

Organizadores:
Solange Santana Guimarães Moraes
Emanoel Cesar Pires de Assis

ENSINO *de* JOVENS, ADULTOS *e* IDOSOS:

Alfabetização, letramento e mediação literária

Vol. 01



Pedro & João
editores

**Ensino de Jovens, Adultos e Idosos:
alfabetização, letramentos
e mediação literária**

Volume 1

**Solange Santana Guimarães Moraes
Emanoel Cesar Pires de Assis
(Organizadores)**

**Ensino de Jovens, Adultos e Idosos:
alfabetização, letramentos
e mediação literária**

Volume 1

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Solange Santana Guimarães Moraes; Emanuel Cesar Pires de Assis [Orgs.]

Ensino de Jovens, Adultos e Idosos: alfabetização, letramentos e mediação literária. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 208p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-730-5 [Digital]

1. Ensino de Jovens, Adultos e Idosos. 2. Alfabetização. 3. Letramentos. 4. Mediação literária. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

APRESENTAÇÃO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) configura-se em uma modalidade de ensino movida pelo intento de inclusão socioeducacional, haja vista estar destinada a atender aos cidadãos que não conseguiram, por motivos diversos, cursar anos/séries da educação básica no tempo considerado habitualmente normal. Essas pessoas que retornam ao estudo formal, depois de um período de ausência, precisam ser bem acolhidas pela escola e seu corpo docente, sob pena de não conseguirem se reintegrar à ambiência escolar e optarem pela desistência.

As metodologias de ensino utilizadas na dinamização da EJAI precisam estar em consonância com as peculiaridades e necessidades dos discentes dessa modalidade de ensino. Uma boa parte desses alunos é constituída por trabalhadores que, após uma rotina exaustiva de labuta diária, precisam encontrar motivação para irem à escola e conseguirem assimilar o que será informado na sala-de-aula. Portanto, é imprescindível que haja um planejamento didático que busque, pautado na criatividade e sensibilidade, desenvolver ações metodológicas suscitadoras do interesse e interação dos alunos ante os conteúdos/ assuntos focalizados pelo docente.

A ocorrência da EJAI deve gravitar em torno do objetivo de revelar que nunca é tarde ou extemporâneo para voltar à escola, obter conhecimentos, ampliar as percepções de vida e de mundo, preparar-se melhor para crescer pessoal e profissionalmente. Os educandos jovens, adultos e idosos precisam sentir que o espaço da construção de saberes é um ambiente ao qual eles pertencem e do qual eles podem e devem ser protagonistas. Alinhando-se com essa valorização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos até aqui enfocada, tem-se a obra *Ensino de Jovens, Adultos e Idosos: alfabetização, letramentos e mediação literária*, composta por vários artigos que versam a respeito de reflexões e discussões voltadas

para a tipologia de ensino em tela nessa apresentação, bem como relatos de experiências didáticas e sugestões metodológicas. Os parágrafos que seguem realizam uma síntese de cada um dos textos integrantes do livro.

No artigo *Mediação de leitura literária através de redes sociais: proposições para o letramento digital de idosos*, de Bibiana Zanella Pertuzzati, Eberson Luiz Fadanelli, Ana Paula Teixeira Porto, são efetivadas focalizações teórico-críticas acerca do ato de mediar, junto aos idosos, a leitura de textos literários por intermédio dos recursos digitais. O artigo traz como um dos intentos nucleares demonstrar a relevância de promover a inclusão dos idosos no universo digital intercambiado pela prática de leitura literária.

O texto *Despertando o gosto pela leitura literária em uma escola ribeirinho-quilombola*, cuja autoria pertence a Ecília Braga de Oliveira, Arthur Roberto Silva Lopes, Carolina Costa da Costa, Andrea Siqueira da Conceição, discorre acerca do processo de formação de leitores de obras literárias vinculado ao “Projeto de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental: formação de leitores”. Tal projeto integra as ações de pesquisa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFGA), em que o foco nuclear são os saberes cotidianos de alunos ribeirinho-quilombola pertencentes à Amazônia paraense.

Com o objetivo de demonstrar que, para os alunos da EJA, o acolhimento afetivo no ambiente escolar, delinea-se como conduta de acentuada relevância para a retomada discente aos estudos de forma exitosa, Ivy Daniela Monteiro Matos, Elaine Cristina Lopes Costa Magalhães e Leda Regina de Jesus Couto desenvolvem o artigo *Memórias das práticas sociais de leitura e escrita dos alunos da EJA*. O propósito dos autores é relatar os registros memorialísticos dos alunos, voltados para as experiências de práticas de leitura, interpretação e escrita, cujas vivências foram deflagradas no contexto da escola e família.

No artigo *O discurso do jovem aluno da EJA sobre letramento e alfabetização*, Silvane Aparecida de Freitas e Naubia de Souza Machado pretendem compreender o discurso do jovem aluno da

EJA a respeito do letramento e alfabetização. As autoras também propõem uma reflexão atinente à relevância da inclusão educacional, tencionando a promoção de mobilizações socioculturais junto às representações identitárias do sujeito jovem que está inserido na 2ª fase da Educação de Jovens e Adultos.

Zilá Rodrigues é autora do texto *O letramento na proposta curricular da rede municipal de educação de Florianópolis, na perspectiva da EJA*, no qual ela propõe o estabelecimento de uma análise dos conceitos de letramento registrados na corpo da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Tais conceitos têm, na composição do artigo em foco, a sua análise efetivada em articulação com ações desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos pela rede educacional citada.

O artigo *Literatura para os idosos na EJA: um instrumento de emancipação social*, de Valéria Carvalho dos Santos, Hádrya Jacqueline da Silva Santos e Solange Santana Guimarães Morais, institui uma reflexão focada no envelhecimento da população e seus desafios; também é promovida, na extensão do texto, uma discussão a respeito da oferta de ensino para idosos em nosso país. As autoras apresentam a literatura como um instrumento didático de importância capital na formação leitora e social dos estudantes idosos.

Lilian Castelo Branco de Lima, Ilma Maria de Oliveira Silva, Silvia Cristina Puxcwj Krikati, Walquiria Lima da Costa produzem o artigo *Letramento literário em terras de saberes ancestrais: proposta de trabalho com textos de autoria indígena para a educação de idosos*; no texto, as autoras firmam o ideário de que os saberes, especialmente os vinculados à ancestralidade, devem estar a serviço do aperfeiçoamento/melhoria dos seres humanos e não como instrumento opressor. Elas trazem a proposta, com viés metodológico, de fomentar a discussão do letramento direcionado aos idosos a partir da utilização de textos elaborados por escritores indígenas.

Reflexões acerca do ensino e da relação com processos de inclusão e exclusão na escola, artigo que tem como autoras Chirley Domingues e Isabela Melim Borges, desenvolve uma discussão referente ao percurso de aspectos da educação brasileira no tangente às

iniciativas de inclusão e exclusão no âmbito escolar. A elaboradora do texto ressalta que mesmo as ações de pretensão inclusiva, como a Educação de Jovens e Adultos, não conseguem o êxito almejado devido às marcas de injustiça social e descompromisso político que caracterizam o país há séculos.

Entre gregos e nordestinos: uma experiência literária na EJA, artigo de Francisca Aline Almeida Silva discute a importância do contato com a literatura na EJA a partir de uma experiência de leitura no projeto “Nas ondas da leitura”. Faz inicialmente um breve percurso pelos conceitos de alfabetização, letramentos, em especial o literário, de que trata este artigo, considerando seu potencial humanizador ao expandir o mundo do aluno.

Ante a obra *Ensino de Jovens, Adultos e Idosos: alfabetização, letramentos e mediação literária*, cuja composição possui os artigos que aqui foram relacionados sinteticamente, espera-se que os leitores possam, por intermédio das abordagens reflexivas, sugestões metodológicas e contextualizações socioculturais promovidas pelos articulistas, ampliar ou reforçar positivamente suas visões atinentes ao profícuo papel que a EJA tem no processo educativo de pessoas que, por alguma razão, se viram, em algum momento, excluídas da ambiência escolar. Os artigos têm em comum o compromisso de valorização da modalidade de ensino destinada a jovens, adultos e idosos, bem como a crença de que as práticas de leitura e letramento são instrumentos possibilitadores de transformações otimizadoras de ensino e aprendizagem.

Elizeu Arruda de Sousa
Professor Adjunto do Departamento de Letras-CESC/UEMA
Professor de Língua Portuguesa da rede pública estadual de
educação-MA

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA | 11 |
| ATRAVÉS DE REDES SOCIAIS: proposições para o letramento digital de idosos | |
| Bibiana Zanella Pertuzzati | |
| Eberson Luiz Fadanelli | |
| Ana Paula Teixeira Porto | |
| | |
| DESPERTANDO O GOSTO PELA LEITURA LITERÁRIA EM UMA ESCOLA RIBEIRINHO-QUILOMBOLA | 33 |
| Ecília Braga de Oliveira | |
| Arthur Roberto Silva Lopes | |
| Carolina Costa da Costa | |
| Andrea Siqueira da Conceição | |
| | |
| MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DA EJA | 53 |
| Ivy Daniela Monteiro Matos | |
| Elaine Cristina Lopes Costa Magalhães | |
| Leda Regina de Jesus Couto | |
| | |
| O DISCURSO DO JOVEM ALUNO DA EJA SOBRE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO | 71 |
| Silvane Aparecida de Freitas | |
| Naubia de Souza Machado | |
| | |
| O LETRAMENTO NA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS, NA PERSPECTIVA DA EJA | 101 |
| Zilá Rodrigues | |

| | |
|---|------------|
| LITERATURA PARA OS IDOSOS NA EJAI: um instrumento de emancipação social Valéria Carvalho dos Santos Hádrya Jacqueline da Silva Santos Solange Santana Guimarães Morais | 117 |
| LETRAMENTO LITERÁRIO EM TERRAS DE SABERES ANCESTRAIS: proposta de trabalho com textos de autoria indígena para a educação de idosos Lilian Castelo Branco de Lima Ilma Maria de Oliveira Silva Sílvia Cristina Puxcwyj Krikati Walquiria Lima da Costa | 137 |
| REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO E DA RELAÇÃO COM PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA ESCOLA Chirley Domingues Isabela Melim Borges | 179 |
| ENTRE GREGOS E NORDESTINOS: uma experiência literária na EJA Francisca Aline Almeida Silva | 193 |

MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA
ATRAVÉS DE REDES SOCIAIS:
proposições para o letramento digital de idosos

Bibiana Zanella Pertuzzatiⁱ

Eberson Luiz Fadanelliⁱⁱ

Ana Paula Teixeira Portoⁱⁱⁱ

INTRODUÇÃO

Vive-se um novo tempo: o da cultura digital, que traz novos hábitos, valores e necessidades de comunicação, interação, leitura. Para Lévy (1999), a cibercultura “expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer” (LÉVY, 1999, p. 15). Assim, de acordo com o autor, a cibercultura caracteriza um novo mundo, pautado em um estilo de vida “virtual”, em que a tecnologia, com sua diversidade e complexidade, conecta e aproxima as pessoas de forma virtual, modificando a cultura humana.

Lemos (2010) pontua que os impactos da cibercultura atuam em todos os cantos do mundo, e só um pensamento amplo pode dar conta dos desafios da sociedade atual da comunicação e informação. O autor (2010, p. 22) acrescenta que “o surgimento da cibercultura

ⁱ Mestre em Letras: Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista de Iniciação Científica de fomento PIBIC/CNPq. E-mail: bpertuzzati@gmail.com.br

ⁱⁱ Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: ebersonfadanelli@hotmail.com

ⁱⁱⁱ Mestre e Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora orientadora do trabalho, docente dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: anapaulateixeiraporto@gmail.com

implica novos sentidos da tecnologia com a emergência do paradigma informacional”. Assim, compreende-se que diante desse novo panorama de convívio social, toda a população, incluindo todas as faixas etárias, precisa habituar-se às novas demandas tecnológicas e aprender a aprender com as mídias digitais, ou seja, saber utilizá-las como meio de formação, além de reconhecê-las enquanto instrumento de informação, comunicação e entretenimento.

Santaella (2003), ao discorrer sobre as formas de socialização na cultura digital, destaca que as mídias têm participação ativa na vida social e individual e, por isso, a interação nas redes é considerada onipresente, por se mostrar, de forma figurada, como uma extensão do ser humano. Ainda, a autora elucida que as mídias como um meio de comunicação são vazias de significado, mas que sua existência faz sentido ao corporificar as linguagens e permitir que elas circulem no espaço, chegando até seus receptores. Nesse sentido, surge uma necessidade: o letramento digital. Este é reconhecido como uma competência relacionada à compreensão leitora de textos, suportes e tecnologias digitais.

No âmbito do letramento digital, um segmento populacional que merece atenção é o de idosos, que também estão sendo cada vez mais inseridos no contexto da cibercultura. Com o crescimento do número de idosos projetados pelo IBGE (2020), que aponta mais de 30 milhões de pessoas nessa etapa etária, e com a imersão desse público no universo digital, abre-se um vasto campo de pesquisa, sendo imprescindível a qualificação da terceira idade para um melhor uso das tecnologias digitais. Sob essa ótica inclui-se a necessidade de entender de que forma os idosos estão interagindo com o mundo digital e como a mediação de leitura literária pode ser otimizada através da exploração das redes sociais, favorecendo a prática de leitura nas redes sociais como ferramentas educativas e formativas para esse público-alvo. Assim, o enfoque deste ensaio é refletir sobre a mediação de leitura literária por meio das redes sociais, focalizando um público-alvo específico, o de idosos.

Além disso, entende-se que conhecer como vem ocorrendo a imersão dos idosos no meio digital é algo atual e necessário para a

compreensão de como as tecnologias digitais e as redes influenciam o comportamento humano em todas as fases da vida. A utilização desses recursos é algo irreversível em um contexto em que crianças, adolescentes e jovens são mais amplamente condicionadas a práticas educacionais socialmente impactadas por interferências, com limitações e potencialidades das tecnologias digitais disponíveis em smartphones, tablets e outros dispositivos. Se por um lado a parcela mais jovem interage com esses dispositivos, pode-se destacar que a geração da terceira idade busca inserir-se neste novo contexto, por isso se torna fundamental entender como os idosos vêm experienciando essa transição no estilo de vida e também cultural.

Diante disso, torna-se válido pesquisar como os idosos vêm interagindo no mundo digital, quais são as barreiras encontradas para eles se inserirem de maneira efetiva nesta nova realidade e buscar entender e identificar como vem ocorrendo a utilização deste meio tão atual e inevitável de interação social. Além disso, um estudo desta natureza permite compreender como se dá a imersão dos idosos no mundo digital e, a partir disso, ter condições para propor ações educativas voltadas a esse contexto.

Esses receptores são muito amplos e heterogêneos à medida que a cultura digital, com facilitação de acesso a mídias digitais, chega para significativa parcela populacional que também precisa compreender essa nova cultura e como melhor se adaptar a ela, identificando potencialidades e limitações que elas trazem para o cotidiano. Nesse contexto, o letramento digital, entendido como processo importante para a ampliação de possibilidades de interação com a escrita e a leitura em ambiente digital, é também uma necessidade para todos, independente de gênero, classe social, nível de escolaridade, faixa etária. Isso se justifica porque é através do letramento digital que ocorre a inclusão digital que permite a todos reconhecerem e saberem manusear as mídias digitais em todos os sentidos (RIBEIRO; COSCARELLI, 2020).

Além disso, é preciso reconhecer que o letramento digital também se associa à leitura, que com ele assume um protagonismo importante para a superação dos novos desafios que a cibercultura

traz. Ela é um ato fundamental para viver em sociedade, para estabelecer comunicação, interação e formação dos sujeitos, para colaborar na construção de emancipação e empoderamento humano e, por isso, deve ser incentivada e aprimorada ao longo da vida de cada indivíduo. Ler, sob essa perspectiva, é uma alternativa para o desenvolvimento permanente de cada um e não é uma competência que se aprimora apenas em espaços formais de educação, como escolas e universidades.

No contexto em que a cibercultura introduz novos suportes de leitura e produção de texto, é preciso também desenvolver novas competências que se adequem a uma nova realidade que se impõe: o letramento digital como meio que possibilita novas alternativas para interação, comunicação, formação, inclusive através do domínio de redes sociais. Sob esse viés, cabe a reflexão proposta neste estudo, que tem como eixo de discussão o letramento digital para idosos a partir de mediações de leitura através das redes sociais. Assim, o trabalho de cunho bibliográfico visa a refletir inicialmente sobre implicações da cibercultura na vida social, abordar a interação de idosos com redes sociais e por fim propor práticas de leitura mediadas pela exploração de redes sociais como ferramentas de interação, comunicação e aprendizagem.

Dessa forma, o artigo está estruturado em três partes: na primeira parte discorre-se sobre relações entre idosos e redes sociais, em que se realizam apontamentos sobre a relação desse público com a tecnologia digital. Na segunda parte aborda-se a mediação de leitura e redes sociais. Na terceira, o enfoque são as proposições para mediação de leitura literária para idosos, com o intuito de mostrar que redes sociais podem ser usadas para este fim. Ao final do texto, apresentam-se as considerações finais da discussão, bem como as referências que as fundamentam.

OS IDOSOS E AS REDES SOCIAIS

A busca do idoso por uma posição social é uma luta constante. Nas discussões realizadas até o momento, demonstra-se, de uma forma

geral, o cenário mundial em que os idosos estão inseridos. Em um futuro próximo, a porcentagem de idosos aumentará significativamente, seguindo uma tendência global em razão de fatores como aumento da expectativa de vida pela melhoria nas condições de saúde e diminuição da taxa de fecundidade (IBGE, 2020). Tal conjuntura amplia os desafios enfrentados pela terceira idade nos dias atuais, principalmente no que tange ao seu papel na sociedade, uma vez que novos padrões de comportamento, atuação social, trabalho e entretenimento também se impõem a essa parcela da população.

A respeito disso, Scortegagna e Oliveira (2012) sublinham que, “infelizmente, manter-se ativo numa sociedade que afirma a incapacidade do idoso é um dilema a ser vencido. A velhice nunca foi sinônimo de doença, mas é uma etapa do processo de desenvolvimento humano” (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2012, p. 3). Nessa ótica, o crescimento da população idosa exige um olhar mais atento e que priorize o processo de envelhecimento com qualidade de vida e com atenção a novas demandas que a população envelhecida passa a apresentar. Dentre essas demandas, cita-se a do letramento digital, à medida que idosos também são consumidores de artefatos tecnológicos digitais e precisam conhecê-los para melhor utilizá-los, uma vez que integram o chamado grupo de “imigrantes digitais” conforme aceção definida por Prensky (2001).

A tecnologia, aos poucos, invadiu nosso meio e se modificou conforme as necessidades foram surgindo, aumentando, assim, o número de usuários, sejam eles “nativos ou imigrantes digitais”. Tais termos descrevem dois tipos de gerações segundo os autores Souza, Correia e Souza, (2013). A primeira se caracteriza pelas pessoas que nasceram depois de 1980, que imersos no mundo digital, aprendem desde cedo a manusear dispositivos eletrônicos. Já os imigrantes, são aqueles que nasceram na era pré-digital, e necessitam adaptar-se ao novo mundo.

Palfrey e Gasser (2011) descrevem nativos digitais como aquelas pessoas que passam a maior parte de seu tempo conectados (online), não distinguem sua identidade digital da identidade no

espaço real. Os autores acrescentam que “os nativos digitais vão mover os mercados e transformar as indústrias, a educação e a política global” (PALFREY E GASSER, 2011, p. 17). De fato, as mudanças ocorridas ao longo dos anos trouxeram grandes preocupações e, segundo os autores, a maneira como os nativos digitais estão vivendo suas vidas é uma delas. Eles também mencionam, por exemplo, o fato de a privacidade ser diferente das gerações anteriores, em que os nativos deixam muitos vestígios de si mesmos em lugares públicos (redes), sem medo e receio de expor informações pessoais que podem acarretar em perigo ou até mesmo humilhação.

Prensky (2001), ao definir quem são os imigrantes digitais, se autoquestiona: “Então o que faz o resto de nós? Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia” (PRENSKY 2001, p. 2). O autor salienta que, apesar de os imigrantes digitais se sentirem fascinados e tentarem se adaptar, nunca perderam seu “sotaque” original, ou seja, sempre serão considerados imigrantes ao novo mundo. Ainda a respeito disso, Santos, Scarabotto e Matos (2011) afirmam que os imigrantes digitais nasceram em um meio não dominado pelas tecnologias, o que implica em modos de aprender “ultrapassados”, o que, de certa forma, gera conflitos na convivência entre nativos e imigrantes digitais. Isso é bastante visível quando os nativos digitais são incumbidos de ensinar imigrantes digitais.

Nesse universo de imigrantes digitais, situam-se os idosos, que podem apresentar maiores dificuldades quanto à compreensão de processos que as tecnologias digitais exigem para seu pleno aproveitamento. Campos e Schneider (2014) expõem que se referem à interpretação de informações, defendendo a ideia de que nem sempre os idosos conseguem compreender algo que não fora experimentado em experiências anteriores. Kachar (2000) complementa, destacando outras dificuldades, como “os ícones, o mouse, a velocidade, a dificuldade em ler na tela, o peso dos dedos sobre o teclado, a memória, a coordenação viso motora, e visão

frágil para visualizar os ícones pequenos” (KACHAR, 2000, p. 9). A propósito, Campos e Schneider (2014) observam que o medo que os idosos têm de danificar os aparelhos eletrônicos pode ser um dos principais fatores para a relutância em utilizar os mesmos, principalmente quando o aparelho não é seu. Assim, salienta-se a falta de precisão nos movimentos e manuseio como dificuldade recorrente dos idosos em relação à tecnologia.

Pensando na relação entre idosos e mídias digitais, nota-se que esse público utiliza com maior frequência as redes sociais de plataformas do WhatsApp e Facebook, que, por sua vez, são plataformas de interação social em que as pessoas podem conversar, compartilhar imagens, textos, ideias, notícias, entre outras tantas possibilidades. Essa interação social gera muitos debates na sociedade, tendo em vista a capacidade de afastar quem está perto e aproximar quem está longe, isso porque muitos acabam esquecendo ou perdendo o gosto pelo contato social quando prezam bastante essas novas possibilidades das redes ou preferem passar mais tempo “navegando” pelas redes sociais. Assim, entende-se que o WhatsApp e o Facebook são um estímulo à comunicação, haja vista que permitem a interação e conexão entre as pessoas.

Contudo, ao passo que as redes sociais ganham espaço na vida em sociedade, surge a necessidade de pensá-las e adaptá-las ao perfil dos idosos, principalmente quando se pensa na criação de interfaces amigáveis e de maior acessibilidade, levando em conta as limitações e necessidades desta geração. Podemos sintetizar observações quanto ao uso de redes sociais, afirmando que, pela terceira idade, ele está cada vez mais em foco, sendo que vários estudos estão sendo realizados para análise dos pressupostos colocados em pauta.

Ferreira e Teixeira (2017) realizaram um trabalho de natureza qualitativa com 21 idosos com idade mínima de 60 anos e máxima de 83 anos. O objetivo era “identificar e entender as principais motivações que levaram os idosos a adotarem o uso de RSV (redes sociais virtuais)” (FERREIRA e TEIXEIRA 2017, p. 155). A rede social mais utilizada pelos entrevistados foi o WhatsApp, e em

segundo lugar ficou o Facebook. A preferência pelo uso do WhastApp se justifica pelo fato da facilidade encontrada para usar o aplicativo que de certa forma é o substituto do telefone para realização de chamadas, porém, agora com mais opções, pois pode-se enviar mensagem de texto ou de voz para uma pessoa ou mais e ao mesmo tempo. Ainda, todos os entrevistados comentaram que usam um smartphone para acessar essa plataforma. Já para o uso do Facebook, alguns salientam usar tablets e notebooks pelo fato de o tamanho da tela ser maior.

Estudos de Páscoa e Gil (2015) apud Sousa (2018) com indivíduos da terceira idade em uma outra vertente de pesquisa constataram que as redes sociais e principalmente o uso do Facebook ajuda a manter um envelhecimento ativo, principalmente no que se refere à saúde mental e autoestima, o que é de suma importância para todas as pessoas, mas primordial ao público da terceira idade. Muito já foi discutido sobre os pontos positivos e negativos que as tecnologias trazem à vida das pessoas. Visando o objetivo deste trabalho, foi colocado em pauta os benefícios que a inclusão digital proporciona à vida dos idosos, como, principalmente, se sentirem mais ativos e incluídos na sociedade contemporânea e menos dependentes de seus familiares.

