educação de um modo geral apontam constantemente que deve existir entre a união, os estados e os municípios a adoção de medidas e iniciativas para a garantia de um ensino de qualidade, não só em relação ao financiamento, mas também a respeito do desenvolvimento de políticas públicas.

Atualmente, a nível nacional as medidas que dispõem sobre a educação de jovens e adultos encontram-se na Carta Magna, na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e o Plano Nacional de Educação. Aliadas a essas legislações, têm surgido medidas que se acrescentam a elas, na tentativa de melhorá-las, efetivando sua aplicação e utilização. É importante ressaltar também que ora estando em alguns artigos, ora recebendo um capítulo próprio, a educação de jovens e adultos vem ganhando espaço nesses instrumentos indispensáveis para a garantia de direitos dos sujeitos.

Visto que há a intenção de um trabalho integrado ente os entes governamentais, existe uma abertura para que cada estado e município estabeleçam normas para o trabalho com a educação de jovens e adultos. Partindo dos documentos comuns a nação, temos a Política de EJA da Rede Estadual e ainda o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME).

O documento intitulado Política de EJA da Rede Estadual foi desenvolvido em 2009 a partir da escuta dos envolvidos na educação de jovens e adultos e trata de questões pertinentes a esse segmento, tais como o sujeito, o currículo, o educador e os desafios presentes nesta modalidade de ensino. É destacada a necessidade de propor medidas pedagógicas que levem em consideração a especificidade da EJA, refletindo sobre sua diversidade e características próprias. Sobre os sujeitos da EJA, ele traz:

São sujeitos de direito da EJA jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados (as) da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico. (BRASIL, 2009, p.11)

Esse perfil frequentador da EJA na Bahia condiz ao de muitos lugares pelo Brasil. Tendo em vista que corresponde a uma população na maioria das vezes de baixa renda e negros, percebemos que a negação de direitos a que estiveram sujeitos parte de uma dívida histórica- social. É por isso que as Diretrizes da EJA chamam de função reparadora esse trabalho de inserir os indivíduos na sala de aula, porém, alerta para a qualidade dessa realização. Essa reparação não deve ser confundida com suprimento, não é um favor que se faz a pessoa, é uma dívida que se paga.

Visto que a intenção é articular saberes construídos por eles fora da escola com os novos saberes apreendidos, o documento destaca a importância de incluir a EJA no Projeto Político Pedagógico da instituição, bem como fornecer aprimoramento aos docentes

envolvidos, que dentre outras coisas, devem conhecer a comunidade em que atuam; colaborar com a construção do projeto político da escola, garantindo que a EJA seja assistida; compreender as especificidades da EJA, bem como comungar com os ideais desse tipo de educação.

Os planos nacional (2014), estadual (2014) e municipal (2015) possuem vigência de dez anos, e estabelecem vinte metas para serem cumpridas durante esse tempo. Todos estes possuem na meta três alguns aspectos que contemplam a EJA, e as metas oito, nove e dez que a contempla de modo particular.

A meta três visa, entre outras propostas, a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência do plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Para tanto, o plano estadual prevê busca ativa aos jovens dessa faixa etária, contando com o apoio do serviço social e saúde, além de fomentar programas de educação, cultura e atividades sociais. O plano municipal destacou o investimento em uma infraestrutura adequada, a ampliação de escolas e professores qualificados, bem como aumentar a oferta de EJA no turno diurno, pois, apesar de dez escolas municipais oferecerem EJA, somente três disponibilizam também no turno diurno.

A meta oito pretende elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência do plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa desigualdade quanto às dicotomias cidade/campo e negros/não negro é perceptível nos censos realizados. Tanto o indivíduo do campo quanto o negro possuem tempo de estudo menor que os moradores de área urbana e o não negro.

Nesse item, os planos estadual e municipal compartilham das mesmas perspectivas visando atingir a meta quando destacam que é necessário atentar para as peculiaridades da EJA, apoiar os estudantes desse segmento para que permaneçam na escola e continuem os estudos. O apoio ao qual os documentos se referem perpassam os muros escolares, atingindo os vários setores da vida social do aluno, como a família, setores de saúde e de assistência social. No entanto, o estado prevê uma iniciativa que o plano municipal não contempla, que é a inserção de disciplinas que discutam a EJA nos cursos de licenciatura. Visto que a cidade possui uma universidade estadual e outras particulares, percebemos que há uma falha municipal quando não trata desse assunto, visto que a formação inicial do professor é

imprescindível para que o profissional chegue às salas de aulas no mínimo ciente do papel da EJA no contexto educacional brasileiro.

A próxima meta diz respeito a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência do plano, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Podemos notar que a maior ambição governamental em relação a educação é erradicar o analfabetismo, os anos passam, governos entram e saem e se há alguma coisa que eles pensam em comum sobre a educação é o desejo de eliminar o analfabetismo entre a população que normalmente já deveria estar escolarizada. Um país onde existem tantos analfabetos não combina com o a imagem de uma nação desenvolvida, um baixo índice de analfabetismo, juntamente com outros requisitos, abre as portas do mundo para investimento, turismo e empregos.

Apesar de ser discutida uma velha receita para que isso ocorra de fato, infelizmente não chegamos ao patamar de país alfabetizado. Ainda que a receita seja boa, a supressão de um ou outro ingrediente torna o produto final indigesto. Por mais que se fale em multidisciplinaridade entre os diversos setores sociais, formação docente apropriada, estrutura e tudo o mais de que precisamos para que a cobertura total aconteça, se uma ação falha, o óbice está posto.

Para incrementar a receita, o plano estadual reafirma medidas já citadas, como o estabelecimento de políticas de permanência; a realização de busca por sujeitos que se encaixam nessa situação, através da integração entre família, sociedade e poderes públicos; a capacitação docente e traz itens novos para firmar o que foi posto, como o levantamento de dados por região para que cada lugar conheça sua real situação, e o apoio a projetos inovadores, que trazem bons resultados para a modalidade EJA.

Vale destacar que o plano municipal mantém essas medidas e acrescenta ainda a criação de um centro de educação de EJA na sede do município no mesmo ano em que o plano foi aprovado. Porém, além de a proposta não ter sido cumprida, o documento não deixa clara a intenção dessa possível instituição, sua aplicabilidade, estrutura ou funcionamento. Mesmo se tratando de uma coisa nova e provavelmente útil, a falta de explicação torna a proposta vaga, não garantindo meios para sua criação.

Por fim, destacamos a meta 10 que visa oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Devido a grande evasão e a não procura da escola por parte dos alunos, integrar o ensino regular ao profissional é mais uma estratégia para que os sujeitos tenham interesse em adentrar no sistema educacional. Talvez porque essa modalidade lhe pareça mais

útil, garantindo uma profissionalização ao fim do período, portanto, uma chance a mais de entrada ou melhoria no mercado de trabalho.

O abandono da escola pelos alunos é uma realidade preocupante também a nível municipal, o plano destaca que a evasão vem aumentando e as matrículas diminuindo, e aponta:

Vários são os motivos para que tudo isso aconteça, por isso, há uma necessidade urgente de implantação de questões emergentes e significativas para que possamos alcançar os resultados necessários para com o público da Educação de Jovens e Adultos a exemplo de profissionais que tenham perfil e comprometimento para atuar com o público da EJA, metodologia adequada e significativa para o aluno, projetos que atendam as necessidades da aprendizagem e da demanda profissional dos discentes, proposta metodológica (andragogia) para atender ao município de Jacobina, calendário adequado às realidades locais, coordenação específica para este segmento e consequentemente formação que atenda as reais necessidades dos mesmos, projeto que inclua equipe multidisciplinar (psicólogo, terapeuta, assistente social, psicopedagogo, psiquiatra, enfermeiros) para atuar diretamente com este público, realizando palestras, oficinas, cursos, atendimentos individuais e com os grupos, tanto para os docentes, quanto para os discentes, criação e implantação do Serviço de Orientação Educacional e Familiar, já que o índice de usuário de drogas ilícitas tem sido recorrentes, além de desajustes familiares. (BRASIL, 2015, p.104)

Verificamos que o município percebe a sua realidade, mas precisa fazer com que suas metas aconteçam, a fim de que o ensino aqui ofertado atenda a todos os que o procuram, bem como os que nele estão inseridos, garantindo sua permanência.

Vale citar a predominância do urbano sobre o rural, em que alunos desta área frequentam menos a EJA que alunos daquela. Considerando que uma quantidade considerável da população mora na zona rural, que corresponde a vinte povoados, os sujeitos dessa área precisam ter suas peculiaridades definidas e discutidas para um alcance maior desse sujeito. Os indivíduos do campo possuem um grande papel no desenvolvimento municipal, plantando seus frutos, fabricando doces e artesanatos que são vendidos na cidade. Esse sujeito atuante, dominador da agricultura, necessita ter esse seu universo tão próprio associado às práticas educativas, para que ele tenha o ensino como algo tão seu quanto o trabalho que executa, colaborando assim para que haja uma maior procura pela instituição, bem como menos saída dela.

Para complementar todo o aparato legal, disponibilizando informações sobre a educação no Brasil, dispomos de sites oficiais, como o do Ministério da Educação (MEC), com vasto material de orientação, informação e promoção dos trabalhos desenvolvidos. Essa ferramenta está disponível também nos estados, que dispõem de um site especificando como ocorre a estrutura de ensino na federação.

No site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia apresenta-se o trabalho da educação de jovens e adultos no segmento da educação básica, assim como considera as outras leis, e a divisão da EJA é exposta da seguinte forma: tempos formativos, tempo de aprender, posto de extensão, educação prisional, exame supletivo (CPA) e certificação do ENEM. Destacamos aqui o recorte dessa pesquisa, que se fará em relação ao tempo formativo, uma das modalidades de EJA desenvolvida no estado.

Os tempos formativos são cursos de matrícula anual, presenciais e divididos em três segmentos, que correspondem respectivamente ao ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. Cada um deles possui eixos temáticos, temas geradores e áreas do conhecimento, que propõem uma articulação entre um e outro tempo formativo, dando continuidade ao que foi trabalhado. Em cada fase é observado e considerado de forma individual o conhecimento construído pelo aluno na fase anterior, a fim de investir nas áreas onde ele apresentou maiores dificuldades, garantindo seu aprendizado.

Dessa forma, há um acompanhamento trimestral do percurso realizado, em que alunos e professores constroem o aprendizado, sendo os conteúdos das disciplinas meios para desenvolver os Aspectos Cognitivos (AC), divididos em sete itens; e Sócio- Formativos (SF), divididos em seis itens. Os componentes curriculares são agrupados em áreas de conhecimento, composta por itens denominados de Aprendizagem Desejada (AD), que variam de quantidade, a depender da área de conhecimento a que se refere. Ao final de cada semestre, os estudantes realizam uma autoavaliação, percebendo a si mesmo no seu processo formativo. Considerando a percepção de integração e continuidade, é que o aluno passa de uma fase para a outra, até a inclusão dessa etapa da educação básica.

3 O TRAJETO METODOLÓGICO

O trajeto metodológico foi percorrido com (re) descobertas, ora indignação, principalmente com os fatores políticos que regem a EJA desde sua gênese, ora admiração pela resistência da educação de jovens e adultos frente a tantas dificuldades enfrentadas ao longo dos anos. Apesar das tentativas de silenciamento e das intenções várias depositadas na EJA, muitas histórias de sucesso emergem do caos, proporcionando aos sujeitos melhores condições de sobrevivência e novas leituras da vida e de si mesmo.

O trajeto metodológico é muito importante para o desenvolvimento eficaz de um trabalho de pesquisa, permitindo que toda a profusão de ideias, sugestões e materiais sejam selecionados com rigor técnico, sem abrir mão da sensibilidade do pesquisador, de modo a dar corpo e forma, portanto, materialidade ao que estava no campo da imaginação. Essa base atua como uma fundação, garantindo que o projeto seja construído em estrutura sólida, a fim de que os resultados sejam satisfatórios, ainda que diferentes do esperado.

No entanto, toda essa firmeza em sua construção não significa que a pesquisa seja imutável, afinal de contas, uma pesquisa é uma continuidade, ou pelo menos deveria ser, pois seu caráter problematizador frente às situações analisadas deve atuar como norte para novas indagações e práticas, possibilitando o aperfeiçoamento do próprio pesquisador, bem como uma devolutiva social que possa de algum modo “perturbar” a ordem vigente.

Assim, ao descrever adiante o trajeto metodológico percorrido, procuramos informar como ocorreu a organização da pesquisa, bem como demonstrar a importância desse percurso para o desenvolvimento do trabalho.

3.1 O MÉTODO E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a construção deste trabalho, foi realizada a revisão da literatura, a fim de enfatizar a importância da literatura para a formação humana. Através do diálogo com Candido (2002) e Yunes (2008), evidenciamos o seu caráter humanizador e universal. A literatura no ambiente escolar foi trabalhada a partir das perspectivas de Freire (2011), Perrenoud (1998) e Yunes (2008), que abordam, respectivamente, a consideração da escola pelo conhecimento pré-escolar do sujeito, concebendo-o como conhecedor do mundo ao qual tem contato, antes de adentrar a escola; assim como o modo como a escola avalia os alunos, dialogando, nesta pesquisa, sobre a relação escolar entre avaliação e literatura; e o olhar da escola para o aluno como sujeito atuante, protagonista.

Para o resgate histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, discutimos a partir das considerações de Haddad e Di Pierro (2000); consideramos ainda todas as Leis de Diretrizes e Bases promulgadas no país, a saber: a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 5.592, de 11 de agosto de 1971, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como as constituições brasileiras dos anos de 1824, 1891, 1934 e 1988, no que se refere aos avanços sobre a educação. Além desses documentos, levantamos discussões acerca do tratamento destinado a EJA, atualmente, nos planos de educação nacional, estadual e municipal.

Para tanto, depois de diversas leituras realizadas, tanto de teóricos especialistas nos assuntos, quanto de teses e monografias, fomos considerando as mais relevantes para este trabalho, selecionando os que auxiliariam para a reflexão crítica das ideias centrais do estudo.

Sobre esta etapa, vale destacar que “a revisão da literatura não é uma caminhada pelo campo onde se faz um buquê com todas as flores que se encontra. É um percurso crítico” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.112). Os autores afirmam que, a partir desse contato com outros autores, o pesquisador vai encontrando o seu modo de fazer a pesquisa, delineando de modo mais firme suas intenções (LAVILLE; DIONNE, 1999). Sendo assim, apesar do vasto material de qualidade encontrado, buscamos considerar o que mais contribuiria para os pontos elencados, de maneira a inserir uma percepção própria sobre o assunto.

Inicialmente, o *corpus* seria o projeto do tempo formativo e o planejamento da disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, depois da exaustiva procura pelo projeto, descobrimos que o único que traz alguma informação sobre o funcionamento dos tempos formativos é a Política de EJA da Rede Estadual; porém, constatamos que, além de sucinto, o citado documento não traz maiores esclarecimentos sobre o trabalho com os componentes curriculares. Assim, decidimos que ele comporia a construção do trabalho no que tange ao entendimento do funcionamento da EJA na rede estadual. Por fim, o *corpus* ficou sendo o planejamento.

Para a análise documental do *corpus*, levamos em consideração as cinco dimensões apontadas por Chillard (2010): o contexto (a percepção do meio social, cultural, político, entre outros, em que o documento foi escrito); o autor (a relação, a intenção e a preparação do autor para o desenvolvimento do documento); a autenticidade e a viabilidade do texto (a verificação da procedência do documento, a fim de confirmar sua autenticidade, sua originalidade); a natureza do texto (os aspectos estruturais e não estruturais do documento); os conceitos-chave e a lógica interna do texto (estar atento às especificidades do documento em questão, para que ele seja compreendido sem prejuízos).

Escolhemos o método qualitativo, com a intenção de

[...] prender-se as nuances de sentido que existem entre as unidades, aos elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias que as reúnem, visto que a significação de um conteúdo reside largamente na especificidade de cada um de seus elementos e na das relações entre eles, especificidade que escapa amiúde ao domínio do mensurável. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227)

Sobre essa abordagem, os autores destacam três estratégias de análise e de interpretação qualitativas, dentre as quais nos ateremos à construção interativa de uma explicação, que consiste em elaborar “pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter- relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227).

Assim, optamos pela abordagem, predominantemente, qualitativa para observar a realidade e analisar além dos números recolhidos, de forma estruturada e rigorosa, a fim de extrair e atribuir significações gradativamente.

[...] o objeto da pesquisa qualitativa se constrói progressivamente, em ligação com o campo, a partir da interação dos dados coletados com a análise que deles é extraída, e não somente à luz da literatura sobre o assunto, diferentemente de uma abordagem que seria hipotético- dedutiva. (DESLAURIERS, KÉRISIT, 2010, p. 134)

Tendo em vista que não nos ateremos somente aos dados numéricos, considerando também o contexto e os significados construídos, tomamos como dispositivo a Análise de Conteúdo. Sobre isso vale destacar que:

A análise de conteúdo, neste cenário, emerge como técnica que se propõe à apreensão de uma realidade visível, mas também uma realidade invisível, que pode se manifestar apenas nas “entrelinhas” do texto, com vários significados. Neste sentido a análise requer uma pré- compreensão do ser, suas manifestações, suas interações com contexto, e principalmente requer um olhar meticuloso do investigador. (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 15)

Bardin (1977) considera que a análise do conteúdo pode ser uma análise dos significados e dos significantes. Tanto uma como a outra são inerentes aos textos e contribuem de modo relevante para a sua construção e compreensão. Assim, buscamos “conhecer aquilo que está por trás das palavras” (BARDIN, 1977, p. 44), para perceber as intenções além do aparente, absorvendo o sentido real das mensagens com as quais nos deparamos.

Como instrumento de coleta de dados, optamos pelo questionário-padrão (perguntas apresentadas em uma ordem fixa, com respostas determinadas dentre as quais o entrevistado

escolhe a que mais lhe convém), tendo apenas algumas questões com respostas abertas. Escolhemos esse tipo de aplicação pela possibilidade de se alcançar um maior número de pessoas e uma rápida devolutiva, visto que em poucos dias conseguimos aplicá-lo para todas as turmas. Além disso, a uniformização nas perguntas permitiu que todos a vissem na mesma estrutura, facilitando a compilação e comparação dos dados. Comparado ao questionário de questões abertas, esse tipo apresentou uma maior probabilidade de questões respondidas, visto que, o fato de redigir respostas, como pudemos constatar, aumenta a chance de serem devolvidas em branco. Consideramos também que esse tipo de instrumento comporia melhor as exigências deste trabalho, visto que outros tipos de coleta exigiriam maior maturação e tempo.