Segundo Ferreira *et al* (2016, p. 02) “ao começar relacionar-se com as tecnologias, a autoestima dos idosos aumenta, pois se sentem incluídos no meio onde vivem, melhorando a comunicação com netos e a geração dos dias de hoje”. Ainda os autores mencionam que a inclusão digital dos idosos permite que estimulem aspectos como memória e atenção. Desta forma, Freitas e Passerino (2012) complementam essa ideia ao mencionarem que “o interesse dos adultos idosos pela inclusão digital surge da necessidade de se inserirem na sociedade moderna, de não se sentirem marginalizados perante está e, como forma de aproximação da família e amigos de gerações mais novas” (FREITAS; PASSERINO, 2012, p. 3).

Outra justificativa, apontada por Freitas e Passerino (2012), quanto ao crescente uso das tecnologias pela terceira idade, é o fato

que hoje em dia as famílias estão perdendo o contato pessoal, seja pela falta de tempo ou seja pelo distanciamento. Assim, os idosos acabam buscando essa inserção no mundo digital para uma nova tentativa de reconexão aos familiares. Contudo, no que tange à terceira idade, notou-se que a tecnologia está proporcionando a inclusão dos indivíduos na era digital, deixando de lado, assim, muitos problemas relacionados à solidão. Além disso, estudos mostram que os idosos procuram o acesso às redes sociais especialmente para tentar ficar mais conectados com seus familiares e amigos distantes, fazer novas amizades, além de se sentirem úteis.

No entanto, defende-se, neste artigo, a tese de que as redes sociais podem ser exploradas para outras finalidades, dentre as quais para a mediação de leitura literária, como explicitado na próxima seção.

MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA E REDES SOCIAIS

Ao se pensar no contexto educacional do século XX para o XXI, nota-se a presença de muitas mudanças tecnológicas, principalmente a circulação de novas mídias digitais e práticas de linguagens contemporâneas pelos aplicativos dos aparelhos eletrônicos, que, por sua vez, compartilham informação do mundo todo, a todo momento, para todos que tenham acesso a esses recursos. Nesse viés, é oportuno considerar que a mediação de leitura literária, isto é, a metodologia de ensino-aprendizagem no que tange ao incentivo de leitura de literatura, vem se adaptando a esse novo formato, que utiliza as redes sociais como ferramenta de (in)formação.

Para Candido (2011), ter acesso à leitura literária é um direito humano que confere a seus consumidores um instrumento de instrução e de educação, além de constituir um equipamento intelectual e afetivo. Diante dessas colocações, compreende-se a necessidade de o porquê ler literatura, e a relevância do seu papel na vida de cada pessoa, haja vista o poder de humanização que a literatura exerce no ser humano, tornando-os seres mais sensíveis e empáticos. Nesse sentido, entende-se a relevância de promover

práticas de mediação de leitura literária em todos os âmbitos da formação humana, inclusive na terceira idade, em que, além da formação literária, pode-se contribuir para a inclusão desse público nas redes sociais através do letramento digital.

Nesse sentido, a leitura é uma prática social indispensável para o convívio em sociedade, principalmente, por oportunizar a comunicação que move as pessoas, e, conseqüentemente, o mundo. Com o advento da tecnologia, pode-se dizer que a leitura vive uma nova fase por não estar centrada apenas na leitura de textos impressos, mas sim, por estar envolta nos mais diversos suportes eletrônicos através das mídias digitais. Conforme Tania Rösing (2010), esses novos tempos não significam que os livros não vão mais existir, ou que não haverá mais a leitura do texto impresso, o que ocorre, para a autora, é o fortalecimento da leitura a cada nova produção e circulação dos textos. Nessa perspectiva, com a internet cada dia mais presente na vida humana, mesmo que de forma diversificada a seus usuários oriundos de contextos singulares, é inegável a inserção de novos gêneros textuais e seus distintos processos de produção escrever e ler, o que favorece um fato significativo: a leitura faz-se ainda mais presente embora não seja necessariamente a crítica, a aprofundada, a mais atenta ao texto e a sua construção.

Levando em conta esses pressupostos, pode-se discorrer sobre algumas possibilidades de leitura literária para idosos por meio de redes sociais. Nessa perspectiva, tem-se como ponto de referência o texto literário e tendo como pressuposto o uso de mídias e tecnologias digitais como uma possibilidade de fortalecer a leitura de literatura, uma vez que esses recursos tecnológicos, por se constituírem ferramentas por vezes familiares e de interesse de idosos, podem ser explorados com fins que vão além do informacional e do entretenimento. Pretende-se mostrar que os recursos de que as redes sociais dispõem podem ser associados à leitura literária, fundamentada em uma perspectiva que valoriza o letramento digital para a terceira idade.

Em referência a essa associação entre literatura e tecnologias, Melo e Bertagnolli (2012) reforçam a necessidade de se explorar

práticas de leitura que correlacionem essas áreas, pois, como afirmam as autoras, elas não se opõem, mas podem convergir para o contato do aluno, em geral, nativo digital com a cultura do livro e da literatura. Segundo as pesquisadoras, “a exploração das possibilidades de interação entre literatura, mídias e artes, através de objetos de aprendizagem, pode se constituir como um interessante caminho na busca pelo desenvolvimento do hábito e da habilidade da leitura” (MELO; BERTAGNOLLI, 2012, p. 4). Essa perspectiva de uso das mídias é defendida por pesquisadores como Jordão (2009) para quem as

tecnologias digitais são, sem dúvida, recursos muito próximos dos alunos, pois a rapidez de acesso às informações, a forma de acesso randômico, repleto de conexões, com incontáveis possibilidades de caminhos a se percorrer, como é o caso da internet, por exemplo, estão muito mais próximos da forma como o aluno pensa e aprende (JORDÃO, 2009, p. 10).

Sendo assim, idosos, como imigrantes digitais, também são sujeitos passível de novas aprendizagens, e por que não por meio das redes sociais? A mediação de leitura literária através delas é a proposição esboçada a seguir.

PROPOSIÇÕES PARA LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO DIGITAL DE IDOSOS

Quando se discute a mediação de leitura literária através das redes sociais, atravessando o campo do letramento digital para idosos, surge a possibilidade de exploração das mídias sociais como ferramentas adequadas ao processo de ofertar literatura para um público experiente que pode ver no objeto literário novas fontes de instrução, educação, humanização. Ao mesmo tempo, com essa proposição, permite-se explorar o letramento digital para melhor uso de redes sociais, sem restringir a elas uma visão de instrumento de comunicação, informação e entretenimento.

Entende-se, nessa perspectiva, que a leitura de literatura para sujeitos imigrantes digitais, como os idosos, pode ser melhor associada quando se promove uma maior interação com as tecnologias de rede, nas quais se incluem as mídias sociais. Isso se justifica porque as trocas e o uso de diferentes formas de informação viabilizadas pelas mídias sociais fazem parte da proposta de mediação de leitura de literatura, a qual elege o Facebook como ferramenta tecnológica da rede para esse processo.

Compartilha-se a ideia de que o Facebook traz algumas possibilidades, como: “facilidade de conversação, auxílio na diminuição das relações hierárquicas de poder entre professor e alunos, melhora do nível de relacionamento, suporte à interação entre alunos, rompendo com o discurso limitado tipo aluno-professor” (ALLEGRETTI et al, 2012, p. 54). Tais traços ajustam-se ao trabalho com a leitura de literatura, uma vez que possibilitam um ponto central: o contato direto do leitor com o texto literário e a interação prazerosa com este, além de propiciar um diálogo conversacional sobre o texto lido.

O Facebook então é visto como dispositivo tecnológico de fácil acesso que viabiliza a conexão com o universo tecnológico no qual o idoso também se insere, mesmo que para fins não relacionados à leitura literária. Nessa perspectiva, considera-se que a ferramenta contempla a possibilidade de promover a leitura e a discussão sobre ela a partir de provocações constantes expostas pelo professor em posts específicos e previamente planejados com o objetivo de despertar o interesse do leitor pela literatura, suscitando um debate crítico sobre um conto, por exemplo, ou qualquer outro gênero literário.

Considerando esses pressupostos, que reflexões podem ser construídas acerca do uso do Facebook para a leitura de literatura brasileira, tomando-se como referência os idosos como público-alvo? A fim de elucidarmos essas discussões, apresentamos uma possibilidade do uso da rede social Facebook, levando em conta que:

a) para efetivação da proposta, são necessários: um professor de literatura que tenha habilidades para uso da rede social e que

exerça a função de mediador do processo de construção da leitura; e um grupo de idosos, com no máximo 10 integrantes, que tenha certa familiaridade com o Facebook;

b) o idoso é o sujeito do processo de leitura literária, cabendo a ele a construção de conhecimentos sobre o objeto literário; nessa perspectiva, não se valoriza a explanação docente sobre o objeto de leitura nem a ideia de que apenas a leitura do professor é possível ou correta para o texto lido, aceitando-se possibilidades de leitura variadas desde que permitidas pelo texto literário;

c) o professor atua como mediador de leitura, motivando o idoso à leitura integral do texto literário, à interação com o texto e ao estabelecimento de correlações com outros textos (literários ou não) e, assim, despertando o gosto pela leitura e a leitura crítica; essa perspectiva está baseada em Kleiman (2002, p. 25), que acrescenta que o professor deve procurar meios para interessar o aluno na leitura e que nesse processo uma medida adequada é a de tornar “a atividade de leitura o mais atraente possível”. Ao professor cabe então motivar, a partir de provocações e questionamentos, o interesse de seu público-alvo pelo objeto de leitura e pelo que este pode proporcionar;

d) o texto literário deve ser o objeto central da discussão a partir do qual todas as discussões são promovidas e intensificadas à medida que o processo de leitura avança; então, a leitura integral torna-se necessária (sem privilegiar apenas fragmentos) e a literatura como referência central de leitura;

e) o Facebook é a ferramenta usada para a discussão do texto e, portanto, meio de interação do professor com os idosos e destes com o texto literário; além disso, é recurso que aproxima a mediação de leitura literária ao letramento digital. Em outras palavras, vê-se o Facebook “como espaço coletivo e colaborativo para a comunicação, troca de informação, aprofundamento de um determinado tema, pesquisa” (ALLEGRETTI et al, 2012, p. 55).

Nessa proposição de prática de mediação de leitura, professor e idosos – estes em grupos de no máximo 10 integrantes – devem ter conta no Facebook. O professor deve criar um grupo fechado no

Facebook, no qual as pessoas veem o grupo e os participantes, mas só os membros do grupo veem as publicações. Como se trata da exploração dessa rede como ferramenta de aprendizagem, esse grupo deve integrar apenas o professor (administrador do grupo) e os participantes da turma que, mediados pelo professor, devem participar de forma colaborativa na leitura proposta, seguindo as proposições docentes. Nesse sentido, antes do início dessa mediação de leitura, todos os participantes do grupo devem estar cientes de que a proposta está baseada na leitura e, portanto, segue um roteiro, e que o Facebook é um recurso tecnológico usado para este fim.

Sugere-se a abordagem do gênero conto ou miniconto da literatura brasileira do século XXI como forma de valorização da produção nacional mais recente. No entanto, textos literários de outras literaturas também podem ser selecionados. A opção por textos breves, de curta extensão, deve-se a fatores como: praticidade de leitura; disponibilização de leitura na tela; maior adequação à proposta de mediação de leitura. Além disso, é importante considerar que a escolha do texto condiciona-se a sua disponibilização na rede, em link de fácil acesso e leitura, e a temática que motive a leitura do grupo.

Essa prática mediadora de leitura segue quatro momentos específicos: Motivação para leitura; Leitura do conto por partes; Interação do idoso com o texto; Produção textual. No início da prática, depois de todos estarem cientes do uso da rede social, os idosos, via suas contas pessoais no Facebook, devem ser motivados à leitura literária pelo professor. Este deve apresentar provocações que instiguem a curiosidade dos alunos, postando mensagem no grupo com perguntas como estas: considerando o título do texto, que história será narrada? Que expectativas vocês têm em relação à leitura?

Feita a motivação inicial, o professor deve informar o nome do autor do conto ou miniconto selecionado, solicitando que, num jogo rápido sem repetição de informações, cada membro do grupo pesquise e apresente dados sobre o autor, apresentando uma frase de até três linhas. Deve esclarecer que as postagens não podem ser repetidas nem copiadas da internet, ou seja, deve estimular a

pesquisa e a formulação de posts objetivos que contextualizem o autor do conto a ser lido. Isso vai exigir a navegação dos idosos, estimulando-os a verem na rede possibilidades de consulta, pesquisa e incitação à reflexão.

A partir das postagens do aluno, o professor deve comentar, complementando dados e estimulando a leitura do conto ou do miniconto, que é a segunda fase da prática. Esta se inicia com o professor postando um bloco do conto (um fragmento inicial) que suscitará as primeiras discussões sobre a narrativa. Sugerimos que seja colocada a primeira página do conto com a qual o professor deve solicitar a identificação da temática do texto e a caracterização do narrador. Em seguida, estimular a reflexão sobre o diálogo que o contexto estabelece com o contexto brasileiro atual. É importante que o professor incite todos a participarem das discussões.

Nessa etapa de leitura inicial do texto literário, é pertinente solicitar que os idosos postem links de outros textos que tenham temática afim ao do texto que está sendo explorado na mediação de leitura. A partir disso, promover um diálogo entre semelhanças e diferenças na forma de construção entre o texto lido e os textos indicados pelo grupo. Esse processo exige do idoso leitura atenta à primeira parte do texto e correlação deste com outros objetos. Nesse processo, o professor pode sinalizar, a partir dos posts dos idosos, traços importantes para a leitura do texto literário, como a questão da linguagem e do ponto de vista, mas sem apresentar a leitura “pronta”.

Em seguida, a interação do grupo com o texto se acentua. O professor deve postar a parte final do texto literário, para dar continuidade à leitura literária. Nessa fase, a discussão deve ser aprofundada, procurando compreender a estética do texto e os recursos de linguagem explorados, bem como o enfoque proposto pelo conto ao apresentar uma leitura da sociedade brasileira. Nesse processo, os alunos devem ser motivados a estabelecer conexões entre o texto lido e outros textos literários que tenham temática afim. Pode ser proposto um diálogo entre o conto com outros da literatura brasileira do século XXI.

Na fase final, depois das discussões na rede social, os idosos devem ser desafiados a reescrever o enredo da narrativa, alterando-se o ponto de vista. Essa produção contística deve ser objetiva, com duas páginas, e criativa e pode ser feita de forma colaborativa, em grupos de três pessoas, para estimulá-las também a interagir no grupo através da ferramenta do chat, por exemplo. Depois de construídas as novas versões para o texto lido, cada grupo deve postar o seu. A partir disso, uma discussão deve ser promovida, visando ao debate sobre diferentes perspectivas de leitura da sociedade brasileira apresentadas nos novos textos.

Dessa forma, toda mediação de leitura ocorre por meio das redes sociais, podendo ser feita num momento único ou dividido em duas partes conforme o grau de familiaridade dos idosos com as redes sociais. É importante destacar que, para essa mediação, o professor também poderá ser requisitado pelo grupo para explicar como usar ferramentas da rede social. Logo, o professor também precisa conhecê-las, ou seja, o professor mediador dessa prática precisa ter ambiência digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se discute o letramento digital de idosos, é preciso considerar que o contexto em que eles se situam na atualidade não é mesmo no qual eles se formaram e que, portanto, as formas de aprender, interagir e também ler alteraram-se, exigindo que as práticas de letramento sejam pautadas em novos modelos em que o uso das tecnologias digitais seja algo presente. A sociedade não pode ficar esperando que idosos facilmente vão interagir nas redes sociais e com elas ampliar as possibilidades de leitura (e de ler literatura em particular) e se tornar leitores profícuos se não houver possibilidades práticas de os familiarizarem nesse cenário da cibercultura.

Ao se sinalizar a importância do letramento digital para idosos e as potencialidades de redes sociais para trabalho com a leitura de literatura, pretende-se destacar primeiramente que há possibilidades diversas e de fácil acesso para atrair a atenção desse

público justamente por recorrer à interatividade que as redes sociais proporcionam. Além disso, essa mesma interatividade pode ser estímulo para que os imigrantes digitais tornem familiares as redes sociais em seu dia-a-dia com objetivos diversos ao de comunicação. Ao mesmo tempo, significa mostrar que é possível fugir dos métodos convencionais de abordagem da leitura que muitas vezes afastam o idoso dessa prática, inibindo-o de ampliar seu conhecimento de mundo, linguístico.

É preciso salientar que a exploração de redes sociais como ferramentas de mediação de leitura literária permite uma aproximação do ensino às práticas sociais do contexto do século XXI, revigorando as formas de se pensar a cultura e a abordagem da literatura. Ainda é relevante pensar que “Rejeitar a relação existente entre as novas tecnologias e o processo ensino aprendizagem, é recusar, por extensão, a nova configuração do mundo moderno.” (CARVALHO; DOMINGO, 2012, p. 64) é ignorar uma prática real que tende a se fortalecer cada vez mais. Pode-se explorar as redes sociais em outros contextos até então resistentes à exploração tecnológica, e nessa conjuntura podem ser incluídas as práticas de leitura literária de uma forma geral.

Compartilhando a ideia de que “hoje já não é mais possível se propor um ensino, [...] sem que ferramentas tecnológicas como o uso do computador estejam presentes, haja vista a acessibilidade a esse recurso tanto nas escolas, quanto no uso doméstico” (PINHEIRO-MARIZ; SILVA, 2012, p. 2), acredita-se que, com a exploração das redes sociais como artefato tecnológico, a literatura sobreviverá como objeto e interesse de leitura por parte de idosos. Estes podem (re)ver não apenas a função que a literatura pode exercer na formação de cada um, como também ampliar as formas de utilização das redes, tornando-as um mecanismo de educação e letramento digital.

No entanto, para que as redes sociais possam ser usadas de forma eficaz, ou seja, como forma de motivação para leitura literária, é preciso que os mediadores desse processo (professores) estejam aptos a usar essas tecnologias e as vejam de fato como fontes para qualificação das atividades de leitura

para além dos tradicionais espaços. Alterar a forma de abordar a literatura por meio do espaço virtual, com um novo olhar para as redes sociais, implica por parte do grupo – professor e idosos – uma nova postura. É uma mudança de olhar para a mediação literária e para as redes sociais. Assim,

Para uma mudança de parâmetros que privilegiem um ensino da literatura com qualidade, os novos recursos comunicacionais podem ser compreendidos como geradores de uma nova mentalidade educacional, permitindo que a aceleração tecnológica venha compor um arsenal de instrumentos para desmistificar o ensino da literatura como atividade de natureza senil, hermética e desinteressante. (ZAFALON, 2001, p. 24)

Nessa ótica, ainda é preciso reconhecer que há um longo caminho a percorrer, pois reflexões quanto ao uso de tecnologias e internet como ferramentas que favoreçam o fortalecimento do expertise digital para o público idoso ainda são incipientes, ainda mais quando a perspectiva se localiza para a leitura literária. Se por um lado há um vasto campo de pesquisa sobre o tema, por outro, não restam dúvidas de que é preciso investir nas novas necessidades digitais que a população envelhecida está apresentando, nas quais se incluem novos usos para as redes sociais. Assim, o letramento digital, por meio das redes sociais, revela-se uma temática pertinente para o avanço das pesquisas na área, bem como o debate sobre mediações de leitura literária para a terceira idade com uso dessas ferramentas.

REFERÊNCIAS

ALLEGRETTI, Sonia Maria Macedo et al. Aprendizagem nas redes sociais virtuais: o potencial da conectividade em dois cenários. *Revista Cet*, v. 01, n. 02, p. 53-60, abr. 2012. Disponível em: <https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2015/07/ALLEGRETTI-et-al-2012.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

BARBOSA FILHO. Audioaula: o som como suporte pedagógico em sala de aula. *Comunicação & educação*, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/5136/4757>>. Acesso em: 13 maio. 2014.

CAMPOS, Flávia Prudêncio de; SCHNEIDER, Fernanda Chagas. Inclusão digital de idosos: em busca de melhores relações com as tecnologias. *Revista de PósGraduação: Desafios Contemporâneos*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 71-82, 2014. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/revposgraduacao/article/view/619>>. Acesso em: 26 dez 2018.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARVALHO, Aldenora Márcia C. Pinheiro; DOMINGO, Reinaldo Portal. As tecnologias de informação e comunicação (tic) no ensino de literatura: uma perspectiva pós-moderna. *Revista Letras Raras*, v. 1, n. 1, p. 65-78, 2012.

FAILLA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil*. Instituto Pró-Livro. 4. ed. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

FERREIRA, Júlia Maria Silva; DIRINO, Luana Nogueira; TOSCHI, Mirza Seabra. O uso do smartphone na terceira idade. In: SEPE, 2., 2016, Anapólis, Go. *Anais*. Anapolis, Go: Universidade Estadual de Goiás, 2016. p. 1-5. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/228>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

FERREIRA, Michelle Cristina; TEIXEIRA, Karla Maria Damiano. O uso de redes sociais virtuais pelos idosos. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 153-167, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/74595/49695>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

FREITAS, Gabriela Alves; PASSERINO, Liliana Maria. 3ª idade na rede: ferramentas de comunicação proporcionando a socialização.

IX ANPED Sul - *Seminário de pesquisa em educação da Região Sul*, Caxias do Sul: RS, v. 9, p. 1-16, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2325/916>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

IBGE. *Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017*. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>>. Acesso em: 20 out. 2020.

JORDÃO, Teresa Cristina. A formação do educador para a educação em um mundo digital. *Tecnologias digitais na educação*, Brasília, nov./dez. 2009, p. 9-17.

KACHAR, Vitória. A terceira idade e o computador: interação e transformações significativas. *A Terceira Idade*, São Paulo, v. 11, n. 19, p. 5-21, 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/39a44sG>>. Acesso em: 12 jul.2020.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEMOS, Andre. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia*. Andre Lemos e Pierre Lévy. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MELO; Cimara Valimde; BERTAGNOLLI, Silvia de Castro. Ensino de literatura e objetos de aprendizagem: uma proposta interacionista. Tear: *Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.1, n.1, 2012. Disponível em: <seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/download/32/15>. Acesso em: 2 maio 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). *Envelhecimento ativo: uma política de saúde* [online]. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde. 2005. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene; SILVA, Maria Rennally Soares da. A tecnologia de informação e comunicação na didática do ensino do francês língua estrangeira para crianças. *Revista Científica Digital da FAETEC*, Rio de Janeiro, n.4, p. 3-18, 2012. Disponível em: <<http://www.faetec.rj.gov.br/desup/images/edutec/20122/art-josilene-maria.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

PRENSKY, Marc. *Nativos digitais, imigrantes digitais*. On the horizon, [S.l.], v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <<http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/attach/60222961/Prensky-Imigran-tesenativosdigitais.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Autêntica, 2017.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; MELLO, Elisângela de F. Fernandes de. *Agregar mídias e criar colaborativamente: 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental*. Passo Fundo, RS: Ed. UPF, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Marisilvia dos; SCARABOTTO, Suelen do Carmo dos Anjos; MATOS, Elizete Lucia Moreira. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação. In: X Congresso Nacional de Educação–EDUCERE, I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividade e Educação, 2011, Curitiba. *Artigo*. Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5409_3781.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cassia da Silva. Idoso: um novo ator social. In: XI ANPED SUL. Reunião Científica Regional da ANPED, 2012, Curitiba. *Artigo*. Curitiba: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferen>

cias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1886/73>.
Acesso em: 14 maio 2020.

SILVA, Rosa Daniele De Santana. Nativos e imigrantes digitais no contexto educacional. *Monografia* (Especialização Fundamentos da Educação) Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa, p. 68. 2014. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9711/1/PDF-RosaDanielledeSantanaSilva.pdf>>.
Acesso em: 14 out. 2020.

SOUSA, Erick Vinicius Leite. Análise de acessibilidade web para pessoas da terceira idade no facebook. *Monografia* (Bacharel em Ciências da computação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, p. 63. 2018. Disponível em: <<https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/3465/1/ERICKSOUSA.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SOUZA, Marcos de; CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. O real nativo e imigrante digital nas redes sociais digitais. *Inter Science Place*, Campos dos Goytacazes: RJ, v. 1, n. 24, 1.24. 2013. Disponível em: <<http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/227/224>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

ZAFALON, Míriam. *Aulas de literatura e novas tecnologias: a TV multimídia como mediação para a fruição literária*. 2011. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/33576/MIRIAM%20ZAFALON.pdf?sequence=1>>.
Acesso em: 12 mai. 2014.