Oferecer apenas respostas predeterminadas pode parecer constrangedor. Mas isso apresenta vantagens. As escolhas de respostas ajudam inicialmente a esclarecer o sentido das perguntas que poderiam mostrar-se ambíguas, garantindo ao pesquisador que as respostas fornecidas serão de ordem das respostas esperadas, que corresponderão aos indicadores que ele estabeleceu. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184).

Foi aplicado um questionário nas quatro turmas do eixo VI, e outro para as educadoras que ministram aulas nessas turmas, com abordagem qualitativa. O questionário dos alunos foi composto por treze questões, divididas em três blocos. O bloco I (Identificação) é composto por quatro questões, em que solicitamos informações pessoais sobre o sujeito; o bloco II (Vida escolar) possui uma questão aberta sobre a interrupção dos estudos; o bloco III (Você e a literatura) é constituído por oito questões, sendo uma aberta e sete de múltipla escolha, com a intenção de compreender a relação dos alunos com a leitura literária.

O questionário desenvolvido para as educadoras foi composto com dez questões e dividido em três blocos. O bloco I (A docência) foi composto por três questões, solicitando informações sobre o percurso docente; o bloco II (A docência no tempo formativo III- Eixo VI) com três questões sobre o trabalho desenvolvido no tempo formativo VI e o bloco III (A formação do leitor no tempo formativo III- Eixo VI) composto por quatro questões sobre o trabalho literário desenvolvido nas turmas.

Desse modo, através da revisão literária, os questionários e o *corpus*, procuramos observar e compreender com muito cuidado e profundidade as relações literárias existentes, tanto em relação aos alunos e suas vivências intra e extra escolares, quanto às educadoras e sua prática. Assim, visamos “atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc” (BARDIN, 1977, p. 41).

Vale ressaltar ainda a complexidade da pesquisa em ciências humanas, visto que a natureza humana não é previsível, ao contrário, “o ser humano é ativo e livre, com suas próprias idéias, opiniões, preferências, valores ambições, visão das coisas, conhecimentos..., que é capaz de agir e reagir” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 33). Portanto, apesar dos resultados imaginados a partir das leituras realizadas, notamos o quanto a realidade pode ser imprevisível e surpreendente, de várias formas.

3.2 O LÓCUS DA PESQUISA

O decreto Nº 14.532 de 06 de junho de 2013 criou e especificou o funcionamento dos Centros Noturnos de Educação da Bahia (CENEB). Apesar do existente funcionamento da EJA nas escolas, a criação dos CENEB propôs a potencialização desse ensino, propiciando uma maior atenção a essa especialidade.

O CENEB em Jacobina foi criado em 2014, através da portaria Nº 301/2014 e utiliza as dependências do Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro. Enquanto este funciona pela manhã e à tarde, o funcionamento daquele acontece durante a noite, recebendo estudantes tanto da zona urbana, quanto da zona rural do município. Porém, apesar de utilizar o mesmo espaço físico, o seu funcionamento organizacional e administrativo é independente.

A instituição fica localizada próxima ao centro, possui vinte e seis salas de aula; cerca de quarenta funcionários; secretaria; direção; sala dos professores; cantina; quadra; pátio; banheiros; sala de recursos audiovisuais; laboratórios de ciência e informática e biblioteca. No entanto, esses três últimos ficam abertos durante o dia para o outro colégio, mas, só funcionam no turno noturno caso seja solicitado pelo docente ou discente, a fim de realizar algum trabalho.

Com a intenção de garantir um maior acesso ao ensino para os pais, no corrente ano a instituição criou, com o apoio de uma empresa particular instalada no município, o Espaço Kids, um ambiente agradável para os pais deixarem os filhos enquanto estudam. O espaço acolhe crianças durante o horário de funcionamento das aulas, uma ótima iniciativa tanto para potencializar a iniciação dos pais nos estudos, quanto a sua permanência, considerando o alto índice de evasão no município.

Além disso, o estabelecimento de ensino conta com a flexibilidade nos horários para receber os alunos, principalmente os trabalhadores, que precisam desse estímulo para chegar do dia cansativo de trabalho e se preparar para a escola.

3.3 OS COLABORADORES

Os alunos que participaram da pesquisa são das quatro turmas do eixo VI, totalizando sessenta e cinco participantes. Os questionários foram aplicados durante a aula de Língua Portuguesa, cedida pela educadora, visto que, fora da sala de aula, a disposição dos alunos para a participação poderia ser menor; conseqüentemente, teríamos poucos dados recolhidos.

Em média, há em cada turma trinta e cinco alunos matriculados, no entanto, como percebido no plano municipal, que destaca o alto índice de evasão, a frequência média das turmas varia de quinze a vinte alunos.

Sobre os alunos colaboradores, notamos algumas questões que merecem destaque: a maior parte dos alunos aceitou participar da pesquisa; há um número maior de homens; há mais homens que trabalham do que mulheres; há alunos tanto da zona urbana quanto da zona rural, porém, uma quantidade menor destes.

As educadoras participantes foram duas. Vale destacar que elas deram o apoio necessário para a aplicação dos questionários, inclusive incentivando os alunos que participassem da pesquisa. Além de preencher os questionários, elas mantiveram conversas informais com a pesquisadora, retratando a rotina escolar no colégio, seu funcionamento e o trabalho com a educação de jovens e adultos.

Ambas possuem ampla experiência na docência, a E01 acumula vinte e oito anos e formou-se em Letras com Língua Inglesa, seguida de uma especialização e a ED02, trinta e cinco anos, graduada em Língua Portuguesa e Literaturas, com uma especialização e curso de capacitação pedagógica. Esta atua há anos na EJA, enquanto aquela leciona há três meses, em substituição a uma colega que se aposentou.

4 O LEITOR LITERÁRIO NO EIXO VI DO TEMPO FORMATIVO NO CENTRO NOTURNO DE EDUCAÇÃO DA BAHIA- JACOBINA

Apresentaremos aqui os resultados obtidos a partir da leitura e interpretação do planejamento, tendo em vista as cinco dimensões citadas, anteriormente, considerando-o o principal material norteador do trabalho com literatura nos tempos formativos.

Depois, trataremos a respeito dos dados obtidos com a aplicação dos questionários, compreendendo a formação leitora no eixo VI do tempo formativo, principal objetivo deste trabalho.

4.1 A LITERATURA NO EIXO VI DO TEMPO FORMATIVO

A disciplina de Língua Portuguesa está agrupada juntamente com as disciplinas de Língua Inglesa e Artes na área de conhecimento nomeada Linguagens e suas tecnologias. O planejamento da disciplina de Língua Portuguesa do tempo formativo foi elaborado pela coordenação do curso, visto a falta de orientação a nível estadual nos documentos que regem os tempos formativos. Os documentos elaborados pelo Estado dizem respeito a explicação da divisão entre os tempo formativos e as formas de avaliação, mas não orientam sobre os conteúdos, especificamente.

O documento apresenta os aspectos cognitivos e os aspectos sócio-formativos, que auxiliam na orientação das três disciplinas e as aprendizagens desejadas, divididas para cada componente, conforme suas especificidades, sendo onze para a disciplina de Língua Portuguesa. Em nenhuma AD notamos a menção do papel da literatura nesse processo de aquisição dos sujeitos. Há uma intenção de mediar o conhecimento com textos que provoquem uma criticidade mediante as diversas situações. Esse propósito é mais evidente na ADL4, que menciona:

Posicionar-se de forma crítica diante de textos que refletem situações do cotidiano, de modo a reconhecer a pertinência dos argumentos utilizados, posições ideológicas subjacentes e possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados. (PLANEJAMENTO, 2018)

Descrito assim, os textos literários, que poderiam beirar essas intenções, seriam as crônicas, pelo tom crítico presente nelas, retratando situações cotidianas. Ainda assim, a possibilidade de uso nesse sentido estaria colocando a literatura apenas com esse objetivo. No entanto, as aprendizagens, de modo geral, não comentam a literatura como fundamental nesse momento.

O planejamento foi elaborado pela própria coordenação, que orienta e planeja ações voltadas para o ensino de EJA. Visto que não há uma orientação curricular a nível estadual, a própria instituição tomou a iniciativa de criá-lo, considerando a necessidade de um norteamento para trabalhar o conteúdo de Língua Portuguesa.

Os autores trabalham há algum tempo na EJA, desde antes da implantação do CENEB no município, e a escola tanto participa de trabalhos de capacitação desenvolvidos pelo estado, quanto desenvolve a formação continuada dos docentes na própria instituição. Além de obter a informação na coordenação a esse respeito, as duas educadoras referiram no questionário essas afirmações, corroborando o perfil da escola em relação a preparação para o trabalho com esse segmento.

O documento foi elaborado a partir dos parâmetros estabelecidos para o ensino de EJA, fator que confirma a sua autenticidade e originalidade. Partindo do conhecimento dos autores sobre o direcionamento dos documentos oficiais para o aprendizado do aluno, e a própria experiência em EJA, a reflexão levou à escolhados conteúdos para o desenvolvimento curricular de Língua Portuguesa.

Apesar de não aparecer nas aprendizagens desejadas, quando descreve os conteúdos das três unidades, há uma grande presença da literatura em todas elas, em detrimento da gramática normativa, que aparece bem menos. A 1ª Unidade destaca a origem da Língua Portuguesa, considerando a sua importância cultural e trata das diferenças entre textos literários e não literários; a oralidade e a escrita; as especificidades dos textos narrativos, discursivos e argumentativos. Por fim, inicia o trabalho com as escolas literárias, apresentando o trovadorismo.

A 2ª e a 3ª Unidade continuam apresentando as escolas literárias, com exceção de algumas (Quinhentismo, Parnasianismo e Simbolismo), destacando os principais autores de cada uma delas. Esta última acrescenta ainda a discussão sobre texto visual e verbal e a atualidade da Língua Portuguesa.

O documento é de fácil entendimento, estruturado de forma clara e objetiva, contendo os itens que se encontram nos materiais que norteiam o funcionamento dos tempos formativos, disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. De modo geral, percebemos que o ensino de literatura está voltado para o estudo das escolas literárias e seus principais autores.

[...] é no espaço escolar que as obras chamadas canônicas são apresentadas aos educandos. Dentro de uma visão tradicional, caberia à escola destinar

aos seus alunos a leitura somente de escritores consagrados, livros da literatura universal e nacional considerados clássicos. Não há um aprofundamento de outros textos e gêneros, importando o que já foi dito e analisado pelos críticos, que detêm a interpretação sobre estes cânones. (IPIRANGA, ALBUQUERQUE, 2016, p. 227)

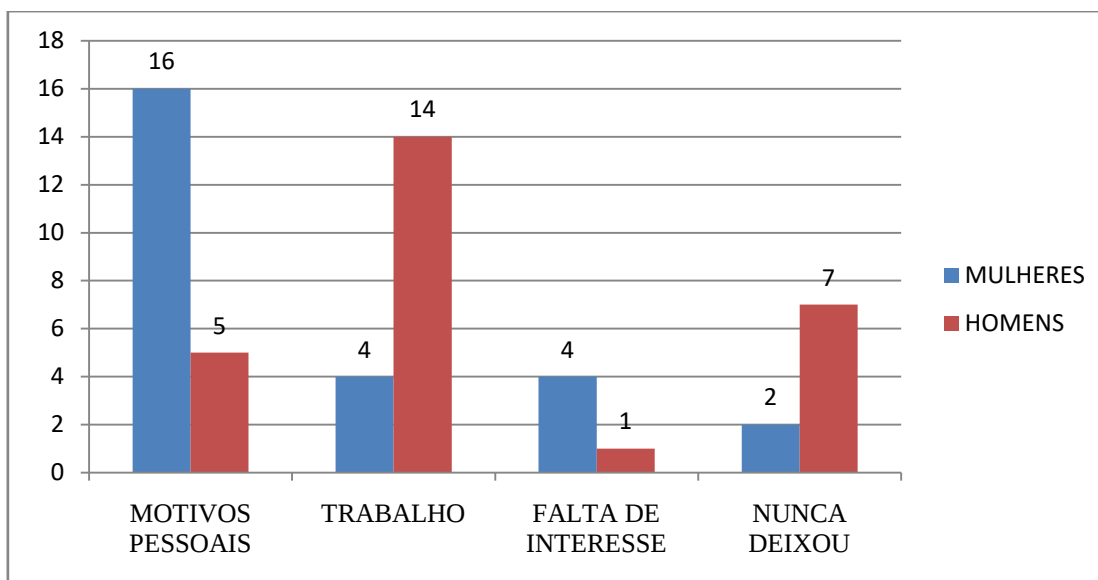
Vale destacar ainda o não lugar das literaturas popular e marginal nos conteúdos a serem trabalhados. Visto que estamos em um solo rico de saberes populares, onde há cordelistas e contadores de causos, apresentar essa literatura constitui-se uma estratégia de cativação, valorizando a cultura, o solo e o sertanejo, características que são familiares e parte da identidade do sujeito nordestino. Quando nos vemos naquilo que lemos, a compreensão de mundo se torna melhor, pois nos percebemos na história, não como marginalizados, mas como protagonistas.

Ao analisarmos o documento de forma geral, notamos que se o educador não trabalhar com literatura na perspectiva da fruição e participação dos próprios alunos na produção e construção dos sentidos, ele está amparado pelo planejamento, que não apresenta de forma clara essa abertura. No entanto, o compromisso e formação continuada de educadores que reconhecem o valor e o papel da escola para a formação do leitor encontrará, ainda que na maneira tradicional do ensino de literatura através das escolas literárias, inserindo diversos gêneros e autores, modos de apresentá-la ao educando, permitindo o seu contato com a leitura literária.

4.2 DIALOGANDO: AS PRÁTICAS LITERÁRIAS E OS DADOS RECOLHIDOS

Conforme os dados recolhidos, foi possível perceber como ocorre a formação do leitor literário no tempo formativo analisado. O questionário aplicado para os alunos foi composto por treze questões, sobre as quais analisaremos a seguir.

De modo geral, percebemos que há uma presença maior de alunos do que de alunas nas salas de aula. Dos pesquisados, vinte e nove pertencem ao sexo feminino e trinta e seis ao sexo masculino. Visto que tratamos sobre a EJA, devido ao percurso desse segmento, consideramos importante questionar sobre o motivo pelo qual os alunos deixaram os estudos, e obtivemos as respostas apresentadas no gráfico abaixo

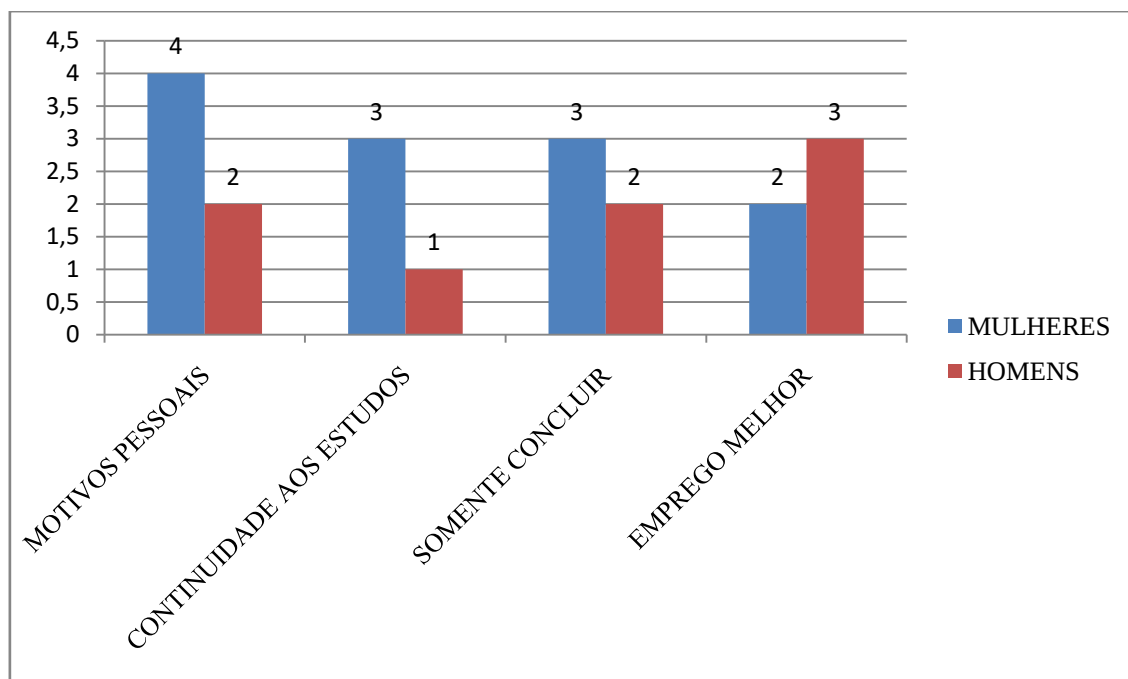
Gráfico 1: Motivo pelo qual o aluno deixou a escola

Fonte: A autora, 2018.

Sobre gênero, vale destacar que a saída da escola pelas mulheres acontece, de maneira geral, pelos problemas pessoais, como a gravidez e proibição do marido, enquanto os homens saem mais por conta do trabalho. Os problemas pessoais para eles aparecem como menor causador do êxodo escolar. Apesar dos diversos avanços de direitos femininos, ao longo do tempo, notamos que o impedimento de que as mulheres estudem por parte dos companheiros reflete a forte presença do machismo em nossa sociedade.

É importante destacar que, para as mulheres o trabalho é secundário como fator motivador do abandono escolar, empatado com a falta de interesse, enquanto um número bem menor alega nunca ter abandonado os estudos, apenas se atrasado. Para os homens, depois do trabalho, vem os motivos pessoais em escala bem menor, a falta de interesse apareceu apenas uma vez e o número dos que nunca deixaram os estudos é quase quatro vezes maior que o de mulheres.

Ao pedir para os alunos relatarem sobre como se deu o retorno para a escola, o número de respostas foi pequeno em ambos os sexos, poucos quiseram descrever o motivo pelo qual regressaram, conforme podemos perceber no gráfico seguinte.

Gráfico 2: Motivo pelo qual o aluno retornou para a escola

Fonte: A autora, 2018.