DESPERTANDO O GOSTO PELA LEITURA LITERÁRIA EM UMA ESCOLA RIBEIRINHO-QUILOMBOLA

Ecilia Braga de Oliveiraⁱ

Arthur Roberto Silva Lopesⁱⁱ

Carolina Costa da Costaⁱⁱⁱ

Andrea Siqueira da Conceição^{iv}

INTRODUÇÃO

A mediação da leitura se faz necessário na escola na medida em que os índices de leitura comprovam que o aluno do Ensino Fundamental - EF - pouco lê, tendo uma leitura que não corresponde ao ano escolar em que o aluno se encontra. Cabendo ao professor de Língua Portuguesa - LP - o papel de facilitador do acesso aos livros e motivador da leitura literária.

Dessa maneira, o trabalho surge por iniciativa de três graduandos do curso de Letras da Universidade Federal do Pará – UFPA, os quais concebem a leitura literária como conhecimento necessário as suas formações, também, currículo da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental. Nessa disciplina foi solicitado aos graduandos a elaboração e aplicação do “Projeto de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental: formação de

ⁱ Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Universidade Federal do Pará - UFPA. Especialista em Análise Linguística e Estudos Literários pela Universidade Estadual do Pará – UEPA. Licenciada em LETRAS pela universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Professora de Língua Portuguesa, SEMED Acará/PA. E-mail: eciliasim@hotmail.com

ⁱⁱ Graduando do curso LETRAS- ILC, Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém, Pará, Brasil; Bolsista PIBIC/AF-UFPA. E-mail: arthurrobertoart@gmail.com

ⁱⁱⁱ Graduanda do curso LETRAS- ILC, Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém, Pará, Brasil; Bolsista PIBIC/AF-UFPA. E-mail: carolc097@gmail.com

^{iv} Graduanda do curso LETRAS- ILC, Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém, Pará, Brasil; E-mail: andreasiqeuracr23@gmail.com

leitores” como avaliação parcial da disciplina. Os discentes encaram o tema não somente como cumprimento de currículo e carga horária, sobretudo, como missão de trabalho, visto que se sentem engajado com a temática por terem consciência da necessidade desse tipo de atividade na escola. Junto a essa iniciativa, em colaboração com a professora efetiva da turma, também estudante de mestrado da mesma instituição, pôde ser aplicado o projeto de forma contributiva e colaborativa.

O êxito do trabalho ocorreu principalmente pelo fato dos sujeitos mediadores do projeto serem estudantes e pesquisadores vinculados ao Instituto de Linguagem e Comunicação - ILC/UFPA – o que os fez conceber e mobilizarem esforços para trabalhar a leitura a partir da estética da recepção, a qual considera a Literatura enquanto produção, recepção e comunicação, compreendendo o dinamismo entre autor, obra e leitor, dentro de seus aspectos dialógicos.

Também, por se acreditar na estreita relação entre universidade e Educação Básica, em que ambas se retroalimentam com dados e informação direcionam o ensino, a pesquisa e a extensão, aproximando dois níveis de ensino. É fundamental também a escola acolher estagiários, alunos e bolsistas de curso de Ensino Superior, partilhando experiências e conhecimento, elaborando propostas pedagógicas produtivas para contextos específicos, especialmente, aos grupos que ao longo da história vêm sendo invisibilizados e subalternizados na sociedade.

A constante busca por uma educação de qualidade e de um ensino emancipador precisa formar leitores. Nessa perspectiva, foi realizada a mediação de leitura cuja obra escolhida foi a voz autobiográfica de uma mulher negra, Carolina Maria de Jesus, com uma história de superação de vida, linguagem popular, tornando-se referência para populações que sofrem com as desigualdades sociais, em especial, as comunidades remanescentes étnico-raciais do Brasil.

O trabalho fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) – DCNEEQ - conquistadas por meio de lutas sociais do povo do campo,

reconhecendo, desta forma, as peculiaridades cultural, econômica, política e histórica das populações tradicionais. As referidas diretrizes têm a intenção de conferir um ensino que reconheça a memória coletiva, os acervos e repertórios orais, as práticas socioculturais, as tradições e o patrimônio cultural das comunidades remanescente de quilombos, como também de combater a desigualdade social que eles enfrentam. Segundo a DCNEEQ, o ensino dessas populações tradicionais:

deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas (BRASIL, 2012, Art. 1º)

As Diretrizes especificam que se deve trabalhar com a valorização do conhecimento produzido por essas comunidades. Entretanto, resta-nos questionar como trabalhar leitura literária em escolas do campo cujos instrumentos de leitura são limitados? Há situações em que o único material com exemplares suficientes por aluno é o livro didático cuja atividades não têm como finalidade a formação de leitores, tampouco esses acervos contemplam as práticas socioculturais de cada comunidade histórica existente no Brasil.

Segundo estudos de Nascimento (2019) e Zilberman (1998), os textos literários no Livro Didático (LD) são utilizados com pretexto para atividades eminentemente linguísticas. Sendo que, Marques (2017) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, primeiro e segundo ciclo (BRASIL, 2001), afirmam que o LD não retrata os saberes das populações do campo. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 36/2001.

[...] os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo devem atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes

próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação do campo contextualizadas (BRASIL, 2001, p. 29)

Como o parecer sobre educação do campo, concluímos também que a fruição da leitura literária no LD da turma e as metodologias utilizadas não contribuem na formação de um leitor em comunidades remanescentes do campo, pois essas populações não estão representadas nesse material. Diante do fato, a pesquisa propõe-se a responder ao questionamento: como elaborar uma proposta de leitura literária ao aluno ribeirinho-quilombola da Amazônia Paraense?

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo discorrer sobre a formação de leitores de obras literárias a partir do “Projeto de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental: formação de leitores”, articulando-se à pesquisa de Mestrado Profissional em Letras em andamento que trata dos saberes cotidianos de alunos ribeirinho-quilombola (PROFLETRAS/UFGA) e às ações de Iniciação Científica (PIBIC/Ações Afirmativas - UFGA) desenvolvidas em uma escola pública de comunidade ribeirinha-quilombola na Amazônia paraense. Consideramos que a formação de leitores depende de mediação de leituras significativas.

O trabalho está organizado nas seguintes partes: introdução, que traz o contexto da pesquisa e a necessidade de se discutir sobre o tema; a leitura literária e o ensino, em que aponta as concepções de alguns teóricos sobre leitura, discutindo as contribuições deles na formação de sujeitos críticos; como se deu a atividade, mostrando o percurso teórico-metodológico e a experiência com a obra *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus; a consciência política da autora, discorre sobre seu importante papel de luta e resistência a partir do seu letramento autônomo.

LEITURA LITERÁRIA E ENSINO

Segundo Petit (2009, p. 39) “[...] no Brasil, assim como vários lugares, não é fácil transmitir o gosto pela leitura aos adolescentes, especialmente quando eles cresceram nos meios populares [...] onde habitualmente ninguém acredita na capacidade dos adolescentes, onde a atitude usual com relação a eles é a desconfiança”. Entretanto, não podemos criar expectativas negativas sem pelo menos elaborarmos uma proposta, aplicá-la para verificar como se dá esse processo e aceitação. Embora não seja fácil, é possível, como exemplo, temos países como a Finlândia^v, em que os finlandeses amam livros.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o domínio da língua materna é essencial para o pleno exercício da cidadania. Assim são necessários ensinamentos sistemáticos baseados em conhecimentos teórico-metodológicos adequados ao ano escolar do aluno, em consonância com as práticas sociais que eles exercem.

Entretanto, o domínio da língua materna e o desenvolvimento das suas formas de uso, não são competência apenas da disciplina de LP, mas de todas que trabalham com as mais variadas linguagens e se utilizam da língua como instrumento de ensino, contudo, é nela que esse desenvolvimento ocupa espaço central. É na disciplina de LP que a língua é utilizada não só como instrumento, sobretudo, como objeto de ensino. Por isso, as estratégias pedagógicas nessa disciplina são direcionadas para a formação de leitores, uma constante preocupação com a autonomia e o desenvolvimento dos estudantes, preparando-os para galgar níveis maiores de estudos e pelo uso produtivo da língua em espaços sociais diversos, além da escola.

^v Revista Eletrônica This is Finland aponta que a literatura sempre esteve no coração dos finlandeses, e talvez hoje esteja mais presente do que nunca. Mais de 20 milhões de livros são vendidos na Finlândia a cada ano, o que representa uma média de 4 livros por pessoa, incluindo o público infantil. Disponível em: <https://finland.fi/pt/vida-amp-sociedade/finlandia-um-pais-amigo-da-leitura/>

A leitura de textos literários e não literários devem ser contemplados no ensino formal. É a partir dessas leituras que a educação busca tornar os discentes proficientes no uso da língua. Possibilitando-lhes elaborar conceitos, ampliando e desenvolvendo as diversas linguagens. Nessa perspectiva, acredita-se formar leitores independentes, sujeitos que fora do ambiente escolar sejam capazes de selecionar suas próprias leituras.

Martins (2005, p. 30) acredita que “é preciso considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formal e simbólico, não importando por meio de que linguagem”. Diante disso, para que atividades de leitura cumpra seu papel é primordial formar leitores e cidadãos conscientes das causas do mundo que o cerca.

Consequentemente, a leitura literária possibilita um melhor exercício da cidadania, pois é por meio dela que se assume um posicionamento mais crítico do mundo. Então, podemos entendê-la como um instrumento de capacitação do sujeito em relação às demais proficiências. Como Martins (2005), Silva e Zilberman (1990, p. 24) consideram que “há que se ler literatura para romper o silêncio, desentrevando, aceitando e retroalimentando os sentimentos e a inteligência do mundo”. Neste contexto, a literatura se associa à leitura para entender as diferentes vozes e cultura que não merecem ser caladas e que podem nos fazer pensar.

Por isso optamos pela obra literária de Carolina Maria de Jesus cujas experiências pessoais retratam o século passado e, por mais absurdo que seja, algumas mazelas sociais ainda vivenciadas atualmente. A experiência da mulher negra, mãe solo, pouco escolarizada e em situação de miséria nos faz refletir sobre as desigualdades sociais ainda presentes em um país tão vasto e rico de recursos naturais.

O diário de Carolina traz experiências reais, a dificuldade de ser mãe solo no contexto da pobreza extrema.

Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimenticios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos

do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar (p. 5).

Mãe de três filhos, tinha que dá conta de tudo sozinha. Em alguns momentos se sentia exausta, amargurada. Tal dor levou a autora a superar a falta de oportunidade de estudar, pela oportunidade de escrever, colocou toda dor e raiva no papel. “quando fico nervosa, não gosto de discutir, prefiro escrever” (p. 19). Se fosse à escola no momento em que escreveu a obra CMJ seria, provavelmente, estudante da modalidade Educação Jovens e Adultos (EJA).

A partir de um diário sem grandes pretensões, mas que há várias décadas vem dando voz a outros sujeitos sobreviventes a similar situação ou que se sensibilizam com a subalternização e segregação social de povos e população que muitos têm a nos dizer. Diante da situação, há de se asseverar o projeto de dizer, expressão usado por Geraldini (2013), de autores considerados marginais, garantindo, por conseguinte, o nosso anseio de ouvi-lo, lê-los.

Portanto, em defesa do ensino literário, na conferência realizada em 1977, Barthes conclama que “Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (Barthes, 1979, p. 18). Para o autor, a literatura dialoga com várias outras ciências, pois na formação integral do aluno e no pleno desenvolvimento deve-se primar pela necessidade de imersão no universo simbólico da linguagem literária como fundamento de humanização, tornando-se primordial para outras áreas do conhecimento. O fato é que a literatura atua sobre os indivíduos, na construção do conhecimento convergindo para uma melhor sensibilidade e formação ética.

Os indivíduos fazem leituras diferentes ao longo do tempo. Isso acontece por múltiplos fatores, experiência que se tem ao longo da formação, tipos de leitura, objetivos que se tem ao ler uma obra... Para Martins (2005, p. 80) “à medida que desenvolvemos nossas capacidades sensoriais, emocionais e racionais também se

desenvolvem nossas leituras nesses níveis [...]”. Isso significa que há níveis de leitura e que eles dependem da motivação, individualidade, necessidade e experiência de cada leitor.

Entretanto, essa atividade deve fazer sentido para o aluno. É importante, portanto, que antes de qualquer proposta pedagógica, carece avaliar anteriormente a turma e procurar por textos que cause interesse. Lajolo (1997, p. 62) afirma que todas “as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior.” Esse fazer sentido foi o que nos levou a escolher a obra autobiográfica *Quarto de Despejo*, que discute a situação do negro, por quem vive as mazelas sociais do racismo.

Embora se trate de uma obra realista do ponto de vista vivido pela autora, a obra pode ser considerada literária, pois para autores como Glagau e Jacobs (JACOBS, 1989, p. 45) “a autobiografia moderna é uma ‘filha’ do romance”. Enquanto Maas (2017) a considera irmã do romance burguês moderno, cujas origens datam também dos últimos trinta anos do século XVIII. Ambos são produtos estéticos que exprimem a noção de indivíduo.

Assim como na autobiografia, o romance burguês se consagrou pela “descoberta” do homem como ser social e detentor de um protagonismo e da sua verdade. Este aspecto social ganhou um olhar mais pormenorizado, o ser individual que compõe essa sociedade, passando a refletir sobre os diferentes estágios da vida pessoal desse homem do século XVIII. Dessa maneira surge os gêneros modernos cujo parentesco não se sabe ao certo, o que se sabe de fatos é que surgiram no renascimento em resposta ao novo *status* que o homem ganha sociohistoricamente. É o que afirma Maas (2017).

Autobiografia e romance compartilham assim, em suas origens como gênero moderno, de afinidades temáticas e estruturais, que dão voz aos processos de formação da personalidade. Entretanto, os limites entre a autobiografia “real” e o relato ficcional no romance não se deixam fixar com precisão, se considerarmos apenas os aspectos formais de ambos (MAAS, 2017, p .2).

Assim, os dois gêneros originam-se como com afinidades temáticas e estruturais, que se detêm na essência da individualidade. Todavia os limites entre o que é autobiográfico “real” e o relato ficcional no romance não dá para distinguir com exatidão, se considerarmos apenas os aspectos formais de ambos. Para discutir melhor a autobiografia, Lejeune (2008) afirma que o biográfico incide em um pacto literário e não em um compromisso histórico-documental. É uma narrativa de resgate memorialístico, que vai buscar em fatos reais o fio condutor para acrescentar trama de ficção.

Por conseguinte, o texto literário é marcado pela subjetividade, apresenta uma linguagem pessoal que carrega emoções, reflexões, visão poética da vida das pessoas ou de determinadas situações poética. Textos como peças de teatro, lendas, contos, letras de música etc. são comumente classificados como literários. Já o texto não-literário, também chamado de utilitário, tem como característica a linguagem referencial.

Geralmente, os LD trazem uma tabela contrapondo o texto literário e o não-literário, mas não parece tão fácil fazer a distinção. Isso exige do leitor um pouco mais de experiência com leituras variadas para que ele consiga perceber melhor as características próprias de cada um. No entanto, esse não é o objetivo do artigo, está sendo mencionado para esclarecer a distinção entre um texto literário e não literário, mas principalmente para entender as narrativas autobiográficas dentro dessa classificação já que estamos discorrendo sobre uma.

Nem sempre contrapor e distinguir esses tipos é uma tarefa fácil, portanto a tabela abaixo sintetiza os aspectos dos dois textos, facilitando uma possível percepção:

Tabela 1: tabela adaptado comparativo entre o texto literário e o não literário

| | Literário | Não-literário |
|------------------------|---|---|
| O que é | Textos narrativos e/ou poéticos que possuem elementos artísticos e tendem a causar emoção. | São textos informativos e objetivos. |
| Função | Estética. Destinam-se ao entretenimento, à arte e à ficção. | Utilitária. Sua função é informar, convencer, explicar, comunicar. |
| Linguagem | Subjetiva e conotativa. | Objetiva e denotativa. |
| Características | Utiliza elementos como a musicalidade, figuras de linguagem, multissignificação e possuem liberdade na criação. | Linguagem objetiva e clara. |
| Normas gramaticais | Costuma subverter a gramática normativa. | Geralmente adota a gramática normativa. |
| Elemento de composição | Ficção, baseada na imaginação do artista. | Utiliza fatos e informações. |
| Análise | A leitura de um texto literário inclui a busca de metáforas e simbolismos. | Analisar um texto não-literário requer confirmação dos fatos, conhecimento, desenvolvimento de habilidades e realização de tarefas. |
| Exemplos | Poesias, novelas, histórias e dramas. | Diários pessoais, notícias, receitas, jornais e artigos. |

Fonte: <https://www.diferenca.com/texto-literario-e-texto-nao-literario/>

A classificação entre o que é ou não literário tem o objetivo de mostrar a estética da recepção e sua intencionalidade. Haja vista, a Literatura primar pela perspectiva estética, destinando-se ao entretenimento, ao belo, à arte, à ficção; já os não literários são os textos com função utilitária, pois servem para informar, convencer, explicar, ordenar. Obviamente, o que é literário compete à Literatura, a qual os PCNs definem:

Literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais ou mesmo não verbais, conforme algumas manifestações da poesia contemporânea. (PCN, 1997, p. 29)

Diante do afirmado, não podemos considerar a literatura como puro exercício da linguagem, nem uma fantasia isolada a ela. Bakhtin/ Volachinove (2017, p. 148) entende que “a língua é análoga a outros fenômenos ideológicos, especialmente a arte e a atividade estética”. Então podemos constatar que o exercício da literatura é a mediação entre o exercício da língua e o campo imaginário criativo que é imanente ao sujeito.

A CONSCIÊNCIA POLÍTICA DA AUTORA E O SEU LETRAMENTO

A escritora de *Quarto de Despejo* sabia que ela não morava na favela por mérito, mas por herança social e histórica. “Suporto as contingências da vida resolute. Eu não - consegui armazenar para viver, resolve armazenar paciência. Nunca feri ninguém. Tenho muito senso! Não quero ter processos. O meu registro geral é 845.936” (JESUS, 1960, p. 15 e 16)

Ao afirmar as contingências da vida “resoluta”, a narradora mostra a consciência que tinha de uma condição imposta, a qual não lhe permite armazenar grandes coisas, mas que exigia dela certa resistência às circunstâncias, inclusive, para lidar com os conflitos interpessoais. Ela afirma ter senso e nunca ter ferido ninguém e até divulga o número da sua identidade. Uma consciência que não basta ter um bom histórico e uma boa índole, o negro favelado deve provar isso a todo momento. Bakhtin/Volochinov (2017, p. 207) afirma que “mesmo uma tomada de consciência simples e imprecisa de alguma sensação, por exemplo da fome, não pode ser expressa para fora de forma ideológica”.

A autora-personagem-narradora sobrevivia, na metrópole mais conhecida do Brasil, como catadora. A cidade mais moderna e rica do Brasil naquela época, na pobreza que ela encontrou motivação para escrever o *big brother* da favela, os conflitos da fome e da segregação social. O diário registra dia, mês e ano, pontualmente, como se a autora tivesse a certeza de que precisaria situar leitor da tragédia social e local.

Conforme Magda Soares (1998) o letramento mobiliza diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, estão relacionadas a leitura e escrita de gêneros para usos variados, praticadas em contextos sociais diferentes. A autora afirma que,

Letramento é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 1998, p. 107).

Se por algum tempo alfabetização foi entendida decifração de sílabas, palavras e frases, hoje o conceito de letramento é outro, está relacionada à interação em que os interlocutores podem fazer por meio de um texto e junto a ele construir sentido. Não podemos

assim dizer que C.M.J. foi uma mulher iletrada ou pouco letrada. Podemos afirmar que ela frequentou por pouco tempo a escola, mas que seu letramento partiu de uma vontade gigantesca de relatar o que ela vivia.

Carolina foi precursora no Brasil das narrativas de autoria feminina, Segundo Bonnici (2005) só a partir de 1970, após a obra da moradora do Canindé, que surge uma tradição literária feminina antes ignorada pela história e pela literatura. Foi a partir da literatura marginal de sua primeira obra, *Quarto de Despejo*¹, que podemos alcançar um olhar maduro e moderno da mulher independente.

A indignação também a levou à religiosidade. A fé aparece, ao longo do diário, como protetora da protagonista: “Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado”.

Sincretismo traz por outro lado a ideia de opressão e de imposição da religião do colonizador sobre o colonizado, implicando na aceitação pacífica pela classe subalterna, de tradições da classe dominante, que adotaria e confundiria elementos de origens distintas e opostas. Sabemos que a encontram-se na raiz desta imposição de uma religião sobre outra (FERRENTI, 1998, p. pregação dos missionários e a catequese 3)

Diante do afirmado, podemos entender que em meio ao sincretismo expresso nas expressões “benzer-me” e “mau olhado” havia indício de uma formação religiosa. Se por um lado Carolina tinha a imposição que não era a de seus antepassados; por outro, essa absorção do letramento da catequese, feito pela igreja católica. Então, a autora frequentava outros locais que lidavam com uma cultura oral, com práticas de letramento oral e escrito que contribuíram para sua formação.

¹ Diário autobiográfico que revela a miséria e a situação da mulher e mãe que vive na favela. JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo*; diário de uma favela. 7 ed. São Paulo: Francisco Alves, 1960

COMO SE DEU A ATIVIDADE

A priori, chegou-se a problemática da formação de leitores, em discussão na universidade. Surge, assim a proposta do projeto para se trabalhar a formação de leitores, como atitude político-pedagógico os estudos promovidos na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental. Depois a seleção da bibliografia e pesquisa documental poderiam nos dá embasamento teórico, como PCN (1998), BNCC (2017); Bakhtin/Volóchinov (2017 [1929], Lajolo (1997) que geraram importantíssimas discussões e reflexões sobre as problemáticas acerca do letramento e o papel de sujeito transformador que é atribuído ao professor a missão de promover a literatura pela leitura prazerosa.

Sendo assim, as teorias que nos auxiliam a delinear o projeto. A proposta, aqui elencada, coincide com esses estudos na medida em que o processo de se importar com o aluno e abrir espaço para compreender o contexto e a realidade do local onde vivem e a relação deles com o ambiente escolar. De acordo com Martins (2005, p. 34) “aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados”.

Esse tipo de atividade que estimula a criatividade, o pensamento crítico, tira o estudante de espectador, colocando-o no nível de debatedor, um colaborador de ideias, sensível ao prazer e ao encantamento pelo texto, um produtor do conhecimento, tendo domínio da sua língua e variantes que a formam.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCN, 1997, p. 21).

Como mostram os PCN, a escola deve estar comprometida com a democratização social, garantindo a educação que é um direito inalienável a todos. Além disso, a leitura compartilhada de um texto literário possibilita construir o sentido do texto, a pensar sobre ele, ao mesmo tempo, interage com outras apreensões de colegas que passou despercebido a própria percepção. Na medida em que o aluno vai vendo o envolvimento do colega de classe, vai se envolvendo no debate também e, assim, vai se autoafirmando como sujeito participativo e atuante dos debates públicos por onde passa.

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. (BNCC, 2018, p. 158)

Esses sujeitos se constituem em intensa interação com sujeitos outros desde quando nascem. Desenvolvem sentidos e valores na presença e em cooperação com o outro ser humano, por meio de um tríplice visão de mundo: eu-para-mim, eu-para-outro, outro-para-mim, de tal forma que se constrói novos conhecimentos nas experiências e interação com o outro. É o que afirma Bakhtin/Volochinov (2017 [1929]), na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, entende que é nas relações dialógicas entre os sujeitos que se estabelecem os sentidos do discurso, pela função do papel político que deve exercer, influenciado pelas forças sociais.

Embora o ensino de literatura venha sendo discutida há tempos, o debate ainda se encontra no âmbito metodológico. Investiga-se muito sobre qual a melhor metodologia para torná-la “ensinável”. Existem várias delas, porém deve ser levado em consideração elementos importantes. Há um direcionamento de se trabalhar no EF textos contemporâneos para incentivar a leitura e o hábito de ler.

O projeto foi aplicado em carga horária que se deu em 12 aulas de 40 min cada, 3 aulas por dia. 1º dia: Roda de conversa, apresentações da obra e da autora, sondagem, sensibilização ao tema proposto, leitura de texto literário, primeira impressão. 2º dia: Leitura colaborativa da obra *Quarto de Despejo*, discussão, avaliação do andamento, proposta de atividade. 3º dia: Leitura do texto associando a imagens apresentadas pela autora. Na medida em que a autora falava sobre a favela, o rio Tietê, os mediadores iam mostrando fotos catalogadas desses locais na década de 60 e mostrando como encontra-se hoje. 4º dia: Avaliação em conjunto, culminância que fez um apanhado do que a autora mostra do negro do século passado e a condição dele atualmente. Também foi apresentado vídeos com *slam*, poesia de rua que surge de movimento social, cultural e artístico, um novo fenômeno de poesia oral em que poetas da periferia abordam temas como drogas, violência, racismo, desigualdade social, entre outros.