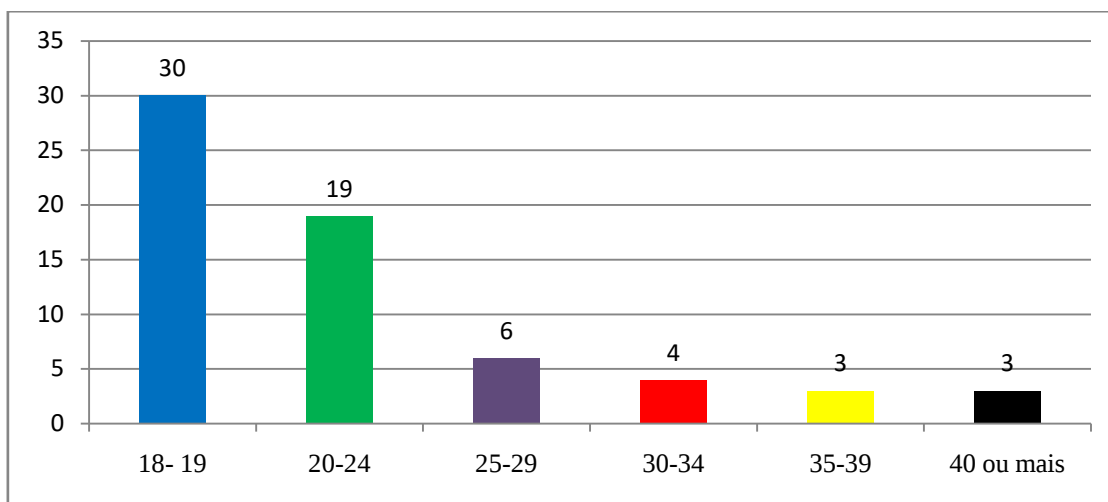
Para as mulheres, assim como a saída da escola, os motivos pessoais foram os que mais contribuíram para o retorno a ela, como a busca por uma vida melhor e dar exemplo para os filhos. A motivação para continuar a estudar após a escola aparece empatada com a vontade de somente concluir os estudos, seguidas pelo desejo de arrumar um emprego, aperfeiçoar o atual ou encontrar um melhor.

Para os homens, assim como a saída da escola, o anseio pelo trabalho é fator determinante para o retorno, pois percebem que a escola abre possibilidades para a qualificação profissional. O número dos que voltaram somente para concluir aparece em segundo plano juntamente com os motivos pessoais, seguidos do desejo de continuar a estudar para além do ensino básico.

Notamos também que há uma maior incidência de moradores da zona urbana, quarenta e oito dos pesquisados, do que da zona rural, apenas dezessete, o que corresponde a pouco mais de 73% contra 26,1%. Esses números nos remetem a pensar se esses alunos da área rural recebem assistência de modo eficiente para virem estudar na área urbana do município. Ao discorrer sobre a história da EJA no Brasil, percebemos que são diversos os fatores sociais, exteriores a escola que influenciam a permanência desses alunos, portanto, é necessário que sejam observados a fim de garantir um acesso justo tanto aos moradores da área urbana, quanto da área rural do município.

Em relação à idade, nota-se que há uma grande incidência de alunos muito jovens frequentando a EJA, processo chamado de juvenilização, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 3: Faixa etária dos alunos pesquisados



Fonte: A autora, 2018.

A pesquisa revelou que a soma de alunos com idade entre dezoito e dezenove anos, um total de 30, é quase a mesma quantidade da soma de todas as outras, que contabilizam 35 alunos. O processo de juvenilização se constitui em um desafio grande para a escola, pois, a grande diferença de idade traz consigo muitas outras divergências que precisam ser analisadas para a preparação das aulas, escolha de material, exigindo uma flexibilização e dinâmica por parte do docente de modo a atender a todos. Essa é mais uma questão sobre a qual pesa a formação continuada do educador, que proporciona capacidade técnica para que se possa lecionar com segurança, garantindo ao sujeito o seu direito a uma educação de qualidade.

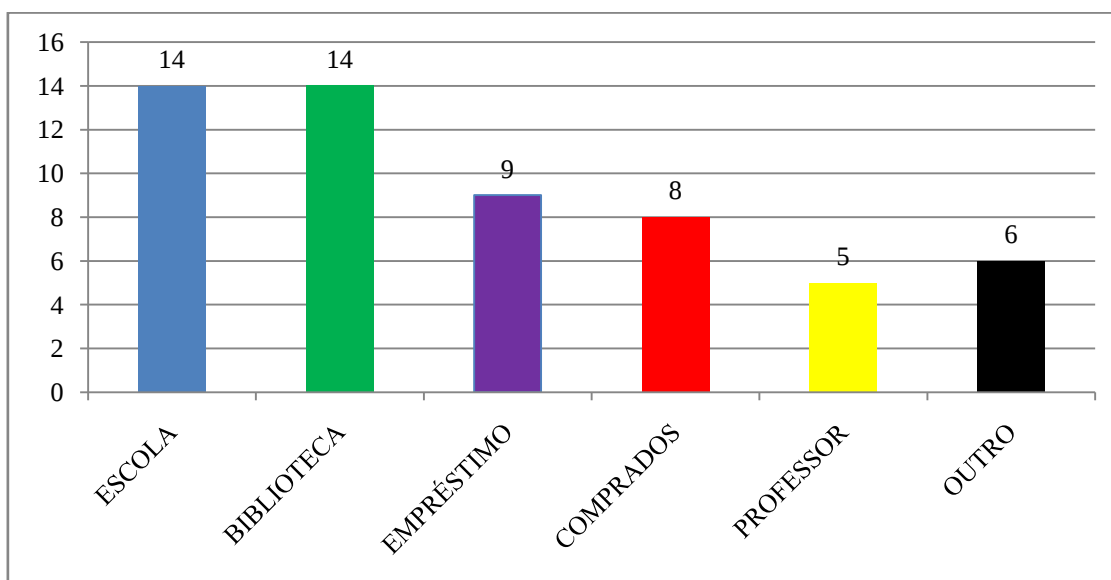
A escolha de profissionais para a EJA feita de forma aleatória, sem que estes possuam afinidade com o segmento e a falta de formação docente se constitui um perigo, pois há o risco de frustração por parte do professor, não percebendo rendimento nas aulas, como por parte dos alunos, não vendo vantagem ou objetivo em frequentar a escola. Vale ressaltar que para um sujeito que já venha enfrentando tantas dificuldades para retornar à escola, isto se torna mais um empecilho para a sua continuidade.

Ao serem questionadas sobre como iniciou o trabalho com a EJA, ambas as educadoras informaram que a escolha foi feita pela própria escola, de acordo com a

distribuição da carga horária. No entanto, as duas afirmaram que a instituição incentiva a formação continuada e oferece aperfeiçoamento a partir de trabalhos desenvolvidos na própria escola. Além disso, as docentes referiram que se aperfeiçoam através de iniciativa própria e a E01 afirmou que a secretaria estadual também promove a qualificação docente.

Em se tratando do trabalho com a literatura, esse cuidado na seleção do material, autores, textos, bem como a maneira de trabalhá-la pode contribuir para a aversão ou encantamento do discente pela leitura literária, sendo a escola ou o professor muitas vezes um dos principais meios de acesso a esse tipo de leitura, como podemos observar no gráfico a seguir.

Gráfico 4: Meios de acesso a livros pelos alunos pesquisados



Fonte: A autora, 2018.

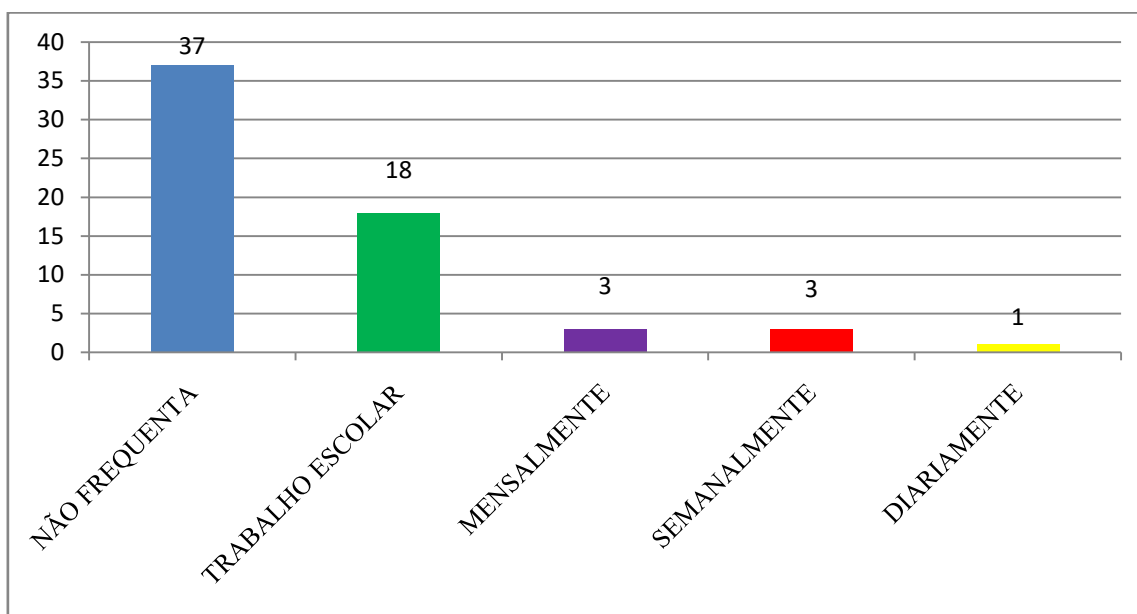
Com os dados recolhidos, 56 ao total, notamos que a escola e a biblioteca são os meios principais pelos quais os alunos têm contato com livros literários, somando 28 alunos que lêem literatura através da escola ou da biblioteca. O dado reitera o importante papel da escola como agente difusora da leitura literária.