A metodologia da pesquisa foi de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, objetivando a descrição, análise e explicação dos dados. A abordagem empenha-se em construir significados, junto a motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, é o que afirma Minayo (1996).

Quanto a natureza aplicada, se deve aos conhecimentos que serão investigados, discutidos e analisados com a finalidade de aplicação prática, pois pretendemos contribuir no aperfeiçoamento e nos resultados vinculados à leitura literária e a formação de leitores nas escolas ribeirinho-quilombola e, com isso, dar respostas às dificuldades apresentadas na justificativa, na problematização e no referencial teórico expostos anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho permite perceber que ainda há um longo caminho a percorrer para formação de leitores. Não é um único projeto durante o ano letivo que dará conta das demandas de formar leitores proficientes na escola. Entretanto, com ele já foi possível

perceber resultados, pois ao final das atividades, pôde ser percebido mais interesse por parte dos alunos.

Verificou-se que o objetivo de se laborar com o texto em sala é trabalhar questões linguísticas e gramaticais, principalmente nas atividades propostas no LD usado na turma. Todavia isso não impede que outros materiais sejam utilizados. Assim como o LD, a biblioteca também não motiva à leitura, o lugar constantemente está fechado e não comporta uma turma inteira.

Constatou-se que a leitura literária pouco foi trabalhada pelos docentes ao longo da vida escolar dos alunos do 8ºano, visto que, foi-lhes perguntado sobre outros textos e autores e eles não conseguiram responder. Se foram feitas leituras literárias, é provável que não tenham sido significativas, porque uma boa leitura não se esquece tão fácil.

Assim, valorizando a leitura cria-se oportunidades para que os alunos compreendam diferentes tipos de leituras e gêneros de textos, relacionando-as ao seu cotidiano e com os conhecimentos construídos com as práticas sociais que eles exercem. Uma mediação de leitura sistematizada, com objetivos predefinidos possibilita descobertas e o prazer pela leitura literária.

Por fim, percebe-se que a formação de leitores exige professores leitores em constante formação. O trabalho teve bons resultados porque os quatro mediadores encontram-se em formação, os três estagiários estudantes da graduação e a professora da turma, aluna de mestrado, o que facilitou a relação e o diálogo da equipe sobre a temática.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1979.

BONNICI, T. Zolin. Lúcia Osana (org) *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 2 ed. Maringá: EDUEM, 2005.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa, primeiro e segundo ciclo. Brasília: 2000.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 36/2001*. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001. 26p. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. *Resolução nº 8*, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: www.seppir.gov.br. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL, *Base Nacional Curricular do Ensino Fundamental*, 2018.

FERRENTI, Sérgio E. *Sincretismo Afro-Brasileiro e Resistência Cultural*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 182-198, jun. 1998.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JACOBS, Juergen, e KRAUSE, Markus. *Der deutsche Bildungsroman - Gattungsgeschichte von 18. bis zum 20. Jahrhundert*. Munique: C.H. Beck. 1989.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo*: diário de uma favela. 7 ed. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

LAJOLO, Marisa. Et al. *O que é Literatura?: alternativas do professor*. Brasiliense: Mercado Aberto, 1997.

MAAS, Wilma Patricia Marzari Dinardo. Poesia e verdade, de Goethe - a estetização da existência. [Artigo]. *Revista Cerrados*. Brasília, v.8, n. 9, p. 165-177, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/1009/873>. Acesso em 01 de julho de 2020.

- MARTINS, M. H. *O que é leitura. Série primeiros passos*. São Paulo. Brasiliense, 2005
- MARQUES, Luiz Otávio Costa. *Representações de identidade e cultura dos povos do campo em livros didáticos do ensino fundamental*. Cadernos do Instituto de Letras CADIL- UFRGS, Porto Alegre, n.º 55, dezembro de 2017. p. 46-63. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/67706/46167>>. Acesso em 01 de jul. 2010.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. Livro Didático e Leitura Literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* On- ine version ISSN 1984-6398. v.19 no.1 Belo Horizonte Jan./Mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-6398201912582>> Acesso em 01 de jul. 2010
- PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. Arhur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. ZILBERMAN, Regina. *Literatura e pedagogia: Ponto e Contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- SOARES, Magda, *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. : EDUC/Mercado das Letras.
- VOLÓCHINOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- ZILBERMAN, R. *A Literatura Infantil na escola*. 10ª edição – São Paulo: Global, 1998.

MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DA EJA

Ivy Daniela Monteiro Matosⁱ
Elaine Cristina Lopes Costa Magalhãesⁱⁱ
Leda Regina de Jesus Coutoⁱⁱⁱ

O PROCESSO DE LEMBRAR

No processo de construção do perfil sociocultural dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscamos reconstruir com eles a experiência, ainda na escola primária, quando crianças ou adolescentes, do seu processo de alfabetização e letramento. Interessou-nos buscar pistas de como o capital cultural foi transmitido a estes estudantes, localizando a família e a escola como principais neste processo. Recorreremos às suas memórias, por serem estas um recurso amplamente utilizado pelos alunos da EJA na construção da aprendizagem, articulando acontecimentos sociais e pessoais com as trajetórias escolares.

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, pois responde a questões particulares em um contexto da realidade socioeconômica e cultural de indivíduos que não podem ser quantificadas, ou seja:

trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das

ⁱ Mestre em Sociologia Política pela UFSC, Doutoranda em Ciências da Educação pela UTAD, docente do IFNMG, onde atuou como professora da EJA. E-mail: ivy.monteiro@ifnmg.edu.br

ⁱⁱ Mestre em Sociologia Política pela UFSC, Doutoranda em Desenvolvimento, Sociedades e Territórios pela UTAD, pedagoga do IFNMG, onde atuou como coordenadora dos cursos de EJA. E-mail: elaine.costa@ifnmg.edu.br

ⁱⁱⁱ Doutoranda em Ciências da Educação pela UTAD, professora assistente do Curso de Letras Inglês da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: ledaregina1@hotmail.com

relações, processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2010, p.21).

Assim sendo, essa pesquisa visa discutir o processo de integração/adaptação de alunos da EJA de um Instituto Federal de Minas Gerais em seu contexto escolar e compreender como invocam suas memórias para trazer à tona marcos importantes da escola primária, da aprendizagem, da construção do seu processo de escrita e leitura, fazendo um contraponto com a experiência vivenciada por eles na trajetória de retomada da vida escolar.

Foram feitas entrevistas semiestruturadas com 27 estudantes, sendo 15 mulheres e 12 homens, no ano de 2017. Os homens entrevistados travaram um discurso reto, curto e objetivo, sempre focados no presente. Narraram a origem social sem emoção, falaram pouco de si, distanciavam-se do passado e, quando a ele se referiam, fizeram de maneira positiva, mesmo diante das carências materiais. Consideram seu passado livre e alegre e são capazes de expor, sem constrangimentos, suas opiniões e atitudes, mesmo quando avaliadas por eles próprios como imaturas. Falaram do casamento e dos filhos como uma escolha, sem frustrações.

As memórias presentes no grupo das alunas entrevistadas reportam às histórias de exclusão vividas pelas mulheres, as quais apresentam, ainda nos dias atuais, marcas fortes e talvez indelévels. As narrativas das memórias femininas foram discursos atravessados pelas cicatrizes da pobreza e da tristeza. Há sempre o registro da ausência de algo que lhes parecia imprescindível. As mulheres foram enfáticas ao descreverem os dissabores a que foram submetidas, e em suas convicções presentes, acreditam que estudar é o caminho possível para a chance de reescrever a própria história. Lamentaram a falta de oportunidades e liberdade para realizarem escolhas mais assertivas, e ponderaram que seus destinos poderiam ter percorrido caminhos mais suaves.

O caráter mais emotivo das entrevistas das mulheres levou-nos a selecionar seus discursos para a construção da nossa pesquisa. Interessou-nos reconstruir essas histórias e conhecer

como elas processaram suas trajetórias de vida e escolar, bem como esta reconstrução através do ato de relembrar se relaciona ao seu presente, uma vez que a lembrança carrega consigo marcas deste sujeito atual. Trata-se de como elas reconstróem suas trajetórias de letramento, embasadas em suas lembranças do período da escolarização primária, através do olhar de hoje.

Além disso, contar a sua própria história configura-se como uma estratégia para que o aluno fale de si, externalize suas percepções, compartilhe seus sentimentos, começando a construir esta relação de diálogo e confiança com aqueles que compõem o ambiente escolar.

Nessa concepção, a proposta de reconstrução da trajetória escolar pela memória não se trata de uma pesquisa histórica para se conhecer o passado, fatos ou acontecimentos isoladamente. A memória permite revisitar a sua história, organizando-a na narrativa e ressignificando o hoje e o devir, como defende Henry Rousso (2002, p.95):

As memórias são componentes absolutamente necessários na (trans) formação das identidades dos sujeitos, das percepções de si e dos outros, daqueles com os quais conviveram ao longo de suas vivências em contextos sociais distintos. Aí tornar-se-ão experiências de vida, porque as memórias compartilhadas através das narrativas possibilitam àqueles/as que narram realizar um trabalho sobre si mesmos.

Além da memória permitir a (trans)formação da identidade, algo pujante no processo de retomada dos estudos, é importante que o aluno da EJA sinta que a sua identidade, a sua história é valorizada no ambiente escolar. E, em alguns casos, os próprios estudantes perceberam a importância de organizar a narrativa sobre sua vida:

Não sei como agradecer por essa boa prosa. Posso dizer que foi muito bom. Bom demais. Especial. Você remexeu meu passado que não é muito alegre, mas até me senti aliviada. Engraçado é que ninguém, ninguém mesmo, nem meus filhos nunca perguntaram sobre meu passado (...) nunca imaginava

que minha história de vida triste e sem graça fosse interessar a alguém. Ainda mais alguém assim [...] do Instituto. (Entrevistada 3- 44 anos/sacoleira).

Esses depoimentos fornecem chaves importantes para compreender a relação dessas estudantes com o letramento e permitem refletir sobre os processos e planejamento de ensino aprendizagem propostos para a EJA.

Cada uma dessas educandas traz para a escola a sua identidade com as singularidades que as formam. Segundo Santos Filho e Couto (2020, p.305), suas idiossincrasias e pertencimentos enriquecem o ambiente escolar, essa pluralidade deve ser aproveitada “para desenvolver a construção do conhecimento em um ambiente de respeito mútuo, onde o aluno se sente seguro e estimulado a participar”.

MEMÓRIAS AFETIVAS QUE AS ALUNAS TRAZEM DA ESCOLA PRIMÁRIA

Ao inquirir sobre a escola primária, ao tempo em que estavam iniciando o processo de “aprender a ler”, as recordações da infância vieram à tona numa avalanche de emoções, revelando que a escola ocupa um lugar muito especial na vida das entrevistadas. Isso evidencia, em certa medida, que o “tempo de escola” fora marcado pela inocência da infância, contrastando com as responsabilidades adultas que foram levadas a assumir numa adolescência precoce:

Uai... Naquele tempo era só coisa boa. A gente era tudo menino besta, ia pra escola brincando, cantando, jogando verso no caminho que era bem longe. Acordava cedo e antes de ir para a escola tinha que fazer os serviços de casa: lavar os pratos na fonte, varrer o quintal de terra... Tomava café com farofa, beiju ou cuscuз porque era mais forte! Eram todos meninos grandes de uns onze, pra doze anos. Na escola tinha a sala dos mais fortes e dos mais fracos por causa da idade e da sabedoria. Tinha o “dia da tabuada” e todo mundo ficava com medo da palmatória de dona [...] Bertulina, [...] mas a gente gostava. (Entrevistada 1-63 anos- revendedora de produtos de beleza).

De acordo com Ecléa Bosi (2003), através da memória traduzida em palavras, a pessoa pode ter acesso aos momentos de antigamente que permanecem, mesmo que deles se tome consciência, como motivos para o comportamento presente. Além dos aspectos positivos da escola, a entrevistada 1 cita o medo da palmatória, como também a divisão de salas em “mais fortes e mais fracos”. Esses medos da escola, da professora, a timidez e insegurança em relação à sua falta de conhecimento, a distorção ou não compreensão do seu papel no processo educativo podem contribuir para o fracasso escolar dos educandos (BARCELOS, 2017).

De modo geral, as entrevistadas falaram com carinho das instituições, dos colegas e, apesar das dificuldades financeiras sempre presentes e constantemente lembradas, avaliaram a escola primária e a infância como sendo “tempo feliz”. Com riqueza de detalhes rememorizaram brinquedos e brincadeiras que tinham na escola, roupas usadas em eventos cívicos importantes, objetos e símbolos do espaço. A escola é um lugar em que os sujeitos oprimidos em suas trajetórias socioeconômicas podem se sentir gente, pois, como nos lembra Arroyo (2000, p.53), a escola é um espaço de direitos, “o direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à memória coletiva, à identidade, à diversidade, ao desenvolvimento pleno”, enfim, direito à humanidade.

As “professoras primárias” foram lembradas com nostalgia, ainda que associadas a práticas pedagógicas incomuns atualmente, como o uso da palmatória, o castigo, e outras que, sob o argumento da correção e coerção, acreditava-se ser benéfica para disciplina e a aprendizagem. De acordo com Freire (2011), trata-se de uma educação bancária que assistencializa, domestica, inibe a criatividade e é reacionária, posto que o professor é visto como o que sabe e os alunos como os depositários de seus conhecimentos.

Mas, apesar disso, percebe-se a importância da figura do educador, pois, como pondera Arroyo (2000), educar não é trazer um acúmulo material, antes de tudo, educar é humanizar. Educar exige amor, diálogo, humildade (FREIRE, 2000). Assim, sem muito esforço lembraram-se dos nomes, dos sobrenomes, da cor dos

cabelos, da estatura da professora, dos jargões, da docilidade ou da bravura, como se observa nos depoimentos sobre as lembranças da escola primária:

Ah, eu tenho lembranças boas, eu não tenho lembranças ruins não. Ah, sei lá, eu tenho lembranças dos professores né? Que foram muito bons. Porque você sabe que hoje em dia ter os estudos é fundamental em tudo que você vai fazer. (Entrevistada 2- 41 anos/doméstica).

O ciclo das memórias felizes fora quebrado por duas entrevistadas que trouxeram à tona casos de discriminação racial e social sofrida no interior de suas respectivas escolas. É bem verdade que se trata de um número pouco expressivo dado o universo da população selecionada para este estudo, todavia, há que se destacar, tal situação ainda carece de reflexão nos dias atuais. Também há que se considerar as cicatrizes que uma situação como essa deixa em suas vítimas. Os estudos de Rouso (2002) nos fornecem pistas para compreender o porquê de as entrevistadas citadas acima terem buscado na memória acontecimentos tão distantes, mas tão pujantes:

Fossem os eventos agradáveis ou penosos, a sua permanência na memória dependia do quanto tinham de impacto afetivo. Eventos que não provocavam medo, humilhação, expectativa, alegria, ou seja, que não mexiam com a pessoa, eram mais facilmente relegados ao esquecimento. A capacidade que a emoção tem de priorizar certos conteúdos da memória autobiográfica me parece digna de nota por mostrar que, pelo menos nesta área, não é viável uma explicação puramente cognitiva (ROUSSO, 2002, p.131).

A partir dos relatos dessas duas entrevistadas, muitas reflexões são possíveis. Embora tenha desencadeado e inflamado o processo discriminatório na sala de aula, a professora teve a imagem resguardada pela aluna, quando esta afirmou: “Dos professores não, nunca... eu não tenho nada que me queixar dos professores”. Ao que parece, o que mais lhe causou sofrimento foi a chacota e a zombaria vindas dos seus pares, o rechaçamento

público como um claro sinal de que não seria aceita naquele grupo em um momento importante, em que o adolescente busca, nos seus iguais, uma relação de amizade e cumplicidade.

“A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2000, p.40). Ademais, o amparo ou desamparo dado pela educação é relevante no estabelecimento de projetos pessoais e sociais que dão sentido à vida.

MEMÓRIA DAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA DA ESCOLA PRIMÁRIA

Ao iniciarmos a conversa sobre as memórias das práticas de leitura e escrita, a entrevistada 1 demonstrou um desconforto quando mencionamos o tópico em questão. Ela murmurou a frase “chegou a hora ‘H’”. Explicou que “a hora ‘H’ significa a hora da verdade”, “da leitura”, e que o seu desconforto era devido ao receio de que pudesse ser submetida a algum tipo “teste de leitura”, atividade que confessou abominar.

Esse medo e insegurança é reflexo da educação bancária que, segundo Freire (2011, p.69), de tantos os educandos ouvirem de outros e de si mesmos que são inábeis, incapazes ou fracos, “terminam por se convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do ‘doutor’ como o que sabe e a quem devem escutar”.

Essa postura em relação à leitura foi verificada em diversas entrevistadas. Há uma relação proeminente do ato de ler apenas com a atividade de decodificação. Entendem que ler com qualidade refere-se à rapidez com que se decodifica a mensagem. Por isso tanta insegurança quanto ao “teste de leitura”, como mencionou a entrevistada. As dificuldades se referiam à articulação das orações, entonação, pontuação. Mas não se atentava para as dificuldades que tal verbalização poderia trazer à construção do sentido do texto. Apenas ao contrário. A leitura “bonita” era a fluente e ágil na decodificação, mesmo que aquele processo não tivesse relação com a construção da compreensão do texto.

Só através da leitura crítica em que texto e contexto andam de mãos dadas se efetiva a construção da aprendizagem. Além do estímulo à curiosidade, para a leitura é necessário:

estimular a capacidade crítica dos alfabetizados enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. É exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. Relação que inexiste toda vez que, na prática, o alfabetizando é tomado como paciente do processo, puro recipiente da palavra do alfabetizador. Neste caso, então, não diz a sua palavra (FREIRE, 1989, p.44).

Para Freire (1989), uma educação problematizadora e libertadora no processo de alfabetização deve trazer materiais “desafiadores e não-domesticadores”. A falta deste tipo de material que leva a uma educação libertadora é evidenciada na fala da entrevistada 5 ao relatar que, quando estudava, não havia livros na biblioteca de sua escola e que a professora não contava histórias, não lia poesias ou textos do gênero literário. Revistas e jornais em sala de aula eram muito raros, apenas para atividades de recorte de palavras.

Tentamos instigar a memória da entrevistada para trazer outros exemplos de gêneros textuais, mas ela nos informou que, na sala de aula, só havia alguns poucos livros [didáticos] mas como eram em número insuficiente e muito “avançados” para a turma, a professora decidiu não distribuí-los para ninguém. A entrevistada negou a existência de qualquer aporte textual na sala de aula, tais como bula de remédio, contas de energia e água, rótulos, panfletos de propaganda e outros.

Esta foi uma realidade retratada de forma recorrente nas entrevistas. Revelam-se escolas precárias, com carência de material didático, paradidático, lúdico, de qualquer espécie. No geral, eram escolas rurais ou de periferia, com turmas multiseriadas, assumidas por professores com escassas capacitações.

Essa falta de materiais, baixos salários e péssimas condições de ensino e aprendizagem podem levar, segundo Arroyo (2000), não

apenas a um processo precário de ensino e aprendizagem mas, até mesmo, a uma desumanização de todos.

Apesar dos problemas referidos, de algumas mágoas guardadas, as educandas têm carinho e se reportam à escola com afeto. Assim sendo, percebe-se a importância da escola para o imaginário popular e para essas alunas em especial.

A entrevistada 3 descreveu um modelo de aula para uma turma em processo de alfabetização, estritamente centrada na decodificação, distante do desenvolvimento da habilidade de letramento. Assim, incluímos nas demais entrevistas, nesse momento da conversa, uma questão que não estava no roteiro inicial: “como eram as aulas?” Sem desvirtuar o foco da pesquisa, posto que práticas de ensino não é a preocupação precípua deste estudo, uma breve descrição daquele evento seria feita para ilustrar os processos de leitura e escrita vivenciados. Uma experiência correlata foi também apresentada pela entrevistada 5:

Era aula normal. Chegava, ôh bom dia, crianças! E a gente respondia: Bom dia, tia! Aquele corre-corre de arrumar a carteiras e tal e tal. Ai depois a gente entrava para sala e era: A, E, I, O, U para copiar do quadro. Rapidinho chegava o recreio e depois quem terminava os números ia embora. (Entrevistada 5- 44 anos/manicure).

O depoimento acima retrata a escassez de materiais pedagógicos e estrutura desta escola, bem como da formação precária da professora quanto ao desenvolvimento da habilidade de letramento. Quanto à discussão sobre a formação de professores no Brasil, há um consenso entre teóricos sobre a necessidade de um melhor preparo do docente para trabalhar de acordo com a realidade dos alunos (FREIRE, 2011; BARCELOS, 2017) e, principalmente, da formação continuada (ARROYO, 2000) que até nossos dias é uma lacuna, principalmente no ensino para as minorias oprimidas.

A entrevistada 8 lembra que o pouco contato que ela tinha com a leitura, naquela época, derivava de atividades desenvolvidas pela

professora. Não obstante, a relação com os livros era permeada por um excesso de cuidado, quase “sagrado”, tanto que o toque, o folhear de páginas, a contemplação de gravuras e o desejo de dormir com o livro debaixo do travesseiro não eram atitudes permitidas:

Ela [a professora] lia o livro. Tinha uns livros de história lá [...] mas deixava lá. Quando tinha aluno que gostava e aí levava o livro para casa só para encapar. Na sala de aula tinha um armário com chave pra guardar lá porque tinha menino que levava pra casa e rasgava, né, estragava, então a gente só lia o livro lá na escola mesmo, quer dizer, ela lia pra gente. Criança cê sabe como é, poderia acabar destruindo tudo. (Entrevistada 8 - 41 anos/auxiliar de cozinha.

Isto revela uma falta de intimidade com o material de leitura. O livro era tido como algo superior, com o que as crianças eram incapazes de lidar. Uma utilização do material pela professora que promovia o afastamento do estudante da leitura, medo de se aproximar do livro, estragar e ser punida. Entendemos que, para além de pensar nas consequências deste ato, a professora pretendia apenas fazer durar um material tão escasso, contudo esse ato cerceava o direito das crianças do contato com o livro e poderia criar um entendimento de que elas não estavam aptas a manipulá-lo, impedindo a relação de intimidade tão necessária ao desenvolvimento do gosto pela leitura.

Neste processo memorialístico, a comparação entre o passado e o presente torna-se inevitável. No entanto, as entrevistas não demonstraram nenhum sentimento de injustiça quanto às suas trajetórias de vida. Para a entrevistada 6, as práticas de leitura mudaram muito com o passar do tempo, e avalia como positivas essas mudanças:

Essa mudança veio “de cima pra baixo”, ou seja, o professor está estudando mais, fazendo cursos e aí melhorou para os alunos, cá embaixo. Naquela época era bom, a gente gostava demais, mais não tinha o que tem hoje, né? Ah, ali ensinava o alfabeto, as vogais, depois cê ia aprender as, os... como que fala?[As consoantes] É isso mesmo! Não tinha assim esse negócio de

leitura, vou ler uma história pra vocês, vocês vão tirar isso e aquilo dessa história [...] não, a gente não teve isso. Era só o básico mesmo! Pelo menos lá na roça era assim. Era muito difícil, menina! Era muita dificuldade, até pra ir pra aula era com dificuldade, cê tinha que caminhar uns dois quilômetros a pé pra ir pra escola. E é tanto que quando a gente chegava na escola, a gente já estava desanimado, mas como a gente era criança, criança nunca cansa, mas bem que cansava.[risos]. Aquela escolinha da roça era fraquinha, era mesmo pra não dizer que não tinha estudo, mas em relação a de hoje era muito diferente, não tem nem comparação não. (Entrevistada 11 - 43 anos / diarista autônoma)

A aluna consegue construir a relação da sua escola de alfabetização com a escola de hoje, reconhecendo nas oportunidades que os filhos recebem na educação atual muito mais do que ela tivera. E julga ser assim em função das transformações ocorridas naturalmente ao longo da história, não se configurando como um abandono social a sua geração.

EXPERIÊNCIAS FAMILIARES DE LEITURA E ESCRITA

Partimos a investigar como as famílias se situavam naquele contexto, como as práticas de leitura e escrita eram vivenciadas em casa, no dia a dia das crianças.

Um dado que se repetiu em todas as entrevistas foi a escassez de livros e de qualquer material de leitura no ambiente familiar. A aquisição deste tipo de material competia com a de itens de sobrevivência, como retrata a resposta abaixo, à pergunta se havia livros na casa dos pais:

Não. Nada de livro. Comprar com quê? Não tinha nem comida direito, ia ter livros? [Risos]. (Entrevistada 3- 44 anos/sacoleira).