No caso do Centro Educacional em questão, tivemos a informação de que a biblioteca escolar não funciona, exceto ao ser solicitada pelo aluno ou professor, apesar de possuir estrutura suficiente. Visto que a instituição possui papel determinante no encontro entre o

aluno e a literatura, essa falta de acesso à biblioteca é um fator negativo para esse contato dos alunos com o texto literário, com o livro físico, e com o ambiente de leitura.

Ao solicitar informação sobre a frequência com que visitam a biblioteca, essa informação anterior esclareceu os resultados obtidos, conforme demonstra o gráfico:

Gráfico 5: Frequência de visita dos alunos à biblioteca



Fonte: A autora, 2018.

Caso houvesse uma maior disponibilidade de funcionamento da biblioteca, talvez a quantidade de alunos que não frequentam ou que somente a procuram quando necessitam realizar alguma pesquisa para um trabalho escolar seria menor. Só o fato de estar aberta durante o funcionamento das aulas, o trânsito constante de alunos e estratégias para que estes a frequentassem poderiam contribuir para que as visitas mensais e semanais não fossem tão baixas.

Ao perguntarmos às educadoras se a escola oferece recursos necessários para trabalhar com a Literatura, a E01 referiu que, apesar de oferecer esses recursos, a falta de funcionário na biblioteca, permitindo que esta se mantenha aberta, constitui em uma deficiência a ser suprida.

A falta de estrutura é um fator que pesa bastante na formação do leitor literário nas escolas públicas brasileiras. Nesse caso, ainda que exista a biblioteca e se tenha acesso condicional a ela

[...] para o professor trabalhar com todas as suas turmas, é preciso que haja livros suficientes para todos os alunos, o que muitas vezes não ocorre e dificulta o desenvolvimento de alguma atividade voltada para a leitura e reflexão de obras literárias. (IPIRANGA, ALBUQUERQUE, 2016, p. 231)

Os autores ainda destacam que “existe uma grande distância entre a realidade do ensino da literatura em nossas escolas e o que o educadores desejam e lutam (IPIRANGA, ALBUQUERQUE, 2016, p. 231), por isso, muitas vezes, ao se deparar com essas deficiências estruturais, educadores engajados e cientes do seu papel se apropriam de outros meios para divulgar a literatura. As docentes pesquisadas informaram que ao trabalhar a literatura utilizam o texto impresso, e a E02 referiu que ,além dessa estratégia, faz uso do livro didático, dos seus livros pessoais e da solicitação de pesquisa pelos alunos.

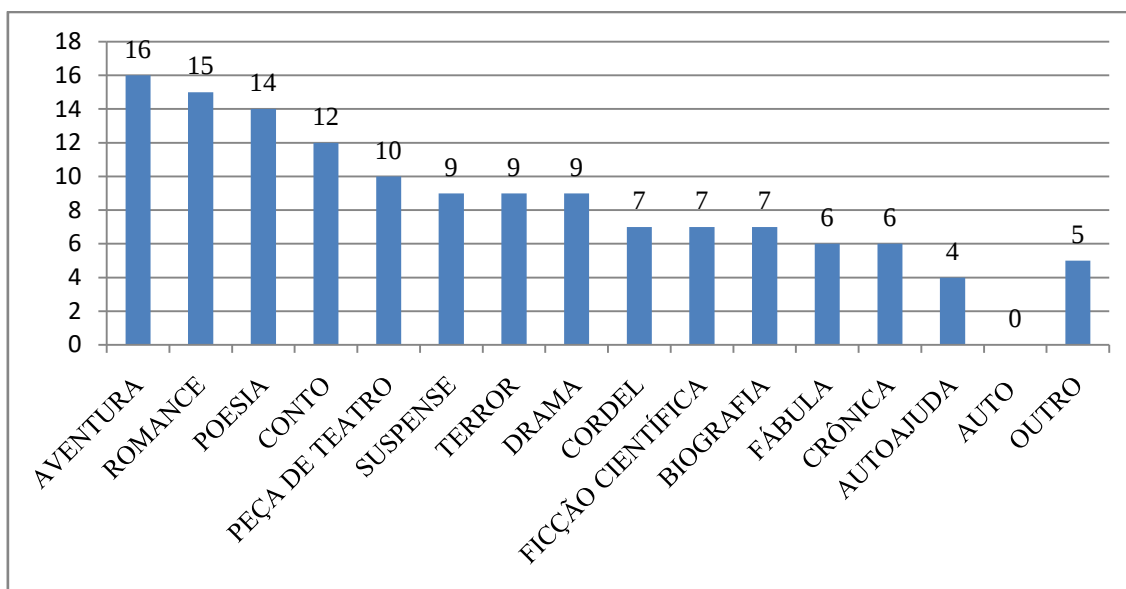
Ao questionar se gosta de ler textos e/ou livros literários e o porquê, 33 alunos sinalizaram que sim, 30 não gostam e 02 não responderam. Mais uma vez constatamos a ausência de completude na resposta, quando a maioria não justificou o motivo. Os que informaram que gostam de ler afirmaram que o fazem por distração. Interessante essa afirmação dos alunos quando reconhecemos que ler literatura não precisa ter sempre um objetivo, a fruição por si só é suficiente para que se leia e os próprios discentes corroboram o que os estudiosos de literatura já dizem. É lendo que esses alunos esquecem os problemas, as preocupações e dificuldades diárias, é lendo que se humanizam, se tornam donos da própria voz, e isso é “o mais humano que podemos alcançar em nossa partilha de vida com os outros” (YUNES, 2003, p. 50).

O ensino da literatura na escola, de modo geral, tende a utilizá-la como um pretexto para lecionar a gramática normativa, e ainda a decoração de características, nomes e datas das chamadas escolas literárias por parte dos discentes. Quando não existe uma proposta de ensino de literatura por si mesma, que incentive e provoque a apreciação, a instituição corre o risco de permitir que essas práticas ocorram. No estado baiano, como já mencionado, identificamos a ausência da orientação curricular sobre o ensino de literatura na Política de EJA, deixando essa preocupação a cargo da própria escola.

Ainda sobre o papel da escola na promoção e formação do leitor literário, 33 alunos informaram que a instituição não incentiva a leitura literária, e 30 afirmam que são

incentivados. Ao afirmar que gostam de ler, os 33 alunos que assim informaram assinalaram os seus gêneros preferidos, conforme destacamos abaixo.

Gráfico 6: Gêneros literários preferidos dos alunos pesquisados

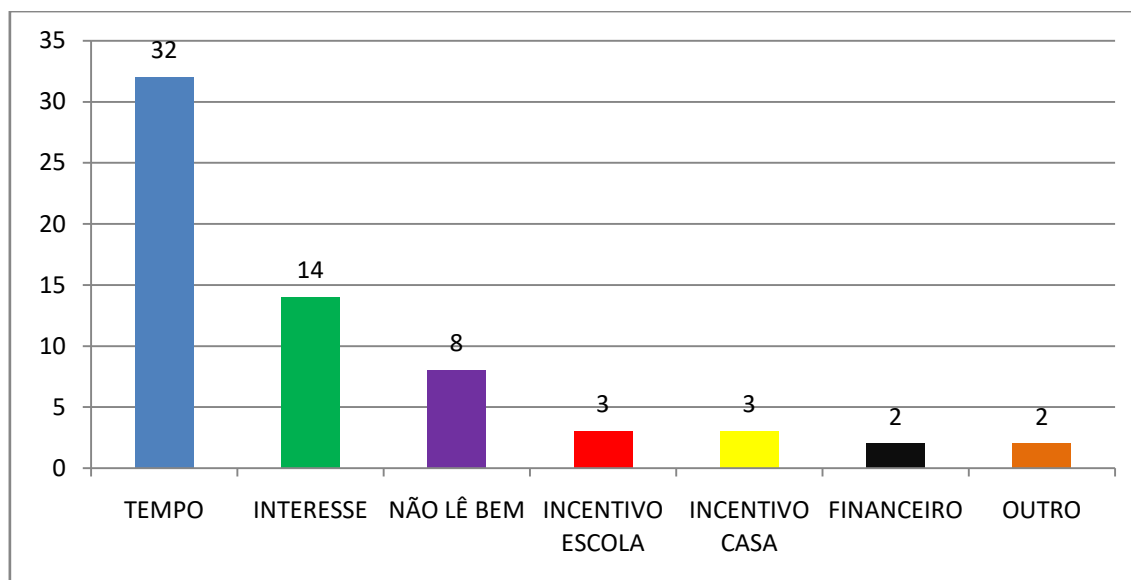


Fonte: A autora, 2018.

Conforme o gráfico, percebemos que os alunos que apreciam a leitura marcaram vários gêneros literários. Esse conhecimento sobre a preferência dos alunos funciona como uma anamnese, e a partir dela é possível levar textos com os quais os alunos tenham mais afinidade, partindo para outros pelos quais tenham menos, para que eles não sejam privados de conhecer os diversos gêneros, ampliando o seu acervo literário.

Quando perguntamos sobre a dificuldade para interpretar textos, 31 alunos afirmaram que possuem, mas 32 disseram não ter essa dificuldade. Quando questionados sobre problemas com a escrita, 23 afirmaram ter dificuldades para escrever, e 38 alunos relataram não ter.