A entrevistada 1 revela que na casa dos seus pais não havia jornais, livros, ou nada que lembrasse a cultura letrada. Seu pai não lia, apenas assinava o próprio nome e o nome dos 13 filhos. Não soube responder se a sua mãe sabia ler, pois quando ela morreu a

entrevistada estava apenas com 9 anos de idade. Seu pai se casara novamente, e sobre a madrasta é convicta de que ela não sabia ler:

Aquilo lá [se referindo a madrasta] não lia não! Ela era muito ruim. [longa pausa][choro]. Leitura é coisa de gente boa, gente de Deus! Na escola tinha uns livretinho. Chamava cartilha. Só lembro de umas figura. Faz muito tempo isso! Mas lembro que não podia sujar nem rasgar porque os outros ia usar também. (Entrevistada 1- 63 anos/revendedora de produtos de beleza)

A entrevistada revelou um apreço especial e zelo pelos livros e a leitura. Por ser algo tão “distinto”, na sua opinião, só deve ser feito por “pessoas inteligentes, especiais e não por qualquer um”. A sua análise sobre a inabilidade de leitura da madrasta porque esta era uma pessoa “ruim”, revela que ela eleva a leitura a uma habilidade sublime, superior, não a uma habilidade aprendida. Para ela, a competência linguística não se configura como algo adquirido e natural para a localização do indivíduo no seu contexto, no mundo que o cerca. Trata-se de algo supervalorizado, a que apenas os “merecedores” têm acesso. Nossa percepção é corroborada em Freire (1989) quando pondera sobre a visão ingênua que é criada pela educação bancária e internalizada pelo educando:

O caráter mágico emprestado à palavra escrita, vista ou concebida quase como uma palavra salvadora [...] O analfabeto, porque não a tem, é um “homem perdido”, cego, quase fora da realidade. É preciso pois, salvá-lo, e sua salvação está em passivamente receber a palavra – uma espécie de amuleto – que a “parte melhor” do mundo lhe oferece benevolentemente. (FREIRE, 1989, p.28-29)

Conjuntamente com a constatação da escassez de material de leitura em casa, colheu-se a informação de que os pais, na sua maioria, ou não eram alfabetizados, ou detinham precariamente as habilidades de leitura e escrita.

Na casa de meus pais também não tinha hábito de leitura. Meus pais eram analfabetos e meus irmãos saíram da escola para “enfrentar o mundo”

[trabalhar fora] pra ajudar eles porque a situação financeira era muito crítica. (Entrevistada 12 - 49 anos/manicure).

A situação de analfabetismo ou semianalfabetismo dos pais, somada às questões financeiras, imprimia à condição cultural uma compreensão muito básica do que o estudo representava. Geralmente referia-se apenas a saber assinar o nome e fazer contas básicas, desconsiderando o acúmulo de saberes promovido pelas ciências:

A gente estudava uns três meses por ano, aí era vez dos outros irmãos. No terceiro ano eu já sabia ler e escrever aí meu pai disse que já era vez dos outros (eram 13 filhos). Como eu era a mais velha, com uns 11 ou 12 anos, já era hora de ajudar na roça. (Entrevistada 1-63 anos- revendedora de produtos de beleza).

Normalmente era à mãe que cabia a tarefa de encaminhar os filhos na escola, dentro das condições de cada família, a partir das determinações das condições materiais. No entanto, a mãe, dentro dos seus poucos recursos, tentava sanar a carência da leitura através da contação de histórias. Esses momentos revelam forte carga de emoção e foram narrados por duas entrevistadas diferentes:

Eu tinha duas irmãs que elas eram assim, gostavam muito de estudar, até hoje elas gostam. Então a mais velha, contava muita história pra gente. Minha mãe não sabia ler nem escrever, mas quando eu era pequena eu lembro que à noite, a gente sentava ao redor dela e ela ia contar aquelas história, entendeu? Ela contava histórias que ela sabia de cor, e minha irmã mais velha é que contava do livro. Ela tinha um livro, tinha várias histórias. Nossa senhora! A gente gostava, e era assim, ficava até tarde minha irmã contando, e aí quando ela parava, ela falava pra deixar pra amanhã, ninguém gostava, todo mundo achava ruim! E a gente tem esse livro guardado até hoje na casa da minha mãe. Eu ficava sonhando com aquilo ali, como era possível aquilo. Eram histórias, como é que fala? Lendas né? Da mula sem cabeça, folclore, essas histórias. Fico emocionada de lembrar disso.[choro][longa pausa] [choro]. Ah, que saudade lembrar de tudo isso!(Entrevistada 9- 45 anos- salgadeira.)

Segundo Souza (2017), o capital cultural, como símbolo de conhecimento útil e incorporado pelos sujeitos, possui uma série de pressupostos. Alguns desses pressupostos são visíveis, mas a maioria é desenvolvida de modo invisível e pré-refletido desde tenra infância, como a dedicação aos estudos versus a divisão deste tempo com o trabalho. A desigualdade típica da apropriação diferencial do capital cultural de todas as classes abaixo da elite financeira decorre da socialização familiar.

A classe média nos mostra que seus filhos são estimulados para a escola desde muito novos. O hábito de leitura dos pais, o estímulo à fantasia por meio de livros, jogos e histórias contadas pelos pais, a familiaridade com línguas estrangeiras despertada desde cedo, tudo milita a favor da incorporação pré-reflexiva de uma atitude que valoriza pressupostos do capital cultural. Esses estímulos são pré-escolares, mas são eles que irão forjar o sucesso escolar da classe média, assim como, mais tarde, o sucesso profissional no mercado de trabalho. Na família dos excluídos, tudo milita em sentido contrário.

E a estrutura se perpetua, a partir do repasse do capital cultural pela família. A maioria das entrevistadas revelou que pouco ou nada leu para seus filhos quando crianças e que a atividade de leitura competia com os afazeres e o trabalho:

Trabalhava o tempo todo, então eu não tive tempo pros meus filhos, essa aí mesmo [apontando para a filha que passava pela sala], ela me cobra direto que eu não lia pra ela. Sempre tava cansada, sempre tava aquela correria. Depois que eu casei, que tive meus filhos, comecei a trabalhar, mesmo que ia trabalhar com eles pequenos, levava pra casa que eu ia trabalhar [trabalhava como doméstica]. Chegava a noite cansada, ia cuidar de almoço para o outro dia para os que ficavam, cuidar do jantar, cuidar de roupa. Final de semana ia fazer faxina em casa, ia lavar roupa. Então, era uma correria danada, não tinha tempo. (Entrevistada 6- 49 anos- dona de casa)

Observa-se a perpetuação da cadeia social, em que pais detêm poucas condições de orientar, incentivar e promover o

desenvolvimento do capital cultural dos filhos. A maioria das mães revelou dificuldades em orientar os filhos na escola devido à falta do conhecimento escolar em suas trajetórias de vida. Mas indicam ainda que isso está mudando, mesmo que de forma lenta, a partir de alguns depoimentos que revelam que os filhos estudam também no Instituto Federal, do orgulho de ver alguns filhos já com diploma e de expressarem de forma recorrente que os filhos “possuem mais leitura” que elas.

Segundo a entrevistada 4, quando seus filhos começaram a estudar, sentia muita dificuldade em ensiná-los a tarefa porque possuía pouco “conhecimento”. Buscava várias estratégias, dentre elas, deixava que suas filhas fossem a “casa de uma coleguinha que sabia mais” para que elas não retornassem à escola sem o dever cumprido. A entrevistada afirma que nunca se esqueceu daqueles momentos em que não podia ajudar os filhos na escola, e isso foi uma das razões que a motivaram a retornar os estudos, apesar de que, segundo ela, seus filhos não precisam mais desse tipo de ajuda [uma das filhas vai concluir a faculdade nesse ano], mas afirma que depois de ter entrado no curso da EJA ela lê bem melhor que antes:

Dificuldade eu tenho mesmo. Agora que eu vim me soltar mais, mas antes eu tava bem ruim. Quem não lê quase não aprende, e quando você não lê você não sabe nada, não sabe escrever, não sabe nem se comunicar direito, porque você não entende... Hoje se mandar eu ler, eu leio... Eu gosto de ler mais assim coisa de igreja, leituras, porque as coisas do curso é obrigação, né? A gente tem que ler. [risos] (Entrevistada 4- 44 anos- dona de casa)

Isso demonstra que é preciso um esforço pessoal enorme para transpor as barreiras. Baseado em Santos Filho e Couto (2020, p. 304), essas educandas podem ser vistas como “seres múltiplos com características diversas que, nesse encontro de potencialidades, às vezes adormecidas, podem ser descobertas e/ou desenvolvidas, levando a diferentes novas formas de ver e interagir com o mundo”. Assim sendo, escola e comunidade da qual fazem parte têm um papel significativo na manutenção ou transformação de suas vidas.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa permitiu-nos adentrar um campo tão pessoal da vida dos estudantes da EJA quanto importante para o campo acadêmico. A escola, sendo este novo espaço social ao qual o estudante necessita adaptar-se, precisa demonstrar reconhecimento, respeito e valorização pelas trajetórias de vida e transformar este conhecimento em pressupostos essenciais para o planejamento didático-pedagógico.

No caminho da reconstrução da trajetória escolar, o estudante percorre também o caminho da reconstrução da sua identidade, da reconstrução da sua vida profissional, da reconstrução da sua representação social. E a assunção do eu, da sua própria história é parte deste processo.

A análise aqui proposta, se não tiver nenhuma outra intenção, já poderá atuar em algo essencial para aqueles que trabalham com a EJA: a apresentação dos percursos formativos desses alunos; a compreensão de como esses percursos foram crivados pelas histórias socioculturais desses estudantes quando crianças e como tudo isso culminou com o abandono escolar; e, por fim, como a escola trabalhou para a manutenção e poderá vir a trabalhar pela superação da desigualdade cultural em grande parte do país e qual a responsabilidade de cada educador da EJA na transposição dessa realidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?* REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5 a 19, 2007.

_____. *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARCELOS, Valdo. *Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos*. 6ª ed. 1ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. 3 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. *Memória e sociedade - lembranças de velhos*. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 12 ed. 6. impressão. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 23ª ed. São Paulo: Editora Aurores Associados: Editora Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 50 ed. 3ª impressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Escola e Cidadania*. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social* (Org.) In: MINAYO, M. C.S.(org.). *Ciência Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2011. 6 ed .

ROUSSO, Henry. *A memória não é mais o que era*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2002. 5. ed. p. 93-101.

SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro; COUTO, Leda Regina de Jesus. *Educação de jovens e adultos: perfil do alunado e a formação dos professores de inglês*. Revista Sítio Novo, Tocantins, v. 4, n. 4, p. 300-310, outubro/dezembro 2020

SOUZA, Jessé. *A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato*. São Paulo: Editora Leya, 2017.

STEFANINI, Deborah Maria. *As relações entre educação e trabalho nas trajetórias de alunos de uma escola técnica: uma análise a partir de Bourdieu*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (SP), 2008. 184 f. 97.

O DISCURSO DO JOVEM ALUNO DA EJA SOBRE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Silvane Aparecida de Freitasⁱ

Naubia de Souza Machadoⁱⁱ

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte de nossa pesquisa de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, tendo como sujeitos cinco jovens alunos da 2ª fase da Educação de Jovens e Adultos - EJA, quatro do gênero masculino e uma do gênero feminino, alunos regulares da etapa de alfabetização da Escola Municipal Profª Maria Luiza Correa Machado, com o título “O discurso de jovens alunos da EJA sobre letramento e alfabetização”, na qual visa refletir sobre o processo de letramento e alfabetização do jovem aluno da EJA.

Contextualizando a temática deste artigo, buscamos nos dados organizados pelo IBGEⁱⁱⁱ, de junho de 2019, os últimos índices da taxa de analfabetismo no Brasil, apontando que o Brasil tem pelo menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetos (6,8% de analfabetismo). “No mundo mais de 750 milhões de

ⁱ Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP/Campinas (2009). Doutora em Letras UNESP/Assis (2002). Mestre em Linguística Aplicada UNICAMP/Campinas (1997). Docente Sênior do Programa Scrito-Sensu em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: silvaneafreitas@hotmail.com.

ⁱⁱMestra em Educação pela UEMS/Paranaíba-MS (2020), graduada em Pedagogia pela mesma instituição universitária (2008). Especialização em Psicopedagogia pelas FIPAR/ Paranaíba- MS (2010), atualmente vice-diretora na Escola Municipal Profª Maria Luiza Côrrea Machado. E-mail: naubiakampos@gmail.com

ⁱⁱⁱIBGE é a sigla do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, uma organização pública responsável pelos levantamentos e gerenciamentos dos dados e estatísticas brasileiras.

pessoas permanecem nessa situação” (Gazeta do Povo, 24 de julho de 2019). Considerando a meta do Plano Nacional de Educação^{iv} para 2015, que era baixar o índice para 6,5%, em 2018, o Brasil ainda não alcançou a meta estabelecida para 2015, a fim de erradicar o analfabetismo até 2024.

Temos que levar em consideração que a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Resolução CNE/CEB 01/2000 e o Parecer CNE/CEB 11/2000) determinam que a EJA seja entendida como um direito de todos, devendo contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social.

Saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis, tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para medir o nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. (MORTATTI, 2004).

Desde o período colonial, existia uma grande parcela da população que não sabia ler e escrever. No entanto, essa situação surgiu como um problema de ordem política no final do período imperial, devido à proibição do voto dos analfabetos^v, fortalecendo-se pela maior circulação de ideias liberais e pelo sentimento patriótico decorrente da divulgação internacional da taxa de analfabetismo, revelado pelo censo de 1890, já no período republicano. (MORTATTI, 2004, p.17).

^{iv}Em 2014, o Congresso Federal sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Com força de lei, o PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos. Saiba mais em: <https://www.somospar.com.br/pne-conheca-o-plano-nacional-de-educacao/>

^v“Lei Saraiva, de 1881 “foi a lei que instituiu, pela primeira vez, o Título de Eleitor, proibiu o voto de analfabetos [...]”, disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaoorigi-nal-59786-pl.html>>. Acesso em 14 de abril de 2020.

Ao analfabeto, o voto (facultativo) voltou a ser garantido na Constituição de 1988. Entretanto, o analfabetismo foi-se constituindo, especialmente ao longo do século XX, como um problema não só político, mas também social, cultural e econômico, acentuando as atitudes de discriminação e marginalização em relação ao analfabeto. (MORTATTI, 2004, p.17).

Assim, consideramos a EJA a melhor forma de incluir o jovem, o adulto e o idoso que não tiveram acesso à educação na idade regular, e, conseguinte, às atividades de alfabetização e letramento. No entanto, muitos jovens e idosos de nossa sociedade não têm tido condições adequadas de usufruir desse direito, por conta de questões profissionais, problemas familiares, preconceitos e discriminações que, muitas vezes, levam esses sujeitos a desistirem de frequentar as aulas, sendo muito normal, nessa modalidade, a evasão escolar. De acordo com o Censo da Educação Básica, de 2019, o número de matrículas da EJA diminuiu 7,7% em 2018, chegando a 3,2 milhões em 2019.

Nota-se que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, desde a sua origem, no período colonial, com os jesuítas, até os tempos atuais, passou por diversas reestruturações, atendendo a necessidades de cada época. Assim, como Mortatti (2004), entendemos que a alfabetização é a aquisição do código escrito, no entanto, decodificação da leitura e escrita não bastam mais. É preciso, hoje, saber utilizar a leitura e a escrita como prática social, é essa prática que vem sendo designada por “letramento”. (MORTATTI, 2004, 1.338).

Sobre isso, Tfouni (2005, p. 30) complementa, “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. Por esse processo de determinação, surge uma polissemia de significados relacionados à palavra letramento, o que torna sua conceituação desafiadora.

Partimos da hipótese de que as representações que se têm dos jovens que não conseguiram prosseguir seus estudos na idade “certa”

convergem para o fato de que esses sujeitos sejam vistos, socialmente, como jovem problema que não quer estudar, sem perspectiva de futuro e, assim, criam-se estereótipos, representações imaginárias, estabelecendo processos identificatórios construídos pela relação do jovem com o outro que nem sempre correspondem à realidade vivida por esses sujeitos.

Mediante o exposto, temos como objetivo, neste artigo, compreender o discurso do jovem aluno da EJA sobre letramento e alfabetização, bem como refletir sobre a importância da inclusão educacional com vistas a provocar deslocamentos junto às representações identitárias do sujeito jovem. Os sujeitos desta pesquisa são 5 (cinco) sujeitos jovens, uma mulher e quatro homens estudantes regularmente matriculados na 2ª fase da EJA, os quais foram identificados, no corpo da pesquisa, como SJ1, SJ2, SJ3, SJ4 e SJ5, ou seja, sujeito jovem 1, sujeito jovem 2 e, assim, sucessivamente.

O aporte teórico, para a análise dos fios discursivos, foi construído em consonância aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de orientação francesa, sobretudo, pela psicanálise lacaniana, via Pêcheux (1988), Coracini (2003 e 2007), Orlandi (2007, 2009, 2012), pelo conceito de heterogeneidade constitutiva de Authier-Rèvuz (1998), pelas questões de saber e poder do filósofo Foucault (1979), sendo que todos esses fios se entrelaçam sem se embaraçarem. Desse modo, é possível uma melhor compreensão das representações que os sujeitos desta pesquisa tenha de si e da sociedade contemporânea, ao estarem inseridos no processo de letramento via EJA.

Considerando que o sujeito jovem é capaz de reconstruir sua história por meio de suas memórias, elegemos como objeto de estudo seu discurso sobre letramento e alfabetização, mais especificamente: analisar as representações que ele faz de si e da sociedade contemporânea ao relatar suas memórias sobre suas experiências de letramento e alfabetização. Assim, procuramos valorizar esse sujeito inserido no processo de letramento da EJA.

Para isso, traçamos o percurso desta pesquisa com o trabalho da memória e do esquecimento, pois é quando se passa para o anonimato

que o dizer produz seus efeitos de sentido, partimos da abordagem que a remete à linguagem, ao sujeito e à história, abordando a memória e o esquecimento em perspectiva discursiva, pois estes são inerentes ao processo de “constituição dos sujeitos e dos discursos: uma forma de os sujeitos se dizer e dizer o mundo” (CORACINI, 2011, p. 32). Assim as representações discursivas construídas por si, são possíveis por estar em relação a outros discursos,

Para as análises, o discurso do jovem estudante da EJA foi coletado, por meio de entrevistas áudio-gravadas, com aparelho de áudio, oportunidade em que foram coletados os relatos de 05 (cinco) jovens alunos da segunda fase da EJA, para que se pudesse analisar o discurso desses sujeitos sobre suas experiências com o letramento e a alfabetização.

Para o recorte analítico, adotamos a perspectiva de Orlandi (2009) de que o discurso é entendido como um objeto de estudo construído pelo investigador, que possibilita verificar tanto as práticas sociais e culturais, quanto as práticas discursivas, portanto, de construção de sentidos, no lugar de onde se enuncia e na imagem que se produz dos interlocutores.

Ao realizar a análise do discurso do jovem desta pesquisa, investigamos qual sua posição-sujeito, que se inscreve na história, lugar social que deve ser analisado. Consideramos a historicidade dos enunciados que apresentam suas margens povoadas por outros enunciados, pois como atesta Foucault (2002, p. 114), “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha em torno de si, um campo de coexistências”. Isso porque “um enunciado evoca outros”, com os quais dialoga, e transcende a inscrição em uma formação discursiva determinada. Portanto, o procedimento analítico desta pesquisa dar-se-á nesse “movimento de ir e vir da materialidade linguística”. (FERNANDES, 2008, p. 71).

À luz dos pressupostos teóricos da AD, analisamos os dados coletados e selecionados, oportunidade em que refletimos sobre o porquê de esses jovens desejarem ampliar seu nível de letramento; investigamos se havia algum mito em suas aspirações pelo

processo de letramento; além de analisar as representações que esses sujeitos possuíam de si, do outro/sociedade e do letramento.

OS SUJEITOS DA PESQUISA: DE ONDE VÊM SUAS VOZES

Descrevendo o perfil desses sujeitos, temos que SJ 1 é uma jovem de 19 anos, nascida no estado de Alagoas, residente em Paranaíba-MS, há um ano e três meses, solteira, mora com os pais e mais seis irmãos; trabalha numa clínica veterinária na parte de banho e tosa. Conta que, quando criança, a mãe tinha muitas dificuldades para conseguir matricular ela e os irmãos em uma escola, e que quando conseguia, sempre dava “um probleminha”.

Ah, então! Quando eu era criança tinha muita dificuldade para a gente ir para a escola. A minha mãe ficou um bom tempo correndo atrás de escola para a gente. Só que daí dava sempre um **probleminha**. (SJ1, grifo nosso)

Analisando o termo “probleminha”, utilizado por SJ1 como motivos para não ter frequentado a escola em idade regular, entendemos que é uma forma de não-dizer, de silenciamento (ORLANDI, 2007), de deixar implícito e subtendido. Esse silenciamento produz o efeito de sentido de que se pode entender que, de fato, a mãe não tenha cumprido o seu dever de matricular os filhos ou, talvez, devido ao difícil acesso às escolas na região em que viviam. Assim, SJ1 prefere não condenar a mãe, mas, sim, utilizar o termo “probleminha”, para silenciar o verdadeiro motivo. Pode ser também que não seja nenhuma dessas razões, apenas um silenciamento.

Sobre isso, Orlandi (2007) argumenta que “ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam”. (ORLANDI, 2007, p. 82). O silêncio é fundante da linguagem, ele significa, produz sentido e constitui o sujeito, por isso, “para compreender a linguagem é preciso entender o silêncio para além da sua dimensão política”. (ORLANDI, 2007, p. 29).

O sentido de silêncio que podemos atribuir à resposta de SJ1 pode-se configurar pelo medo de ser julgada pelo outro. Orlandi (2007) configura esse tipo de silêncio como o silêncio local, que é a censura daquilo que é proibido dizer em certa situação, já que “as relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras”. (ORLANDI, 2012, p. 83).

Quando SJ1 fala em “probleminha”, há um silenciamento, provavelmente, para não entrarem detalhes sobre quais problemas tenha enfrentado, prefere resumir tudo em “probleminha”, como se fosse problemas insignificantes que a teriam deixado, quando criança, fora da escola. Ou pode ser ainda que não quisesse comprometer a mãe. Dessa forma, em nossas análises, observamos o que não pode ser dito e o que não está sendo dito, já que “na perspectiva que assumimos, o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio o sentido é”. (ORLANDI, 2007, p. 31).

Continuando a apresentação de SJ1, essa jovem relata ter retornado aos estudos para conseguir um emprego melhor, deixar a vida das festinhas e buscar melhoria para ela e para a família e ser o orgulho da casa

Ah, eu tinha colocado na minha cabeça. Não vai dá certo deu quero arrumá um emprego e não ter o meu segundo grau. Por que a maioria dos empregos tem que ter o segundo grau. Tem que ter os estudos completo. E também eu quero fazer faculdade também. Quero busca melhora para minha vida. Não quero ficanessa de só festinha, balada, essas coisas não. Quero arrumá um bom emprego também. **Quero busca melhora para minha família.** Quero mostra para minha família, **quero ser o orgulho de dentro de casa**, não só os outros. (SJ1, grifo nosso).

No discurso de SJ1, a alfabetização, ou aquisição de conhecimento, não é seu objetivo primeiro, ela enfatiza a questão econômica, preocupação com a família e o desejo de ser admirada pelas pessoas de sua família. Para essa jovem, a necessidade de se manter, arrumar emprego, alcançar sua independência é

fundamental. Assim, ela vê, na educação, um mecanismo para conseguir melhores trabalhos e valorização tanto profissional quanto pessoal, por isso ela quer “fazer faculdade também [...] quero arrumá um bom emprego também”. Esse tipo de comportamento demonstra sua garra e vontade de superar os desafios enfrentados.

Passando para SJ2, temos um jovem de 15 anos, irmão de SJ1, nascido em São Paulo, e também residente em Paranaíba-MS; há aproximadamente um ano e três meses, mora com os pais e os seis irmãos e, de vez em quando, ajuda nos trabalhos domésticos de casa, mas na maioria do tempo, não faz nada além de estudar no período noturno.