Por último, questionamos sobre os motivos que dificultam o acesso dos discentes à leitura, e obtivemos o seguinte retorno:

Gráfico 7: Motivos que dificultam o acesso à leitura

Fonte: A autora, 2018.

Considerando o perfil trabalhador dos alunos da EJA, entendemos porque a falta de tempo aparece como principal obstáculo para que esses alunos leiam. Ao serem elaboradas propostas e projetos para a formação do leitor nesse segmento, é preciso levar em consideração esse dado, refletindo sobre meios de facilitar o acesso, cativando o indivíduo apesar do cansaço e despertando o seu interesse, que aparece em segundo como dificuldade para a leitura.

O fato de não possuir um bom domínio da leitura aparece em terceiro lugar, e ela existe pelo fato de o aluno precisar abandonar os estudos ou se dedicar ao trabalho, deixando a prática de leitura de lado, lendo apenas o necessário para que exerça suas atividades cotidianas. No entanto, somente lendo esse problema pode ser sanado, pois além de obter domínio para continuar ampliando seus horizontes literários e escolares, dominando a leitura o indivíduo conquistará mais segurança e independência para o exercício de sua cidadania, para a convivência com o outro, considerando-se criador e transformador do seu espaço.

[...] E desde o Gênesis somos todos (com)- criadores, embora só a alguns se tenha permitido que acreditassem em seu poder criador, em seu serviço à vida, de transformá-la, de completá-la, à vida como um todo e não exclusivamente às particulares. Outros foram conformados a repetir o que já foi dito ou feito antes, como se a tarefa, no limite máximo, fosse a de desvelar o que ali já está posto, sem possibilidades de interagir, de responder com algo novo, ainda que pareça desbaratado e louco, no primeiro momento. (YUNES, 2003, p. 43)

A falta de incentivo tanto em casa quanto na escola, aparece em menor escala, vindo depois a condição financeira e outros motivos. Ao relatar o desempenho de seus alunos em relação à leitura literária, a E01 relatou a grande dificuldade dos alunos em interpretar e compreender os textos e a E02 destacou que acredita ser a falta de incentivo o fator primordial para a aversão dos alunos à literatura. Ela afirmou ainda que o aluno tem interesse pela leitura para obtenção de nota, para a realização de avaliação e atividades.

Tendo em vista o caráter humanizador da literatura, as práticas literárias docentes precisam ser refletidas a partir da consideração de que o aluno é um sujeito de direitos, que necessita do acesso aos bens básicos para uma sobrevivência digna. Se há a ausência ou deficiência de algum serviço prestado, a construção identitária do sujeito sofre prejuízo, e a educação deixa de ser libertadora para perpetuar as práticas opressivas a que muitas vezes esses indivíduos estão sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM VEZ DE UM FIM, UM NOVO COMEÇO

O ensino de EJA nunca deve ser desassociado dos acontecimentos externos às questões da comunidade escolar. Fatores como trabalho, moradia e gravidez afetam, de modo direto, a entrada e a permanência dos alunos na instituição escolar. Se visto de outro modo, tratar e comparar o sujeito da EJA à aqueles que não enfrentam os mesmos obstáculos e não possuem as mesmas particularidades, e a partir disso elaborar suas propostas pedagógicas, é sentenciar esses sujeitos ao fracasso escolar.

Observamos que, desde o início da colonização brasileira, o processo de homogeneização solidificou as organizações sociais, estando nela incluída a comunidade escolar. Cada grupo de indivíduos deve ser analisado de acordo com as suas especificidades e características, a fim de que a ideia de tratar todos como se fossem iguais não seja a desculpa para uma violência velada, onde o lugar de cada sujeito seja determinado de acordo com o padrão socialmente estabelecido, excluindo aqueles que não se encaixam nas exigentes normas estabelecidas.

A partir do momento em que a aceitação do diferente foi observada, educadores e educadoras se engajaram na luta de conquistas pela EJA, enfrentando desafios diversos para que esse segmento educacional não se restringisse a tirar o sujeito do status de analfabeto, capaz apenas de votar e concordar com aquilo que lhe era apresentado, além de satisfazer os interesses do mercado de trabalho. Era preciso mais, o indivíduo precisava ser visto como alguém que possui direitos, que deve pensar, refletir, ponderar sobre as diversas situações que vivencia.

Desse modo, a pedagogia que o coloca como protagonista e atuante na construção do seu próprio conhecimento, e que traz o professor como mediador dessas experiências, passou a ser valorizada, no entanto, ora os regimes ditatoriais, ora aqueles voltados para os interesses meramente econômicos, desconstruíam os valores conquistados, marcando a EJA de avanços e retrocessos. Era e ainda é preciso muita coragem para lutar pelo direito de ser cidadão, que possa ir à escola e permanecer nela apesar das dificuldades.

Mesmo dentro da própria instituição escolar, se esta não reconhece e valoriza o percurso da EJA no Brasil, há o risco de oferecer ao aluno um ensino incipiente, como se o seu direito a uma educação de qualidade fosse menor que a dos outros alunos em idade comum de escolarização. Se não há formação continuada para o pessoal docente, a mediação não acontece e a frustração e desmotivação acometem alunos e professores. É preciso ser

muito humano para reconhecer o lugar do outro e o próprio papel enquanto educador no processo de formação identitária do sujeito da EJA.

O professor de Língua Portuguesa e Literatura tem em suas mãos uma poderosa ferramenta de quebra de paradigmas e estereótipos. Por meio da literatura, o trabalho com a EJA pode contribuir de forma significativa para o empoderamento desses sujeitos, abrindo possibilidades que lhes foram roubadas pelas intempéries da vida.

Longe de ditar o certo e o errado, e julgar os trabalhos desenvolvidos, estapesquisa visou esclarecer e elencar as dificuldades inerentes à EJA, considerando que a prática escolar não pode ignorá-las. Através das pesquisas bibliográficas, reconhecemos e atentamos às peculiaridades do ensino de literatura nesse segmento, percebendo os desafios que os educadores e pesquisadores têm, ao trabalhar com jovens e adultos, sobretudo respeitando os indivíduos.

A formação do leitor literário só pode acontecer, de fato, se duas coisas básicas guiarem essa intenção: o olhar para a literatura como um direito básico e o olhar para o indivíduo como merecedor desse direito. Fora isso, qualquer prática que não reflita sobre essas colocações tende a ser apenas falácia.

A própria instituição precisa ter por si mesma essa consciência, visto que nem sempre encontrará o apoio de órgãos maiores, como a secretaria do Estado, no que se refere à orientação do ensino de literatura na escola. Visto que a escola conhece melhor do que ninguém a sua realidade e os seus alunos, tem condição suficiente de elaborar um currículo capaz de oferecer uma formação literária de qualidade.

O projeto de trabalho com a literatura precisa ser pautado na seriedade e eficiência, fornecendo orientação necessária para que o professor saiba como trabalhar, dando ao educador liberdade para se aventurar para além da tradição, e dar ao aluno a chance de se reconhecer nos textos produzidos por quem viveu suas angústias ou ao menos quem as notou de perto a ponto de compreendê-las e sobre elas poder retratar. Não há sucesso em um ensino que não seja contextualizado, que não abra um leque para que o sujeito possa se sentir provocado e questionar, agindo sobre si e o mundo.

Através dos dados recolhidos, percebemos o afloramento de questões inerentes à EJA, como também notamos o grande número de alunos que veem na literatura uma ponte para o alívio das tensões cotidianas. A escola não deve promover mais obstáculos, pelo contrário, se não tem condição para tirá-los, visto que não é o seu papel e nem está preparada para isso, é capaz de deixar o caminho livre para que através da mediação o educando encontre o seu

caminho, impedindo que ele siga apenas um pela falta de oportunidade, sendo obrigado a trilhar o que lhe foi aberto.

Esta pesquisa identificou uma instituição comprometida, que dentro de suas possibilidades oferece ao educando o contato com o texto literário. No entanto, faz-se necessária a constante reflexão sobre os documentos elaborados, a fim de que o ensino de literatura não se atenha ao nível da criticidade, como se ler fosse pretexto para tratar questões várias. Além disso, a prática docente se mostrou uma preocupação da escola, destinando às salas de aula educandas que tem afinidade com a EJA e estão abertas ao aperfeiçoamento e às transformações, visto que tudo na vida está sujeito a mudanças, e a escola não pode parar no tempo. A própria EJA tem enfrentado modificações, como a juvenilização, sobre as quais é preciso que se atente.

Destacamos ainda o esforço pela permanência dos alunos na EJA, quando em parceria com uma empresa privada, a instituição instalou um espaço para os pais deixarem os filhos, permitindo que os indivíduos frequentem a sala de aula sem a preocupação com os cuidados e segurança de suas crianças. Considerando que as mulheres são as que mais sofrem a interrupção acadêmica por ter que cuidar das crianças, essa é ainda mais uma conquista feminina, garantindo à mulher a igualdade, podendo ir à escola com o companheiro ao invés de optar ficar com os filhos para que ele estude.

São ações pequenas em meio ao percurso turbulento da EJA que fazem a diferença na vida do aluno e que podem contribuir para que ele avance e possa alcançar seus objetivos. Muitas vezes é a escola que valoriza o sujeito e o faz compreender a sua própria capacidade, conferindo a ele autonomia para a escrita de sua própria história. Nós tivemos muitas conquistas nesse percurso e não podemos aceitar menos do que isso, a melhoria deve ser a meta desejada, para que mais homens e mulheres possam vencer.