Ah, **preguiça né**. Minha mãe insistia muito para eu ir para a escola, mas eu tinha preguiça. A gente não ia de jeito nenhum. Eu gostava de ir para a escola, mas **gostava mais de ficar na rua**. (SJ 2, grifo nosso)

Diferentemente da irmã, SJ2 coloca como motivo de ter ficado fora da escola em idade regular a “preguiça” e o “desejo de ficar na rua”. Revelando aqui traços de possível desobediência e rebeldia. Lembramos que ele se recorda de fatos de quando ainda era criança e carrega a culpa pelos transtornos sofridos pela falta de escolarização para não culpar seus responsáveis.

Buscamos o significado do termo “preguiça” no Dicionário Aurélio, obtivemos o seguinte significado “aversão ao trabalho, ócio, vadiagem”. Portanto baseando-nos nesses significados, temos que SJ2 assume ter tido aversão pela escola e relacionando com “gostava mais de ficar na rua”, podemos também interpretar esse significado à vadiagem, ao ócio. Por que será que esse sujeito tinha preguiça de ir para escola e preferia ficar na rua? Seria essa escola atraente para esse sujeito? O mais interessante que SJ2 não culpa os pais por não ter estudado na idade regular; ele assume suas faltas. Num período da vida em que a escola deveria ser um lugar gostoso, repleto de ludicidade, cheio de grandes desafios. Para algumas crianças, a fase de alfabetização ainda é um momento complicado

em suas vidas, assim como para SJ2. Temos como hipótese de que quando essas crianças encontram dificuldades de aprendizagens, falta motivação para o estudo, ou vêm de famílias de baixo nível de letramento que também não sabem valorizar o estudo e, por isso, não incentivam seus filhos.

SJ3 é um jovem de 25 anos, nascido em Costa Rica- MS, residente em Paranaíba- MS desde a infância; não é casado, tem 2 filhos e trabalha como mecânico. SJ3 conta que o que atrapalhou sua permanência na escola em idade regular foram as brigas dos pais e as várias mudanças de cidade. Ele ainda relata situações de possível Bullying sofrido dentro da escola.

Tipo os **meus pais brigavam muito** e tipo a gente ficava mudando de cidade e tipo foi isso que me atrapalhou na escola. Por que quando a gente mudava, já era uma coisa diferente. Então tipo igual eu te falei, quando eu chegava já era outras matérias, quando eu mudava de cidade. Ai o povo começou tipo fazer **Bullying** comigo, **porque as crianças eram pequenas e eu já era grandão já**. Ài eu resolvi parar. Minha mãe insistia para eu ir, mas eu fingia que ia para a escola e não ia, chegava lá o povo ficava me zoando, aí eu não quis ir mais. (SJ3 grifos nossos).

Nesse recorte discursivo de SJ3, podemos interpretar, mais uma vez, questões relacionadas a problemas familiares que interferiram na permanência de SJ3 na escola em idade regular, às seguidas mudanças de cidade e à difícil adaptação nas novas escolas. SJ3 perdia a sequência do conteúdo e se sentia perdido, excluído em cidades e lugares estranhos para ele, passando a se sentir, assim, vítima de Bullying; seus colegas, além de o excluir, passaram a ficar “zoando” dele, ou seja, segundo o Dicionário online de Português (<https://www.dicio.com.br/>), seria “falar algo para fazer rir, caçoar de algo ou de alguém”. Sabemos o quanto essa situação constrange o outro, sobretudo, uma criança.

Por isso, agora aos 25 anos, SJ3 usa o termo Bullying, pois, em sua memória, os interdiscursos são evidenciados, remetendo-nos

ao discurso midiático, pois utiliza o termo que é bastante difundido pelos veículos de comunicação social de massa para se justificar.

Para melhor entendermos como esse enunciado apareceu nesse recorte, colocamos em pauta uma questão levantada por Foucault (2012, p. 31), a saber: “como apareceu um determinado enunciado e não outro?” Recorremos à história, visando a explicitar os processos socioideológicos que fazem com que tal lexema integrante de diferentes discursos tenha lugar em nosso cotidiano.

A disseminação do termo *Bullying*, nas sociedades contemporâneas, é um fenômeno que pode ser considerado novo. A partir dos anos 60 e 70, do século passado, a violência passa por uma série de transformações gerando um novo paradigma de violência. Transformações estas que são também uma resposta às mudanças colocadas pelo capitalismo tardio ou pela assim denominada globalização. (BAUMAN, 1999). Fatos, como por exemplo, o do massacre na Escola Municipal Tasso da Silveira^{vi}, em Realengo- RJ, em 2011, difundiram, ainda mais, o termo na mídia brasileira.

Dessa forma, SJ3 coloca, como desencadeador do *Bullying*, o fato de ter sofrido a diferença de idade em relação aos outros estudantes, pois, por diversas vezes, teve que mudar de cidade e, conseqüentemente, de escola. Problema esse que afeta a vida escolar de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que, por motivos de reprovação ou evasão, ficam atrasados na idade para a turma, provocando desmotivação e abandono escolar. Assim, SJ3 se sentia excluído, a ponto de se recusar a frequentar a escola para não lidar com aquela situação de agressão verbal: “o povo ficava me zoando”. A situação teria gerado em SJ3 baixa autoestima, o que dificultou as suas relações interpessoais.

Por fim, SJ3 coloca como motivos, para ter retornado aos bancos escolares, questões socioeconômicas: conseguir um

^{vi}Um homem de 23 anos entrou em uma escola municipal na Zona Oeste do Rio na manhã de 07/04/2011 as 8h30, atirou contra alunos em salas de aula lotadas, foi atingido por um policial e se suicidou, disponível em: <<http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html>>

trabalho melhor e melhorar suas condições financeiras e, por último, concluir seus estudos para cursar uma faculdade. Novamente, o discurso capitalista é evidenciado. A aquisição do saber é colocada como subterfúgio para ascensão econômica, não se busca o conhecimento por este ser importante em sua vida como cidadão, mas para viabilizar uma possível vida econômica melhor, ou seja, as questões econômicas “falam mais alto” para o sujeito.

SJ4 tem 26 anos, nascido e residente em Paranaíba-MS, é casado, tem 2 filhos e trabalha numa empresa de saneamento da cidade. Conta que o motivo de ter ficado fora da escola em idade regular foi o “abandono pela mãe”.

Ah tipo assim, **minha mãe né eu não tive apoio de mãe, ela me abandonou**, eu tinha 3 anos de idade. E aí eu fiquei só com meu pai. Ele saía para trabalhar e eu ficava na rua. Quem cuidava de mim era minha finada vó, mas ela era muito velha, muito de idade, não tinha controle. Eu ficava andando, brincando (SJ4, grifos nosso).

Outra vez, podemos notar questões de vulnerabilidade social e negligência familiar presentes, em que os pais não teriam cumprido com o dever básico de garantir a educação escolar dos filhos. Observamos que o discurso de SJ4 nos remete ao discurso familiar, pois vivemos numa sociedade em que é comum os cuidados com os netos serem delegados aos avós, e esses, nem sempre, dispõem de condições físicas ou intelectuais para dispor de tempo a uma criança, sobretudo, no que se refere às tarefas diárias que envolvem as questões educacionais como levar a criança à escola, realizar as tarefas escolares e participar das reuniões.

Em reportagem sobre “Evasão escolar” publicada no *site* “Toda Matéria” (<https://www.todamateria.com.br/evasao-escolar/>), a professora de história da PUC- RJ, Juliana Bezerra, aponta como a maior causa da evasão escolar na infância a distância da escola, acompanhada pela falta de transporte ou de alguém para levar e buscar a criança. Isso foi o caso de SJ4, ao relatar que ficava com sua avó, porém devido à idade avançada,

ela, certamente, não tinha condições de levá-lo para a escola e ter o controle sobre o neto.

Outra problemática que podemos analisar, de acordo com o discurso de SJ4, é que o Estado tenha dado pouca atenção à situação de abandono que SJ4 possa ter sofrido. Ele relata que quando seu pai saía para trabalhar, “ele ficava na rua, andando, brincando”, o que revela a pouca atenção do Estado e da sociedade para com crianças que vivem situações de abandono, contribuindo intensamente para uma invisibilidade social desses menores – crianças e adolescentes que tiveram seus direitos de aprender violados, perdendo a oportunidade de viver sua vida escolar de forma adequada.

SJ4 é enfático ao afirmar que “quem cuidava de mim era minha finada vó, mas ela era muito velha, muito de idade, não tinha controle”. Na verdade, há uma incompletude, ou até ambiguidade neste discurso, pois ele não diz que tipo de controle, se a “vó” não tinha controle sobre ela mesma por ser muito idosa, muito frágil; ou se ela não tinha controle sobre o neto. Preferimos ficar com a última hipótese, pois está mais de acordo com o contexto, ou seja, está mais de acordo com o porquê de ele não ter ido para a escola na idade certa.

Destacamos, então, o termo “controle”; ele assume sua dependência da época e que sua “vó” não tinha controle sobre ele, ou seja, não conseguia controlar o menino, não conseguia supervisionar, vigiar, fiscalizar se ele ia para escola mesmo ou não, ele mesmo relata que ela era muito velha, muito de idade, isso pode nos remeter à falta de controle sobre si. Por isso o termo utilizado tem duplo sentido.

Na sequência, SJ4 narra os motivos que o fizeram voltar para a escola, buscando reminiscências sobre como sua vida foi marcada pela ausência do estudo. Notamos, neste excerto, que à medida que o sujeito vai se relacionando socialmente, ao longo de sua existência, a falta de estudo é percebida por ele como um “obstáculo”, que prejudica os laços dessa relação, e, nesse caso, produz o efeito de sentido de estar ficando para trás, enquanto os outros colegas de trabalho vão conseguindo melhores posições dentro da empresa.

Assim, surge a configuração da competição dentro da empresa que, para SJ4, foi o ponto propulsor para buscar melhores oportunidades a partir dos estudos, deixando o posto de “oprimido” para o de agente transformador de sua atual condição, resultando na conscientização do sujeito pela busca de novas oportunidades. Ele compreende a causa das dificuldades já vividas, o baixo nível de letramento; porém, quando ele começa a trabalhar na atual empresa, essas dificuldades ficam mais evidentes, como se pode observar:

Ah, obstáculo né, por que tipo assim você vai vendo os do lado, companheiro seu mesmo de serviço. Eu sou contratado na Sanesul, mas não sou concursado. Ai você vai vendo que eles vão ganhando mais. Tipo assim, não é zói gordo. Vai fazer três anos que trabalho como contratado na Sanesul (SJ4).

Essa nova condição, de trabalhador, provoca novas necessidades, como o desejo de passar de contratado a concursado, ou seja, ser efetivo, poder ganhar mais. Com isso, novas necessidades vão surgindo, como a de se inserir no processo de alfabetização e letramento. Novamente, podemos analisar que para esse jovem a busca pela escolarização é um fator para elevar sua condição socioeconômica: ele deseja estabilidade, garantia do sustento da família, e, para isso, teria de estudar para conseguir ser aprovado em um concurso.

Observamos, ainda, a preocupação de SJ4 de ser julgado pelo “olhar do outro” explícito na metáfora: “Tipo assim, não é zói gordo”. Assim, entre o jogo e a regra, a necessidade e o acaso, no confronto do mundo e da linguagem, o homem (se) significa. “O equívoco, o non-sens, o irrealizado tem no processo uma metáfora, o seu ponto de articulação”. (ORLANDI, 2012, p. 53). Assim o homem (se) significa.

Por fim, SJ5 de 15 anos, nascido e residente em Paranaíba-MS, tem quatro irmãos, sendo três homens e uma mulher; a mãe mora numa cidade vizinha, Aparecida do Taboado-MS; o pai é está

falecido há nove anos. Ele veio para Paranaíba morar com o irmão em busca de trabalho e, após uma discussão, foi morar de favor na casa de uma amiga.

Esse sujeito narra que os motivos que o fizeram ficar fora da escola foram a negligência da mãe que era alcoólatra e não o matriculava na escola. Por meio da memória que se constrói no tempo da narrativa, marcado pelo ato de relatar fatos ocorridos na infância, SJ5 denuncia os maus tratos sofridos na infância, colocando a figura materna como seu atroz. A fala é carregada de indignação e denúncia:

Por que minha mãe, ela é alcoólatra e ela não me matriculava, o conselho tutelar vai atrás para me matricular, ela fala que não que não é obrigada. Ai ela foi me deixando fora. Ai eu saídelá eu tinha 7 anos de idade e fui morar com minha vó, mãe do meu pai, porque minha mãe era alcoólatra, ela me espancava muito, ela me batia de arrancar sangue. Aí eu peguei vim morar com a minha vó, ela me matriculava, eu estudei tudo certinho. Aí foi tirada a guarda dela e passada para minha mãe, aí depois disso, eu não estudei mais. Quando eu não estava estudando eu ficava na casa das minhas amigas, fazendo nada (SJ5).

Notamos que SJ5 inicia sua narrativa já trazendo a mãe para o centro da história, ao falar da mãe, utiliza o verbo ser no presente do indicativo: “Por que minha mãe, ela é alcoólatra”, ao enunciar no tempo presente, sugere o efeito de sentido de que a situação seja permanente, importante que ele, inicialmente, faz questão de destacar que “ela é alcoólatra” trazendo suas representações iniciais para o tempo real. O Tempo presente, nesta passagem, também denota estado de permanência, pois ela não “esteve” alcoólatra, nem “foi” alcoólatra, ela “é alcoólatra”.

Na sequência, SJ5 retoma o trajeto de suas reminiscências, relatando: “Aí ela foi me deixando fora”, ele não complementa o advérbio fora, ela foi deixando-o fora, fora de onde? Da escola? Da vida dela? Recria essas imagens marcadas pelo inconsciente de um

passado perturbador pela omissão da mãe, certamente, em matriculá-lo em uma escola.

Só a seguir, ele usa o pretérito imperfeito “era”, “espancava”, “batia”, situação que representa uma ação repetitiva e duradoura, demonstrando que aquelas situações não ocorreram somente uma vez, mas que foram situações repetidas por diversas vezes, por isso as reminiscências de opressão e indignação.

Podemos observar que o discurso de SJ5 é permeado por formações discursivas (FD) de diferentes lugares, antes era o discurso familiar, depois o discurso jurídico, ao mencionar em dois trechos da narrativa, que o conselho tutelar procurava a mãe para que o matriculasse, bem como quando lembra que a avó teria perdido a guarda e ele teria voltado a viver junto à mãe.

A presença dessas FD faz emergir o efeito de sentido de que o interdiscurso, nesse caso, manifesta-se no dizer, na materialidade linguística, quando o sujeito jovem enuncia sobre a omissão da mãe em matriculá-lo e que as forças judiciais, aqui representadas pelo conselho tutelar, teriam cumprido com o dever do Estado de orientar a mãe de suas obrigações, pois conforme disposto no artigo 55, do Estatuto da criança e do adolescente (ECA), “os pais ou responsável tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. A depender do caso, trata-se de dever jurídico, que se for descumprido, pode caracterizar crime de abandono intelectual, previsto no art. 246 do código penal.

Como SJ5 agora já tinha 15 anos, pôde ser matriculado na EJA por ordem do conselho tutelar. O órgão assinou a matrícula e se responsabilizou em garantir o acompanhamento escolar do adolescente, uma vez que como relatado anteriormente, a mãe continuava com o vício pela bebida e, assim, não conseguira cumprir com seus deveres de responsável legal.

SJ5 diz ter voltado a estudar por questões socioeconômicas, fazer um curso em nível superior e constituir uma família “Aí, porque eu pretendo ter um serviço, uma faculdade e uma família”. Nota-se novamente o interdiscurso, ou seja, o já dito presente nesse discurso, quando ressalta ter retornado ao ensino

institucionalizado, a fim de conseguir um trabalho, cursar uma faculdade e constituir uma família. Acreditando que o sucesso na vida está vinculado ao saber institucionalizado, seria isso que o completaria, enquanto sujeito.

A ideologia dominante capitalista representa uma força invisível, nesse enunciado, e produz efeito de sentido, configura a formação ideológica de que esse sujeito jovem se inscreve, não só marcando o lugar de onde ele enuncia, mas também os processos identificatórios. A ideologia é o elemento essencial para a constituição do sujeito e dos sentidos produzidos pelo discurso, como podemos notar na utilização do verbo “ter para ser”, ao afirmar “ter um serviço, uma faculdade e uma família”, de forma simples e direta, o sujeito jovem relaciona o saber institucionalizado com a relação de ter/possuir, tanto bens materiais, como constituição da família.

Por fim, feitas as apresentações dos sujeitos da pesquisa tanto nos contextos situacionais como culturais, mediante suas narrativas, que moldam os sentidos expressos nos textos, passamos para análise das representações que esses sujeitos fazem de si e da sociedade durante o processo de alfabetização e letramento.

AS REPRESENTAÇÕES QUE O SUJEITO JOVEM FAZ DO OUTRO E DE SI, DURANTE O PROCESSO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

No percurso desta pesquisa, buscamos reminiscências de como suas vidas haviam sido marcadas pela ausência de estudo. Notamos nos recortes que seguem destacados, que à medida que o sujeito jovem vai se relacionando social e juridicamente, ao longo de sua existência, a ausência de estudo é percebida por ele como uma “falta” que prejudica os laços dessa relação, e, nesse caso, produz o efeito de sentido de engano/exclusão e, assim, surge a configuração do “oprimido”, como se pode observar por meio da “[...] instalação de uma nova situação concreta, de uma nova

realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam [...]” (FREIRE, 1987, p. 29).

Para analisarmos as representações que o sujeito jovem constrói do outro e de si, fizemos a seguinte indagação: “Na sua opinião, o cidadão letrado tem mais direitos que o não letrado?”

Direito tem né, por que sabe das coisas né. Já quem não lê tem que ficar precisando dos outros para lê e escrevê(SJ2).

Tem e muito mais direito. Por que ele sabe entrá e sabe sair. A pessoa entrega um papel para você lê ou assina alguma coisa, você já sabe vai ficar em dúvida. Você vai ser uma pessoa mais egoísta. Por que você não sabe o que você está assinando o que está escrito. Tem muitas pessoas maus nesse mundo (SJ3).

Acho que sim, porque ela pode conhecer mais coisas, saber mais (SJ4).

Ah, pelo um ponto eu acho que sim, mas deveria não ser né, porque somos todos mundo iguais (SJ5).

Em SJ2, notamos que o discurso é marcado pelo sentimento de “vitimismo”, discurso esse que nos remete ao discurso das classes minoritárias, ao construir uma imagem de falta, uma imagem negativa de viver sem saber ler e escrever e estar sempre precisando do outro- o seu “dominador”. “Direito tem né, por que sabe das coisas né. Já quem não lê tem que ficar precisando dos outros para lê e escrevê”. (SJ 2).

Observamos que a ausência do letramento e alfabetização para esse sujeito é definida por uma relação de dependência e poder, no qual o sujeito não-letrado depende do outro, o sujeito letrado, para a efetivação de tarefas como as que impliquem a tomada de decisões, práticas do seu cotidiano. Essa relação de poder estabelecida pela aquisição da alfabetização e letramento escolar remete-nos à formação ideológica desse sujeito jovem, implicando que saber ler e escrever gera mais poder e, portanto, mais dominação do outro sobre o “eu” que não domina o código da escrita.

Essa dominação do outro sobre o eu passa a ser, neste caso, elemento constitutivo de sua representação social. Saber ler e escrever, para ele, de fato é o elemento que define o sujeito socialmente, projetado com autonomia, na sociedade contemporânea, como podemos notar neste fragmento enunciado por SJ2, “[...] Já quem não lê tem que ficar precisando dos outros para lê e escrevê. “Notamos em seu discurso a “tomada de conscientização da situação real vivida” (FREIRE, 1983, p. 06). O sujeito reconhece que a Educação é a afirmação da liberdade e reconhece as amarras sociais que o limitam.

Mediante as reminiscências narradas por SJ3, notamos a valoração atribuída ao letramento, pois ele considera que a pessoa estudada possui mais direitos e mais autonomia, ao afirmar “por que ele sabe entrá e sabe sair”. Pelos dizeres desse sujeito, há um sentimento de falta muito grande, pois novas necessidades estão sempre surgindo pela falta de letramento, como ressalta: “A pessoa entrega um papel para você lê ou assiná alguma coisa, você já sabe, vai ficar em dúvida”, demonstrando um nível de letramento adquirido pelo sujeito em suas relações sociais, interpretamos que o sujeito deixa escapar FD do “ser oprimido”.

O sujeito fala do lugar social do não-letrado, o “oprimido” (FREIRE, 1987), o sentido direciona-se na linha da exploração, no estar levando desvantagem, de ser visto como ingênuo, o ignorante, o que facilmente poderia ser passado para trás pelo seu “opressor”, o sujeito letrado, o que está presente no dizível das dificuldades, historicamente, enfrentadas pelo cidadão não-letrado. Dificuldades de estabelecer relações sociais devido à falta de domínio da leitura e escrita. Assim, podemos afirmar que “A memória discursiva sustenta o seu dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos” (ORLANDI, 2009, p. 54).

Além disso, o fato de ele não determinar o que assinar “assina alguma coisa”, o “alguma coisa” pronome indefinido, junto a um substantivo também indefinido, pois o que é coisa neste contexto? Podem ser vários tipos de documentos, mas que não seria somente

um tipo, mas vários tipos de “coisa”, portanto o “algum”, nesse enunciado, pode ser equivalente a vários. Podemos afirmar que nesse excerto, esse “alguma coisa” seria o mesmo que vários tipos de documentos, ou seja que se refere ao fazer social do cidadão frente às necessidades cotidianas, como exemplo, a assinatura da matrícula escolar do filho, a assinatura para abrir uma conta bancária, assinatura no controle da entrega de mercadoria do correio, entre outras necessidades postas para o cidadão que podem ser classificadas como “práticas sociais”.

Com isso, S3J nota a falta que o estudo faz, a sua incompletude está, sobretudo, nessa falta de estudos, produzindo efeitos de sentidos diversos, tais como o pouco letramento leva-o apenas a assinar o nome em “alguma coisa”, sem saber do que se trata. O discurso dele nos remete a traços de formação discursiva-pedagógica, quando relaciona o processo de letramento a maiores possibilidades de participação social e cultural bem como a seus efeitos no acesso aos meios de comunicação e informação. Esse sujeito tem a ilusão de que quanto mais letrado, maiores são seus benefícios e acessos aos bens sociais e culturais.

Pedir para que o outro leia, para esse sujeito, passa a não ser mais suficiente, pois ele se torna desconfiado (crítico), sabe que poderia assinar algo que não deveria e, com isso, prejudicar-se: “Você vai ser uma pessoa mais egoísta. Por que você não sabe o que você está assinando o que está escrito. Tem muitas pessoas más nesse mundo”. Isso remete a um determinado nível de letramento adquirido por ele no âmbito social, que refletiu em conscientização da necessidade de aquisição da alfabetização e letramento, do saber institucionalizado, a fim de adquirir competência para lidar com as supostas injustiças, pois percebeu estar ficando vulnerável em relação ao outro, que apesar de detentor do saber, é considerado “mau”, poderia ludibriá-lo, implicando a falta de garantia de seus direitos jurídicos e sociais. O sujeito passa de “sujeito oprimido” a “sujeito opressor” (FREIRE, 1987), pois de acordo com o uso da palavra “egoísta”, nos remetemos a Freire (1987, p. 25) “refletem a opressão que os marca”, o sujeito passa a desconfiar das reais intenções do outro.

A formação discursiva desse sujeito nos remete a vestígios de discurso jurídico, marcado por questões de desigualdades, resultantes da formação hierárquica da sociedade brasileira, uma história excludente, repleta de barreiras posta pela falta de alcance à leitura e à escrita, prejudicando a qualidade de vida de jovens, adultos e idosos. É dever legal do Estado propiciar meios para sua aquisição;

[...] por ser um serviço público, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social (CEB 11, 2000, p. 8).

A percepção do suposto tratamento desleal por parte do outro e da necessidade de letrar-se, com fundamento no fluxo da memória, constituem o elemento que impulsiona esse sujeito a um processo de “objetivação/subjetivação” da realidade (FOUCAULT, 1997, p.119), uma vez que, inconscientemente, esse sujeito jovem observou, por meio de suas relações, que está inserido em um poder capaz de transformar corpos “amorfos” em corpos adestrados, “disciplinados”, dóceis, produtivos para o capitalismo, portanto, se vê como um ser explorado. Desse modo, está marcado por uma força, “por um suporte móvel das correlações de força que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis” (FOUCAULT, 1988, p.103).

Esse sujeito jovem já é capaz de refletir que está inserido em uma situação de poder, que está configurado no meio social, constrói imagens em torno das relações entre si e o “outro” impostos pelas leis que regem o mundo pós-moderno, como enuncia: “Você vai ser uma pessoa mais egoísta. Por que você não sabe o que você está assinando o que está escrito”. Esse sujeito se vê como pertencente à situação atual que instaura injustiças, enganos, onde a lei do mais forte predomina. Por isso ele diz que tem de se tornar “egoísta”, pensar mais em si, passando a lutar por

mais reconhecimento de si, a ter o desejo de transformação, sente a necessidade de buscar o letramento institucional para sair da situação de oprimido para a situação de autonomia e liberdade. Novamente notamos na formação discursiva vestígios do discurso pedagógico que relaciona a educação formal com a aquisição de igualdade e participação social.

Para SJ4, o sujeito letrado tem mais direitos que o não-letrado “Acho que sim, porque ela pode conhecer mais coisas, saber mais.” Ele entende que o cidadão letrado é aquele que tem mais direitos de adquirir bens culturais e de prestígio. Ser letrado é “conhecer mais do mundo” e ser “mais elevado”. Imagem essa construída pelas classes dominantes, difundida pela mídia e, por conseguinte, o ideário brasileiro, assim como os textos veiculados pela mídia e as ideias sustentadas pelo Mobral^{vii}, na década de 1970.

Esse movimento foi criado a partir dos princípios de que o analfabetismo dificultava o desenvolvimento econômico e social do país, e que a “alfabetização seria um mecanismo para melhorar a renda e as condições de vida dos alfabetizandos”, (MATÊNCIO, 1995, p. 245). Assim criou-se no ideário brasileiro a concepção que até hoje domina o senso comum e que está presente no discurso de SJ4, por meio do interdiscurso de que a alfabetização e o letramento é condição não apenas necessária, mas também suficiente para a resolução dos problemas sociais, discurso esse que ainda está muito presente e nos remete ao discurso político e divulgado pelas mídias.

Como exemplifica o conteúdo do trecho a seguir, extraído de um artigo de Cristovam Buarque de 2003, amplamente divulgado logo após sua posse no cargo de Ministro de Estado de Educação, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em seu discurso, ele atribuiu o “problema” dos analfabetos às elites que governaram o país nos seus quinhentos anos e colocou na educação a resolução de

^{vii} O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um órgão do governo brasileiro, instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 durante o governo de Emílio Garrastazu Médice na Ditadura Militar.

todas as desigualdades sofridas pela sociedade, “[...] se conseguirmos igualdade na educação, vamos reduzir todas as outras desigualdades” (BUARQUE, 2003, n.p). Não estamos afirmando, com isso, que a Educação não seja importante para que o sujeito amplie seus conhecimentos de mundo e a sua competência linguístico-discursiva, sabemos e defendemos sua importância. No entanto, entendemos que ela sozinha sem articulação com os aspectos sócio, econômico e cultural não seja suficiente para resolver os problemas do analfabetismo e a divisão entre as pessoas.

Em SJ5, notamos que o discurso do jovem enunciatador é marcado pela contradição “Ah, pelo um ponto eu acho que sim, mas deveria não ser né, porque somos todo mundo iguais”. Nesse excerto, o sujeito enunciatador se ressentido por não ter os mesmos direitos do “outro”, o sujeito letrado, pois se todos são iguais perante a lei, por que nem todos são iguais na prática? Essa contradição revela a necessidade de garantir o próprio equilíbrio, mediante a construção de uma imagem já disseminada pela ideologia da classe dominante.

Essa ideologia, como já afirmamos, produz um discurso sobre a ausência da alfabetização e letramento, que dissemina a ideia de que “sem estudo” não existe completude e autonomia na sociedade contemporânea. Esse discurso remete ao discurso jurídico manifestado pelo interdiscurso enunciado pelo jovem ao reproduzir um “já dito”, ou seja, que perante a lei somos todos iguais, mas que esse sujeito já nota que não são tão iguais como a lei apregoa, formação discursiva que estabelece o interdiscurso com a Constituição Federal de 1988, Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”.

De acordo com os recortes aqui destacados, entendemos que, para os jovens dessa pesquisa, a alfabetização e o letramento são entendidos como ponto de partida para se inserir, de forma adequada, ao contexto social, respondendo adequadamente aos reclamos sociais e profissionais, e, assim, buscar tratamento igualitário para competir com igualdade em um mercado de trabalho tão competitivo e ter acesso aos bens sociais e culturais.

É PRECISO “SABER” PARA VIVER?

[...] Toda pedra do caminho
Você pode retirar
Numa flor que tem espinhos
Você pode se arranhar
Se o bem e o mal existem
Você pode escolher
É preciso saber viver[...].
(É Preciso Saber Viver, Erasmo Carlos e Roberto
Carlos, 1996.)

Trazemos à baila uma reflexão sobre os versos da canção composta por Erasmo Carlos e Roberto Carlos, músicos e compositores brasileiros. Essa canção como o título, “É preciso saber viver”, regravada pela banda brasileira de rock Titãs, ficou bastante conhecida pelo público, em especial, pelos jovens. A segunda estrofe, essa em destaque, trata dos obstáculos que podem surgir no caminho e que somos capazes de retirar cada uma dessas pedras para continuarmos caminhando. A flor que tem espinhos é uma alusão às aparências, que podem nos enganar. Por isso, é importante evitarmos julgamentos precipitados, pois o que cada pessoa aparenta ser, nem sempre representa a sua real essência. Por último, é ressaltado o poder de escolha que todo ser humano tem, cabendo a cada um decidir qual o melhor para si.

Da mesma forma, durante as entrevistas, pudemos notar muitos dos questionamentos da estrofe em discussão. Em uma fase da vida que gera tantos anseios e dúvidas, são tantos clichês que ouvimos ou até mesmo falamos sobre os jovens, alguma coisa como “essa juventude de hoje em dia não quer nada com nada” ou “no meu tempo, os jovens queriam mudar as coisas” ou ainda “os jovens de hoje não sabem o que querem da vida”. Ideias essas que não cabem aos jovens por nós pesquisados, pois eles até demonstram certas dúvidas a respeito do sentido da vida, o que é normal para a fase da vida em que estão vivendo, mas que possuem consciência a respeito do poder que cada um possui de sonhar, agir

e realizar para desfrutar, bem como a certeza de que nunca é tarde demais para aprender a viver. No entanto, por meio da educação formal, eles podem alcançar o saber institucionalizado.

Para os jovens, sujeitos desta pesquisa, é importante o “Saber” para viver, interpretamos pelos seus discursos que a busca da escolarização é consequência de um “processo de conscientização”, aquele mesmo processo, atribuído por Paulo Freire (1983, p.16), “a compreensão das estruturas sociais como modo da dominação” visando a uma ressignificação das próprias vidas para, dessa forma, tornarem-se o ser humano que gostariam de ser pelo olhar do outro sobre si; o desejo do outro presente em si.

Não se trata propriamente de que a alfabetização e o letramento sucedam à conscientização ou vice-versa. Observamos que mesmo antes da inserção na EJA esses sujeitos estavam imersos no mundo da escrita e que eles, afinal, não eram “analfabetos”, eles tinham o que Paulo Freire (2003) denomina “leitura de mundo”, porém essa já não lhes bastava. São relatos de jovens que estão vencendo obstáculos provocados pela baixa autoestima, que relatam uma sensação de inclusão social por meio da alfabetização e do letramento que, para eles, garantem, a partir daí a descoberta dos mistérios da própria vida, pois ancorados nos argumentos de Sandra Telló, na apresentação do livro de Suzana Schwartz (2013) “[...] só quem domina a linguagem pode, de fato, buscar o conhecimento formal, atingir as estrelas e mudar, quem sabe, o destino da humanidade. Escrever é pensar de modo orgânico e consciente.” (TELLÓ, 2013, p.09).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar as representações que os sujeitos jovens fazem sobre letramento e alfabetização, como também de si e do “outro”, ao estarem inseridos na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, analisamos o discurso de jovens alunos da 2ª fase da EJA, ancorados nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de orientação francesa, o que nos possibilitou

a reflexão necessária sobre os processos de identificação que permeiam os discursos desses jovens.

No decorrer de nossas análises, focadas nas representações de letramento e alfabetização construídas por meio da memória desses jovens, pudemos confirmar nossa hipótese inicial de que, para os jovens desta pesquisa, o letramento e a alfabetização são de suma importância para que possam buscar sua autonomia em relação ao mundo social, com melhores níveis de formação e, sobretudo, de trabalho.

Foi possível observar a constante transição da identidade jovem que se constitui no e pelo letramento. Assim, durante o processo de alfabetização e letramento oferecido pela modalidade de ensino EJA, o jovem tem sua conscientização ampliada, sobre si e sobre a sociedade por meio do ensino formal. As aprendizagens de leitura e escrita, que acreditam estar adquirindo, representam um meio de inclusão social e, conseqüentemente, elevação do nível social, cultural e de trabalho. Ele passa a ser um sujeito ativo, questionador e reflexivo dos porquês dos fatos e a ação do indivíduo em meio à sociedade.

A inclusão do sujeito jovem não acontece apenas por meio da aquisição da alfabetização e letramento, mas também por meio das relações sociais com o outro, tanto com a turma da EJA, como com todas as experiências vivenciadas durante o processo de alfabetização, pois de acordo com seu discurso, a experiência de interação com pessoas de mais idade contribui positivamente para sua formação.

Desse modo, entendemos que o sujeito jovem se encontra em estado de incompletude, de falta, em relação a sua própria identidade, o seu discurso é invadido pelo senso comum e pelos discursos dominantes, por exemplo, o discurso midiático, o educacional, o religioso, estabelecendo, assim, uma relação dialógica do sujeito jovem com os seus muitos outros que o constituem. O resultado desse conflito é a produção de uma imagem que coloca o jovem aluno da EJA em relação subalterna aos colegas, adultos ou idosos da EJA. Assim, o sujeito jovem nega sua identidade, afim de assumir uma nova, marcada pela heterogeneidade constitutiva presente em seu discurso.

Para esses jovens, é “urgente” a necessidade de se manterem, arrumar um emprego, alcançar sua independência numa sociedade movida pelas relações de poder estabelecido com o detentor do saber institucionalizado. Assim, esses jovens veem na educação mecanismos para conseguirem melhores oportunidades no mercado de trabalho e valorização tanto profissional quanto pessoal.

Consideramos que o sujeito jovem parte da conscientização de estar inserido em um mundo grafocêntrico, até então como expectador. Esse mundo o atrai, entusiasma e provoca o deslumbramento pelo domínio da leitura e da escrita, por isso a busca pelo ensino formal. Assim, ele é tomado pelo desejo de completar-se por meio do mundo grafocêntrico, que, de certa forma, produz efeito de sentido de contemplação e liberdade. O desejo de ser o outro, o alfabetizado, o letrado o “domina”.

Desse modo, temos um sujeito jovem que, pelo fluxo da memória, entre presente, passado e o desejo de futuro inscreve-se em um processo de objetivação/subjetivação da realidade ao se perceber como “uma peça”, no jogo de poder em que reina o capitalismo e a lei de quem “sabe mais”.

Sobre o discurso desses jovens, verificamos as diversas influências ideológicas, isto é, aparecem em seus discursos enunciados, interdiscursos, que nos remetem a outros tempos históricos e grupos por eles frequentados, como a escola, a família, o saber jurídico, o midiático e o difundido pelas redes sociais. Para compreendê-los, recorreremos à memória discursiva, à história, aos outros discursos. Esse entrecruzamento de discursos, que atravessa a identidade desses jovens tanto na modalidade de ensino EJA como em suas relações sociais, constitui as múltiplas identidades e as diversas vozes que escapam em seus discursos, o que concebe a subjetividade e o inconsciente. Assim, essas análises possibilitaram-nos compreender que esses jovens estão em constante processo de construção identitária e são permeados por diversos “outros” que os formam.

Notamos, também, um discurso marcado por interdiscursos que nos remetem à ideologia dominante, ao discurso midiático,

jurídico, pedagógico e, sobretudo, ao discurso econômico tão presente em seus dizeres. Por meio desses elementos, visualizamos as diversas formações discursivas como no discurso minoritário, o discurso familiar, o discurso pedagógico, o discurso dominante, o midiático, entre outros, inerentes aos discursos desses jovens, e, ao incorporar os dizeres de diversos “outros”, produzem efeitos de sentido múltiplos.

Esses sujeitos jovens constroem representações de si, como a de injustiçado, como problema, como incapaz, excluído e de incompletude. A partir do momento que passam a frequentar uma turma da EJA, essas representações vão se modificando, eles passam a se ver de outra forma, considerada positiva, em consequência da alfabetização e letramento, passando a vislumbrar um futuro próspero.

Devido a suas histórias de vida, esses sujeitos são estigmatizados, classificados como “analfabetos”, excluídos da escolarização básica, trazendo consigo uma série de privações concretas e simbólicas que se evidenciam, sobretudo, nas exigências de trabalho, bem como outras práticas sociais cotidianas. Tiveram que agir, ultrapassar as barreiras sociais impostas pela renda, pela cor, pelo trabalho e pela educação. Por isso, a importância da EJA em oportunizar que sujeitos com essas características, possam se deslocar, dar um movimento em sua história, terem novas perspectivas de vida.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Lei global, ordens locais**. In: —. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo. Brasil - 2007/2015**, Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Brasília, 2002.

BUARQUE, Cristovam. **Leia íntegra do discurso de Cristovam Buarque, Ministro da Educação**. Folha de São Paulo, publicado em 03/01/2003 - 17h50, disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u44399.shtml>>, Acesso em 16 de julho de 2020.

CORACINI, Maria José. **Entrea memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida**. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, C. (Orgs.) Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011b.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2ª ed.- São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. -45. Ed.- São Paulo, Cortez, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Trad: Maria Tereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Analfabetismo na Mídia: Conceitos e Imagens Sobre o Letramento**. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995, p. 267-291.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos- 6ª ed- Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TELLÓ, Sandra. **Apresentação- Uma “boniteza” de trabalho**. In: Schwartz, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

O LETRAMENTO NA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS, NA PERSPECTIVA DA EJA

Zilá Rodriguesⁱ

INTRODUÇÃO

As informações apresentadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) indicam que a taxa de analfabetismo dos brasileiros com 15 anos ou mais de idade gira em torno de 7,0%. O percentual tem reduzido ao longo das últimas duas décadas (estava em 11,5% em 2004). Entretanto, há que se considerar que o número total de sujeitos sem acesso à leitura e à escrita ainda ultrapassa a casa dos 11 milhões de pessoas. Outro aspecto a se considerar é de que, no ano de 2017, apenas 46,1% da população adulta no país, com idade de 25 anos ou mais, havia concluído a Educação Básica obrigatória (IBGE, 2017)ⁱⁱ.

Historicamente, esses sujeitos que ou não acessam à escola para a alfabetização ou evadem das ofertas regulares passam a ocupar os espaços da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com dados do (INEP, 2018)ⁱⁱⁱ, mesmo com as sucessivas quedas nos

ⁱ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC. E-mail: zila.rodrigues@prof.pmf.sc.gov.br. Artigo produzido como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA), sob orientação da professora Dra. Marizete Bortolanza Spessatto.

ⁱⁱ Dados disponíveis em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em 1 nov. 2019.

ⁱⁱⁱ Dados disponíveis em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em 1 nov. 2019.

percentuais atendidos pela modalidade, estão nos bancos escolares da EJA mais de três milhões e quinhentos mil brasileiros.

De acordo com Silva (2009), a trajetória sócio-histórica da EJA no Brasil sempre foi marcada por impactos políticos e pedagógicos. Passou de medida compensatória, para alfabetização de jovens e adultos por meio de movimentos populares, até chegar à concepção de um direito. Ainda sobre a escolarização de jovens e adultos, é importante observar que, como afirma Gadotti (2014, p. 41) é necessário se construir um currículo que “respeite o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida”.

O presente trabalho pretendeu analisar o letramento quando voltado ao atendimento da população jovem e adulta no documento que orienta a educação no município de Florianópolis: a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2016a), juntamente com os demais documentos como: Desafios Metodológicos para a formação Continuada dos/das Profissionais de educação (FLORIANÓPOLIS, 2016b), Plano Municipal de Educação (FLORIANÓPOLIS, 2015-2025), Assim, tem-se como problema de pesquisa: Quais as orientações contidas na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis voltadas ao Letramento dos estudantes da EJA aplicadas no primeiro segmento?

O estudo segue os preceitos das pesquisas de abordagem qualitativa (GIL, 2008), com análise documental e entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados. O documento analisado, como já apresentado, foi a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, publicada em 2016 e que serve de referência para a Educação de Jovens e Adultos do município. Ainda, para complementar a análise aqui proposta, foi realizada entrevista com a coordenadora de um dos nove núcleos de Educação de Jovens e Adultos do

município^{iv}, a fim de estabelecer um comparativo entre o que está no documento orientador e as ações efetivadas em sala de aula com a população jovem e adulta, relacionadas ao letramento desses sujeitos no primeiro segmento da EJA.

LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Desde crianças, interagimos com o mundo por meio da oralidade e mesmo antes de nos alfabetizarmos já somos inseridos na cultura escrita. Marcuschi (2008) observa que, se pensarmos na história da humanidade, a fala/oralidade surgiu bem antes da escrita o que não significa que a fala seja superior à escrita. São modalidades diferentes com suas próprias finalidades e especificidades. Di Nucci (2001) assegura que, como desempenho social, a escrita tem uma história rica. Durante muitos séculos, diz a autora, especialmente no Oriente, era estampada como poder de burocratas e religiosos, sendo que os ideogramas (símbolo gráfico chinês) impediam o cidadão comum de ler e escrever. Essa divisão social entre aqueles que têm ou não acesso ao mundo da escrita, se reproduz até os dias atuais, em diferentes regiões do planeta.

O contato do ser humano com a escrita e, conseqüentemente, seu processo de aprendizado, começa antes do ingresso à escola e continua durante toda a sua vida. Segundo Tfouni (2006), para o indivíduo ser capaz de ler e escrever e tornar-se devidamente alfabetizado, é preciso algo mais complexo do que um simples codificar/decodificar sinais gráficos. Esse processo envolve diferentes etapas, desde a representação de sons em grafemas, indo para níveis mais elevados e complexos como a representação de interlocutores ausentes no discurso (cf. TFOUNI, 2006).

^{iv} Foi encaminhada solicitação para realização de entrevista com professores e/ou coordenadores de Núcleos EJA à Gerência de Formação Continuada da Rede Municipal de Educação. A profissional entrevistada para este trabalho foi definida por essa gerência.

Para Rojo (2009), não basta conhecer o alfabeto para ter o conhecimento e o domínio da leitura. Assim como ler não significa, necessariamente, que o indivíduo saiba o significado da leitura e tenha a compreensão da mesma. Sendo assim, é preciso partir das relações que existem entre língua, cultura e sociedade. Pois, aprendemos que a leitura e a escrita fazem parte da interação social de uma mesma cultura e também com culturas diferentes. Nessa perspectiva, entra em cena o conceito de letramento. Spessatto (2014) retoma os estudos que apontam ter sido a partir da década de 1980 que a palavra letramento passou a ser incorporada no Brasil pelas Ciências Linguísticas e da Educação. Isso foi feito, segundo a autora, para ampliar o conceito de alfabetização, “chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever, mas, também, para o uso dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários” (SPESSATTO, 2014, p. 14-15).

Ainda, dados os aspectos sociais que permeiam a leitura e a escrita, o próprio conceito de letramento passa por processos de mudanças, sendo a ele incorporados novos significados à medida que, também, ampliam-se as exigências sociais relacionadas ao uso da leitura e da escrita. Essa interação se torna ainda mais explícita e necessária quando se trata de analisar a Educação de Jovens e Adultos.

Quando o estudante jovem ou adulto chega pela primeira vez aos bancos escolares ou retorna às instituições de ensino, é fundamental que o processo de escolarização recupere os saberes construídos ao longo da vida. Por isso, como afirmam Abreu e Vóvio (2010), é preciso saber “quem são essas pessoas, como elas vivem o que sabem o que significa para elas não saber ler e escrever, o que querem aprender.” (ABREU; VÓVIO, 2010, p.186). Ainda que algumas características sociais ajudem a identificar de forma geral o perfil do público da EJA, as autoras asseguram que existem muitas diferenças no quesito de patrimônios culturais:

Diferenciam – se no que diz respeito aos ciclos da vida em que estão, às suas identidades, às suas disposições e necessidades formativas,

bem como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades constituídos em suas vidas.” (ABREU; VÓVIO, 2010, p. 187).

No processo de letramento na EJA, é fundamental que seja retomada a história do ensino da língua materna com a perspectiva que tem a ampliação do letramento dos sujeitos que chegam à escola. São necessárias ações diversificadas, não somente atitudes isoladas como o mecanismo feito em exercícios de decodificar e codificar palavras.

De acordo com Santos e Oliveira (2012), as práticas de letramento em geral têm ocorrido de forma fragmentada, ou seja, não priorizando o conhecimento prévio do educando e as necessidades comunicativas em práticas sociais. “Em grande medida, tem sido evidenciado o resultado de um letramento precário oferecido aos educandos dessa modalidade de ensino e de outras mais, principalmente, nas escolas públicas” (SANTOS; OLIVEIRA, 2012, p 41).

Dadas essas questões, na seção que segue, trataremos dos conceitos de letramento presentes na Proposta Curricular de Florianópolis direcionadas à Educação de Jovens e Adultos.

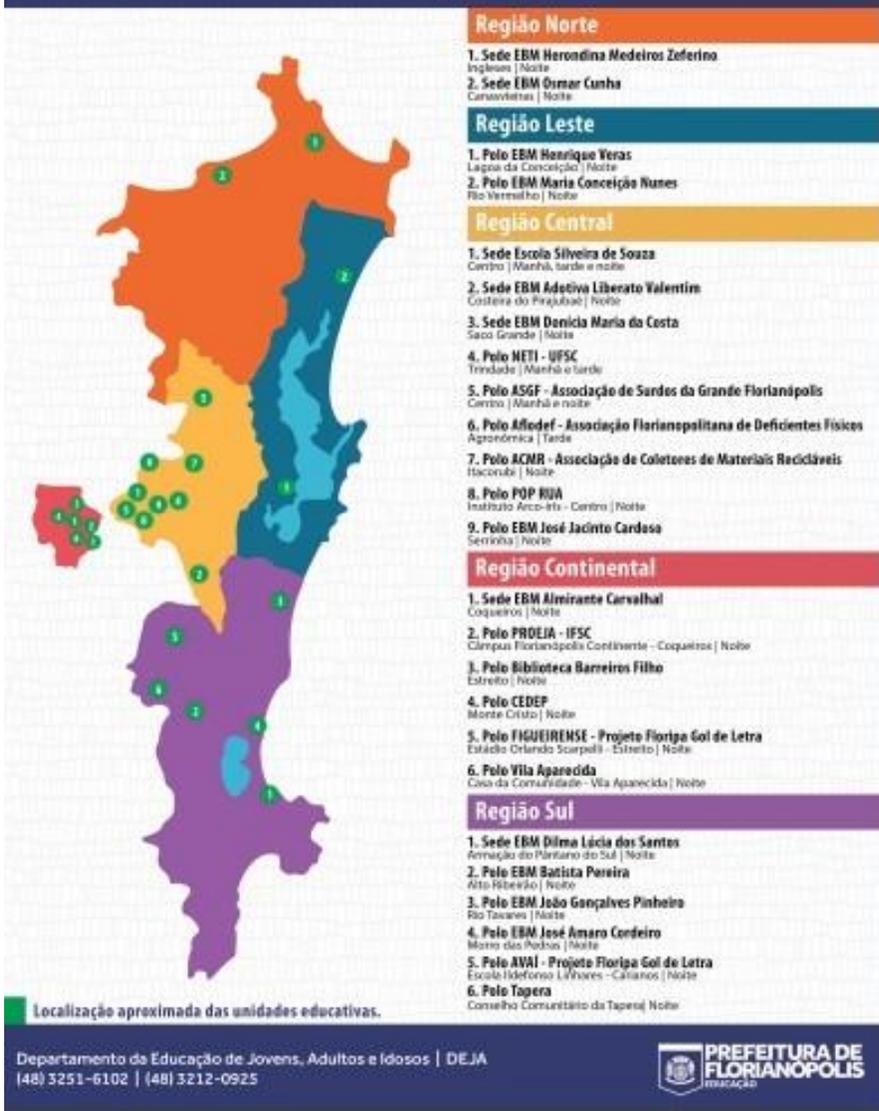
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PROPOSTA CURRICULAR DE FLORIANÓPOLIS: FOCO NAS QUESTÕES DE LETRAMENTO

As ofertas de Educação de Adultos iniciaram em Florianópolis na década de 1970, com turmas de alfabetização. Em 1990, também passou a ser ofertada para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Em 1996, a proposta da Rede ajustou-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passando a ser dividida em dois ciclos e quatro fases (duas por ciclo). Em 2000, foi introduzida na EJA a proposta de educação via pesquisa, advinda da experiência com o ensino fundamental regular. A partir de 2001, todos os núcleos adotaram a pesquisa como princípio educativo

(FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 243). Essa pode ser considerada, conforme explicitado no documento, uma grande mudança em relação ao formato de Educação de Jovens e Adultos ofertado:

Em se tratando da EJA, até a promulgação da atual LDBEN, a educação de adultos era considerada ensino supletivo. Desde então, seu status mudou, passando a ser uma das modalidades da Educação Básica. De acordo com o artigo 37 da referida LDBEN, a EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e/ou Médio na idade própria: jovens acima de quinze anos, adultos e idosos, ou seja, sujeitos diversos. Há aí uma radical transformação: a EJA deixa de ser um programa ou projeto para figurar como parte da Educação Básica, passando a integrar os sistemas de ensino e tornando necessário o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para esta modalidade. Essa transformação de ensino supletivo para modalidade de Educação de Jovens e Adultos é um importante avanço, tendo em vista que o ensino supletivo investia na reprodução aligeirada dos conteúdos escolares desenvolvidos no ensino regular, como se fosse um espaço de recuperar o tempo perdido, sem que se considerassem as vivências que os sujeitos jovens e adultos trazem consigo. É possível constatar, no entanto, que, apesar de passados vinte anos da promulgação da LDBEN, ainda se pode encontrar professores/as e estudantes que se referem à EJA como supletivo. (FLORIANÓPOLIS, 2016a p. 241).