REFERÊNCIAS

- BAHIA. **Plano estadual de educação**. Disponível em <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/plano-estadual-de-educacao-0>> Acesso em: 19 set. 2018.
- _____. **Política de EJA da rede estadual**. Disponível em <www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf> Acesso em: 25 set. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BITTENCOURT, Maria Aparecida Leão; NUNES, Maria José Serrão; NOIA, Angye Cássia (Org.). **Normas técnicas para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Ilhéus: Editus, 2016.
- BRASIL. **Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm> Acesso em: 21 set. 2018.
- _____. **Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 21 set. 2018.
- _____. **Constituição da república do Brasil (de 05 de outubro de 1988)**. Brasília: Senado Federal, 2013.
- _____. **Constituição política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm> Acesso em: 21 set. 2018.
- _____. **Decreto nº 99.519 de 11 de setembro de 1990. Institui a comissão do programa nacional de alfabetização e cidadania**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 21 set. 2018.
- _____. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 19 set. 2018.
- _____. **Diretrizes para a educação básica**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>> Acesso em: 25 set. 2018.
- _____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm> Acesso em: 22 set. 2018.
- _____. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm> Acesso em: 21 set. 2018.
- _____. **Lei nº 5.592, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm> Acesso em: 22 set. 2018.

_____. **Leinº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 22 set. 2018.

_____. **Leinº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1> Acesso em: 22 set. 2018.

_____. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (lei de diretrizes e bases da educação nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1> Acesso em: 22 set. 2018.

_____. **Plano nacional de educação.** Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em: 19 set. 2018.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, Vinicius. **Textos de Intervenção:** seleção, apresentações e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Editora 34, 2002.p. 77-92. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=DGnaE4ArwWUC&pg=PA77&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q=necessidade&f=false> Acesso em: 13 set. 2018.

_____, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos.** 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. **Análise de Conteúdo:** considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. Inf. & Soc.: Est., João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000>> Acesso em: 15 out. 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295-316.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 127-153.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, maio-ago, 2000, p.108-130. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>> Acesso em: 19 set. 2018.

IPIRANGA, Sarah Diva da Silva; ALBUQUERQUE, Valter Araújo de. Letramento Literário na EJA. In: OLIVEIRA, Cintya Kelly Barroso; ANDRADE, Francisco Ari de; CUNHA, Weslley Ribeiro da (Orgs.). **Literatura e educação: teoria, ensino e prática**. Curitiba: CRV, 2016. Cap. 18. p.223-234.

JACOBINA. **Plano municipal de educação**. Disponível em <<http://jacobina.ba.io.org.br/contasPublicas/download/812023/415/2015/9/publicacoes/DB9BCBBF-B766-A69F-25976705C3930B32.pdf>> Acesso em: 19 set. 2018.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean; SIMAN, Lana Mara de Castro. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

OLIVEIRA, Cristiane Kuhn de. **A Educação de jovens e adultos na Escola Municipal Professor Roberto Santos no município de Jussara- Bahia: O Subir a Ladeira**. 2016. 146f. Dissertação (mestrado, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia). Disponível em <<http://www.mped.uneb.br/wp-content/uploads/2017/03/TFCC-Cristiane-Kuhn-de-Oliveira-A-educacao-de-jovens-e-adultos-O-subir-da-ladeira.pdf>> Acesso em: 13 set. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 5. ed. São Paulo: Campinas: Cortez, Editora da UNICAMP, 2000.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

PLANEJAMENTO. Centro Noturno de Educação da Bahia. Jacobina, 2018.

ROCHA, Simone. A educação como projeto de melhoramento racial: uma análise do art. 138 da Constituição de 1934. **Revista eletrônica de educação**, v.12, n.1, jan-abril, 2018, p.61-73. Disponível em <www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/2116/668> Acesso em 21 set. 2018.

YUNES, Eliana. Leituras, experiência e cidadania. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003. p.41-56.

APÊNDICES

APÊNDICE A-PESQUISA QUESTIONÁRIO – ESTUDANTE

BLOCO I- IDENTIFICAÇÃO

1. Qual a sua idade? _____
2. Gênero: ()Feminino () Masculino
3. Onde você mora? () Área urbana () Área rural
4. Qual a sua ocupação/profissão? _____

BLOCO II- VIDA ESCOLAR

5. Faça um breve relato do motivo pelo qual deixou os estudos e seu retorno para a escola.

BLOCO III- VOCÊ E A LITERATURA

6. Você gosta de ler textos e livros literários? Por quê?

7. Se gosta de ler literatura, assinale os seus gêneros preferidos:

()poesia ()romance ()conto ()crônica ()ficção científica ()suspense ()biografia
 ()fábula ()autoajuda ()aventura ()terror ()drama ()cordel ()crônica ()peça de teatro
 ()auto ()Outro_____

8. Você é incentivado a ler livros ou textos de literatura em sua escola? ()Sim () Não

9. De que maneira você tem acesso aos livros que lê?

() escola () professor () empréstimo () comprados () biblioteca () Outro_____

10. Com que frequência você vai à biblioteca para ler ou pegar livros emprestados?

() diariamente () semanalmente () mensalmente () só quando tem trabalho () não frequenta

11. Você tem dificuldade para interpretar textos ?() sim () não

12. Você tem dificuldade para escrever textos ?() sim () não

13. O que dificulta seu acesso à leitura?

() Condição financeira () Falta de tempo() Falta de interesse () Não lê bem () Não é incentivado em casa () Não é incentivado na escola () Outro_____

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO –PROFESSOR

BLOCO I- A DOCÊNCIA

1. Tempo de docência: _____
2. Turma(s) para a qual leciona no Eixo VI do Tempo Formativo III :

3. Titulação: () Graduação em _____ Ano: _____
() Especialização- Ano: _____ () Mestrado- Ano: _____ () Doutorado- Ano: _____
() Outro. Qual? _____ Ano: _____

BLOCO II- A DOCÊNCIA NO TEMPO FORMATIVO III- EIXO VI

4. Faça um breve relato de quando e como começou a trabalhar no Tempo Formativo III?

5. A instituição incentiva a formação continuada? () Sim () Não
6. Como ocorre o aperfeiçoamento para trabalhar com esse segmento?
() trabalhos desenvolvidos na própria escola () trabalhos desenvolvidos pela secretaria estadual () iniciativa docente () participação em congressos, eventos e outros
() Outro _____

BLOCO III- A FORMAÇÃO DO LEITOR NO TEMPO FORMATIVO III- EIXO VI

7. Professora, como você costuma trabalhar a leitura literária na(s) turma(s) em que leciona?
() livro didático () texto impresso () livros da biblioteca () livros próprios () Outro _____
8. O currículo escolar oferece abertura para o trabalho com a literatura? () Sim () Não
9. A escola oferece recursos necessários para trabalhar a Literatura com o Tempo Formativo III? () Sim () Não. O que falta? _____
10. Como você julga o desempenho de cada turma em relação à leitura literária?

APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE



Universidade do Estado da Bahia

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo a pesquisadora Debora Fonseca Martins a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **A Formação do Leitor Literário no Eixo VI do Tempo Formativo no Centro Educacional Noturno da Bahia**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Jacobina,de.....de 20.....

.....

Assinatura e carimbo do

responsável institucional

APÊNDICE D-TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE



Universidade do Estado da Bahia

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo a pesquisadora Debora Fonseca Martins a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **A Formação do Leitor Literário no Eixo VI do Tempo Formativo no Centro Educacional Noturno da Bahia**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Jacobina,de.....de 20.....

.....

Assinatura e carimbo do

Responsável Institucional



APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS- CAMPUS IV- JACOBINA
COLEGIADO DE LETRAS, LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade Nº: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: ____ / ____ / ____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: ____ CEP: _____
 Telefone: () _____ () _____

II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:.....
2. PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Debora Fonseca Martins
 Cargo/Função: Discente

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **A Formação do Leitor Literário no Eixo VI do Tempo Formativo no Centro Educacional Noturno da Bahia-Jacobina**, de responsabilidade da pesquisadora **Debora Fonseca Martins**, discente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo compreender como ocorre a formação leitora no Eixo 6 do Tempo Formativo no Centro Educacional Noturno da Bahia- Jacobina.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios no trabalho com literatura, desenvolvido na instituição escolar. Caso aceite o(a) Senhor(a) responderá a um questionário aplicado pela aluna Debora Fonseca Martins, do curso de graduação em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas. Devido à coleta de informações, o(a) senhor(a) poderá se sentir constrangido ao responder questões pessoais que lembrem momentos difíceis. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o(a) Sr(a) não será identificado(a). Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum

prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o(a) Sr(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o(a) Sr(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo no qual consta o contato dos pesquisadores que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Debora Fonseca Martins

Endereço: Rua Florisvaldo Barberino- Félix Tomaz **Telefone:** (74) 99117-2383

E-mail: fonseca.debora@outlook.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo(a) pesquisador(a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **A Formação do Leitor Literário no Eixo VI do Tempo Formativo no Centro Educacional Noturno da Bahia- Jacobina** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade. Como voluntário, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada à pesquisadora e outra a via a mim.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora discente
Debora Fonseca Martins
(orientanda)

Assinatura da professora responsável
Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa
(orientadora)