Quanto à estruturação das ofertas formativas aos estudantes, essas são divididas em dois segmentos. O primeiro corresponde aos Anos Iniciais e o segundo aos Anos Finais do Ensino Fundamental.



Fonte: Site Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2019.

De acordo com os organizadores da proposta, o primeiro segmento da EJA atende de forma mais significativa pessoas

adultas e idosas com pouca ou nenhuma instrução formal. A ênfase nesse público condiz com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), já que “[...] a maior faixa da população que permanece analfabeta no Brasil tem acima de 55 anos de idade (58%). Mais de 30% dos analfabetos brasileiros possuem entre 35 e 54 anos, e apenas 3% registram idade entre 15 e 24 anos” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 244). O documento indica que, em geral, o segundo segmento da EJA (referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental) é formado por um público mais jovem ou até mesmo adolescente. Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis atende a população jovem e adulta em um total de nove núcleos de ensino, sendo esses denominados: Centro I, Centro II, Centro III, Continente I, Continente II, Norte I, Norte II, Sul I e Sul II, conforme mostra o mapa:

Cada um desses núcleos contém uma unidade de ensino escolar como sede e outras como polos de ensino, totalizando dezoito polos, além das nove sedes. A maior parte do atendimento é no período noturno, mas acontece também no diurno, sendo que a cada ano esses dados passam por alterações, conforme a quantidade e as especificidades das matrículas.

Como o ensino da EJA na Rede de Florianópolis é pautado pela pesquisa como princípio educativo, o processo de avaliação também é diferenciado. O aluno é considerado concluinte do curso de Ensino Fundamental Anos Finais se cumprir as 1600 horas de estudo previstas na legislação para a EJA, distribuídas entre o primeiro e o segundo segmentos. A perspectiva é assumida no documento como um modelo pedagógico inovador, motivando o estudante a pesquisar, “tendo em vista a necessidade de ruptura profunda com os modos e procedimentos da tradição escolar” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 243).

Podem se inscrever na EJA pessoas que tenham idade igual ou superior a 15 anos completos na data da matrícula, iniciando o curso e recebendo a certificação em qualquer época ou dia do ano letivo. Ao analisar essa possibilidade de certificação adotada na rede, Aguiar (2012) afirma:

Respeitam-se, assim, as condições e possibilidades de ingresso dos interessados, o tempo da escola passa a ser aquele do sujeito que dela participa, o que representa, em princípio, garantia do direito à educação. Devido às suas necessidades peculiares, muitos estudantes saem da EJA durante um período e depois retornam à instituição em diferentes épocas do ano para concluir seus estudos. (AGUIAR, 2012, p. 45).

Entretanto, a autora, ancorada em pesquisa de Passos (2010 apud AGUIAR, 2012), afirma que o ingresso em qualquer período representa uma dificuldade para os professores, em relação à organização pedagógica prevista no trabalho com cada turma.

Na seção que segue, voltamos o olhar para as questões específicas do letramento, presentes no documento em análise.

O LETRAMENTO NA EJA DE FLORIANÓPOLIS

Como já informado, este trabalho contempla a análise da concepção de letramento na Educação de Jovens e Adultos em um documento específico: a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, publicada em sua última versão em 2016. Por isso, nesta seção, faremos a análise de como esses conceitos e ações são especificados no documento, relacionando-as aos dados coletados na pesquisa de campo, com a realização de entrevista com uma coordenadora de Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Rede, definida por critérios já explicitados na introdução^v.

Antes de entrarmos nas questões específicas do processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita, é importante observar o que o documento aponta acerca dos conhecimentos prévios dos sujeitos que chegam à escola, fundamentais quando se pensa no público da EJA:

Se, para aprender, basta estar vivo, então, compreende-se que qualquer pessoa que esteja viva está apta e suscetível ao

^v Nota de rodapé iv.

aprendizado. Acrescente-se a essa concepção o conhecimento prévio, que é o repertório interno de informações que se pode recuperar ou reconstruir, mais o interesse pessoal e está feito o amálgama capaz de resultar em produção de conhecimento. Desse entendimento, deriva o modelo pedagógico e organizativo da EJA de Florianópolis cujo ponto de partida é sempre o interesse das pessoas e o seu conhecimento prévio, extrapolando-o, a fim de qualificar o processo de produção e apropriação do conhecimento. (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 247).

Ao apresentar as concepções de alfabetização e letramento, o documento atribui “predominância dos atos de leitura sobre os de escrita” (2016, p. 248), destacando que “Saber ler com fluência e compreender o que lê é, sem sombra de dúvida, um grande passo rumo à autonomia. A destreza na leitura é a chave para muitas outras operações cognitivas, promovendo acesso a um universo de infinitas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos. (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 248).

Ao ser questionada sobre como são conduzidas as atividades de letramento na EJA de Florianópolis, a coordenadora entrevistada^{vi} explicitou o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos estudantes, trazidos para a sala de aula, quando ingressam na EJA:

A gente concebe de que eles já vêm letrados, é uma concepção mais ampla de letramento. Letramento é maior que alfabetização, letramento é o uso social da língua escrita. Sendo que os nossos estudantes adultos do primeiro segmento já sabem o uso social da leitura e da escrita. Eles sofrem, eles vivenciam isso. Desde de 2008 que eu trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, eu nunca recebi um aluno analfabeto. [...] Muitos já disseram: “Professora, a sua matemática está atrapalhando a minha”. Esse jeito formal que é

^{vi} Conforme já informado, foi ouvida para este trabalho a coordenadora de um dos nove núcleos EJA de Florianópolis. A fim de preservar a identidade da entrevistada, ao longo deste texto usaremos a nomenclatura “coordenadora” para nos referirmos a ela ou retomar fragmentos da entrevista.

feito na escola atrapalha a forma que cada um tem individualmente de lidar com o dinheiro. Eles pagam contas, eles fazem compras, usam cartão de créditos, débitos. Mas eles não vão saber sobre a metacognição o que é a metacognição? É saber explicar aquilo que faz, e porque faz daquele jeito. Eles não explicam teoricamente como nós professores fazemos. (Entrevista coordenadora).

É fundamental reconhecer o letramento prévio dos estudantes e a exemplificação feita pela professora comprova essas questões. Por outro lado, também é fundamental para os professores – de modo geral e sobretudo na EJA – reconhecer a escola como “[...] a principal oportunidade (senão a única) de ser inserido/a nas Leituras de mundo a partir da História” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 247).

Muitas pesquisas, entre elas a de Oliveira (2012), indicam a necessidade de formação continuada dos professores para atuar com letramento na EJA. Isso se dá, sobretudo, pela falta de conhecimentos sobre essa modalidade de ensino e das especificidades de atuar junto ao público de jovens e adultos. No documento Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação, elaborado pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis em 2016, essa questão aparece explicitada quando da descrição do público atendido pela EJA:

Os/as professores/as do primeiro segmento necessitam de um bom aporte teórico sobre aquisição de leitura e escrita, tendo a língua escrita e sua ocorrência na vida social como um objeto permanente de reflexão e de direcionamento ao trabalho em sala de aula. (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 194).

Por isso, foi perguntado à coordenadora entrevistada como são estruturadas as reuniões de planejamento na Rede Municipal, caracterizadas como momentos de formação continuada dos professores. Segundo ela, os encontros com os docentes que atuam no primeiro segmento são realizados quinzenalmente, com metodologias variadas:

Às vezes nós fazemos autoformação, na troca de experiências entre professores e coordenadores. Por exemplo, no compartilhamento, quando uma professora está trabalhando silabicamente. Pois o princípio da leitura tem uma forma de trabalhar. Não é um método, mas tem uma metodologia. A formação do primeiro segmento tem uma forma de trabalhar que é completamente diferente do que uma professora do primeiro ano faz. “Princípio educativo da leitura, nós vamos dar ênfase a leitura.” E isso precisa ser formado, os professores precisam acreditar que isso é possível. De acordo com a realidade do aluno. Com um investimento muito forte na leitura autônoma dos nossos estudantes pouco escolarizados, investimos muito forte na leitura e a escrita fica para o segundo segmento.

Ao analisar a questão, Cord (2017) afirma que as turmas de I Segmento da EJA da Rede Municipal de Florianópolis também podem trabalhar com a pesquisa como princípio educativo. Segundo ela, consideradas as especificidades dos sujeitos desse nível de ensino,

[...] desde 2016 se vem afirmando outro princípio educativo, posto em prática com os sujeitos pouco escolarizados: a leitura. De acordo com a atual proposta curricular da RME, o investimento na leitura como princípio orientador do currículo destinado ao I Segmento, a educação escolar permanece sendo lócus privilegiado para a inserção nas leituras de mundo, com relação às classes sociais desprivilegiadas. (CORD, 2017, p. 103-104).

É importante destacar que todo esse trabalho desenvolvido, apesar de seus méritos, fica comprometido pela grande rotatividade de professores atuando na EJA. De acordo com a coordenadora entrevistada, de 80% a 90% dos docentes da Rede que atuam na EJA são substitutos, contratados como ACTs (Admitidos em Caráter Temporário). A fim de subsidiar a atuação desses profissionais, de acordo com a coordenadora, em todos os inícios de ano letivo são realizados dois dias de reuniões pedagógicas: “Sendo repassada para os professores a proposta da EJA, uma proposta como princípio educativo a leitura. No segundo

segmento, a pesquisa como princípio educativo. Sendo o coordenador o formador de formação do primeiro segmento”.

A coordenadora destaca o papel das atividades de letramento como a principal ênfase do primeiro segmento da EJA, chamando a atenção para as ações indicadas para o trabalho em sala de aula nessa etapa formativa:

[...] o conteúdo ministrado dentro de sala de aula será de acordo com cada especificidade de cada turma, sempre priorizando a leitura. [...] São utilizados diversos materiais: receitas culinárias, bulas de remédio, jornais, revistas. É orientado que em uma noite de trabalho, o aluno faça quatro coisas, esse planejamento tem que estar dentro desses métodos didáticos irá permitir que em uma noite o aluno: leia, escreva, ouça e fale. (Entrevista coordenadora).

De um modo geral, o que se percebe, tanto pela leitura do documento aqui em análise quanto pelos dados coletados com a realização da entrevista, é um enfoque das ações da EJA de Florianópolis na apropriação dos conhecimentos linguísticos pelos alunos, na perspectiva do letramento. Assim como aponta Aguiar (2012), não há, especialmente para o primeiro segmento, a especificação de uma metodologia de ensino. Entretanto, os professores contam com um conjunto de referências para esse trabalho, presentes nos documentos legais (FLORIANÓPOLIS, 2016a; FLORIANÓPOLIS, 2016b). Segundo a autora, esses documentos:

[...] indicam que o trabalho seja desenvolvido na perspectiva do letramento, para enfatizar os pressupostos do aprender ao longo da vida. Pode-se inferir que tais orientações visam a promover a inserção do cidadão nas diferentes práticas sociais de uso da língua. (AGUIAR, 2012, p. 46).

São orientações que podem contribuir com as especificidades da EJA, desde que compreendidas e colocadas em prática nas atividades realizadas no cotidiano da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visou analisar as concepções de letramento presentes na Proposta Curricular de Florianópolis, voltadas à Educação de Jovens e Adultos. A análise contemplou a leitura do documento e os dados obtidos por meio de pesquisa de campo, com entrevista com a coordenadora de um dos nove núcleos EJA da Rede.

A leitura do documento, a escuta da entrevista e a relação com pesquisas realizadas sobre o tema permitem afirmar a existência de uma proposta de ensino de língua com foco no letramento, na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. De um modo geral, os conceitos presentes no documento mostram-se coerentes com a literatura da área. Ainda, é importante destacar a ênfase dada pela coordenadora entrevistada nas ações formativas previstas para que os trabalhos desenvolvidos na Rede tenham uma relativa unidade, de modo a guiar as ações docentes para a proposta.

Por outro lado, é preciso evidenciar as dificuldades que se sabe existentes, quando da implementação de propostas educativas, quando não há uma metodologia própria orientada para tal (AGUIAR, 2012). Sobretudo, quando se considera que, de modo geral, os cursos de licenciatura pouco preparam os futuros professores para atuar nessa modalidade de ensino. Ainda, outro grande problema identificado é a rotatividade de professores atuantes na EJA da capital. Diante da contratação de professores para atuar nessa modalidade quase que exclusivamente via ACTs, não é possível assegurar a continuidade dos trabalhos em sala de aula, de um ano para outro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Claudia Barcelos de Moura; VÓVIO, Claudia Lemos. Perspectivas para o currículo da Educação de Jovens e Adultos: dinâmica entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência.

Educação. Santa Maria, v 35, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em 20 fev.2014.

AGUIAR, Paula Alves de. 2012 285 F. **Letramentos de adultos em processo de alfabetização:** reflexos da escolarização nas práticas de leitura Florianópolis, SC. Tese – Doutorado em Educação (Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2012.

CORD, Deisi. **Sujeitos em processo de alfabetização e sua apropriação da cultura digital:** um estudo exploratório no I segmento da EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pósgraduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: UDESC, 2017. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000046/0000463c.pdf> . Acesso em 28 nov. 2019.

DI NUCCI, Elaine Porto. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor! In.: LEITE, Sergio (Org.). Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi: arte e escrita, 2001.

G1.IBGE indica que analfabetismo cai menos entre maiores de 15 anos. Brasília. 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticias/2011/11ibge-indica-que-analfabetismo-cai-menosentre-maiores-de-15-anos.html>1999.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis.** Florianópolis. Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016a. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2%20(2).pdf) . Acesso em 26 nov. 2019.

FLORIANÓPOLIS. **Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais de Educação.** Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016b. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/23_

06_2017_11.07.03.a4d4e13e18ff07037 94aa8927245f059%20(3).pdf .
Acesso em 28 nov. 2019.

Plano Municipal de Educação/ Prefeitura Municipal de Florianópolis. Florianópolis, 2015. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular.** Florianópolis: PMF/SME/DEF, 2016.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LITERATURA PARA OS IDOSOS NA EJAI: um instrumento de emancipação social

Valéria Carvalho dos Santosⁱ

Hádrya Jacqueline da Silva Santosⁱⁱ

Solange Santana Guimarães Moraisⁱⁱⁱ

INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional é um dos principais tópicos de discussão entre demógrafos, antropólogos e demais estudiosos preocupados com os impactos de um novo regime demográfico. Tal fenômeno exige da sociedade que se reinvente para lidar com a configuração emergente. E, nesse processo, a educação é o setor que mais precisa reinventar-se, já que é fundamental para transformar essas mudanças em oportunidades.

O censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente ao ano de 2010 mostra um aumento de 41,8% no número de idosos a partir de 65 anos de idade em relação ao ano 2000, enquanto, nesse mesmo período, o número de crianças na faixa etária de 4 anos ou menos caiu 15,8%, dados que apenas ratificam o fato de que uma parcela cada vez maior da população brasileira é formada por idosos.

ⁱ Graduanda do curso de Letras Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão - CESC/UEMA, NUPLIM/CNPq. E-mail: vc190199@gmail.com

ⁱⁱ Graduada em Letras – Português e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (Campus Caxias). Pós-graduanda do curso de especialização em Ensino da Língua Portuguesa pela UEMA. Bolsista do Programa BATI (Bolsa de Apoio Técnico Institucional) da UEMA. E-mail: hadryasantos@hotmail.com

ⁱⁱⁱ Professora Doutora em Ciência da Literatura – Universidade Estadual do Maranhão (CESC-UEMA), editora da revista de Letras Juçara – CESC-UEMA, líder do NUPLIM/CNPq, LICLE – CESC/UEMA. E-mail: sogemorais@gmail.com

Uma grande parte da sociedade carrega consigo a visão simplista do idoso como um peso para os familiares ou até uma despesa para o país. Contudo, o perfil de idoso também mudou com o tempo e em vez de problema, essa mudança no comportamento demográfico pode proporcionar muitas oportunidades para que a sociedade evolua substancialmente (CAMARANO, 2014).

O sistema educacional, por sua vez, deve enxergar esse indivíduo como um ser suficientemente ativo e, nesse sentido, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), mesmo marcada por uma história de desigualdades e injustiças, é a instância por meio da qual o cidadão maior de 60 anos tem a chance de inserir-se na sociedade de forma mais efetiva e apropriar-se do seu direito à educação, assegurado tanto pelo Estatuto do Idoso – Lei nº 10.741 –, como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96.

Nesses termos, a literatura, ao ser utilizada para o ensino de idosos na EJAI com todo o seu potencial transformador, não só otimiza o processo de ensino-aprendizagem do idoso, como também o auxilia na compreensão do mundo à sua volta. Além disso, o exercício da leitura literária ajuda esse sujeito a compreender a si mesmo e aos conflitos pessoais, afinal, “há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos” (RANGEL e ROJO, 2010, p. 87).

A leitura de literatura, quando não limitada pelas paredes da escola, constitui-se como aliada desse sujeito para que ele aprenda a refletir criticamente sobre a própria realidade, não abandonado ao conformismo, mas disposto a ser parte ativa da transformação que ela precisa.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EJA

Quando se fala em Educação de Jovens e Adultos, uma noção comumente difundida é a de que se trata de um ensino cujas

práticas começaram a se desenvolver recentemente, mas essa ideia muito se distancia do que realmente representa essa categoria, dadas as diversas dificuldades que precisou superar no decorrer de um longo processo para se estabelecer dignamente no sistema educacional brasileiro. Seus moldes, na verdade, são anteriores a ele, tendo se iniciado ainda com os padres jesuítas, que já ensinavam adultos, mesmo que sua real intenção não fosse necessariamente o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos, mas sua catequização e adequação ao comportamento europeu.

Segundo Haddad e Pierro (2000, p. 109), “além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros”. Com isso, fica claro que, desde o período colonial, o exercício da instrução de adultos já existia e era conhecido por ser direcionado às camadas marginalizadas da sociedade, com finalidades, em geral, pouco nobres, uma vez que havia claras intenções de exploração dessas pessoas.

Na verdade, toda a história da EJA é permeada por um jogo de interesses que somente levavam em conta o crescimento econômico do Brasil, sem considerar “humanamente” os indivíduos que se encontravam no centro desse processo. Era uma tentativa de mascarar a pouca atenção que a educação recebia por parte do Estado e melhorar a imagem da nação diante das demais. A superação da imagem de um país analfabeto, a capacitação para o trabalho, a formação de eleitores, a necessidade de o Brasil se realizar como “nação desenvolvida” (HADDAD e PIERRO, 2000, p. 111), tudo isso era parte do fim a que se pretendia chegar com a EJA, menos o que realmente importava: a transformação das condições sociais desses indivíduos.

A EJA acompanhou a evolução de um sistema dual de ensino originado em um terreno de desigualdades e injustiças sociais que perpetuam até hoje, mas que encontraram pelo caminho quem estivesse disposto a lutar contra elas, como educadores e estudantes realmente preocupados em tratar o problema do analfabetismo em

sua origem, não apenas cuidar dos sintomas. É um programa que tem, portanto, um importante papel no combate à exclusão social e embora ainda existam números gritantes de desigualdade socioeconômica no Brasil, ela conseguiu estabelecer-se.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96), a oferta de educação para jovens, adultos e idosos caracteriza-se como direito público e subjetivo, quando esta assegura em seu artigo 37, § 1º, oportunidades apropriadas de ensino para aqueles que não puderam concluir os estudos na idade regular, o que representa um grande avanço para essa modalidade.

Apesar de tudo, a herança cultural de injustiças ainda existe e o analfabetismo ainda é vivo, sendo caracterizado como um problema enfrentado pelas classes mais baixas. Tem-se, na realidade, desafios que surgiram conforme a sociedade evoluiu para o que é agora; diferentes níveis de analfabetismos ganharam atenção e o próprio público alvo desse setor tornou-se mais misto e heterogêneo, exigindo das instituições de ensino novas práticas e posturas para lidar com a realidade emergente.

Por outro lado, a diversidade de públicos para uma mesma modalidade de ensino divide opiniões, pois mesmo concordando ser um grande desafio para educadores e instituições de ensino lidar com tanta diferença, para Almeida e Corso (2015), esse fator constitui-se como oportunidade de trabalhar em contato com uma imensa riqueza social e cultural que, por sua vez, precisa ser compreendida pelas “escolas” ou espaços que forem recebê-la, como expressam no trecho a seguir:

A heterogeneidade peculiar a esta modalidade de ensino faz com que o espaço do diverso seja repleto de riqueza social e cultural. Há aspectos que fazem desses estudantes seres ímpares que, por meio de suas histórias de vida, de suas memórias e representações, preenchem o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos e, por sua vez, precisam ser preenchidos por ‘escolas’ e outros espaços que entendam as suas particularidades (ALMEIDA e CORSO, 2015, p. 1284).

Pensando nisso, uma camada que ganhou destaque na Educação de Jovens e Adultos dos últimos tempos é o público idoso, que se encaixa naquele grupo de assistidos pela modalidade cujas oportunidades de estudar lhes foram negadas pelas condições socioeconômicas e pela necessidade de trabalhar pelo seu sustento, em detrimento de qualquer estudo.

Além de fazer parte da população menos privilegiada do Brasil atual, esse grupo ainda carrega consigo uma herança de dificuldades e privações, criadas pelas desigualdades do país. É sobre ele o destaque das DCNs quando ressaltam que “a instituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade certa” (BRASIL, 2013, p. 40). E se há uma camada da população que teve as oportunidades de estudar songadas, trata-se, em sua grande maioria, de cidadãos idosos.

CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO IDOSA: DESAFIO OU OPORTUNIDADE?

Houve uma época no Brasil em que o número de crianças nascidas era superior ao de idosos, mas os moldes da sociedade mudaram substancialmente e hoje apontam para o crescente envelhecimento da população, ou seja, quanto mais o tempo passa, tanto as taxas de natalidade diminuem consideravelmente, como a expectativa de vida da população idosa sofre um importante crescimento, gerando um processo de envelhecimento populacional que já vem acontecendo há muito tempo (KALACHE, 1987).

De acordo com os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), relativos ao Censo Demográfico dos anos 2000 e 2010, nota-se uma mudança significativa no cenário populacional brasileiro em um período de 10 anos, no que diz respeito à população nas faixas etárias de 0 a 4 anos e de 65 a 100 anos ou mais. O censo de 2000 aponta que o número de crianças de até 4 anos era superior ao de idosos com 65 anos ou mais,

correspondendo, o primeiro grupo, a 9,3% da população, com 16,3 milhões de pessoas, enquanto o número atribuído ao segundo grupo correspondia a 5,8% do total, ou 9,9 milhões de pessoas.

Outrossim, segundo a análise dos dados presentes no último censo realizado pelo IBGE, do ano de 2010, nota-se uma inversão da ordem anterior, pois à medida que o número de crianças até 4 anos diminuiu 15,8% em 10 anos, atingindo a faixa de 13,7 milhões, o número de pessoas a partir de 65 anos aumentou 41,8%, atingindo uma marca de 14 milhões de idosos. Ocorreu, portanto, um processo inversamente proporcional com os dois grupos no intervalo entre os censos, o que gerou questionamentos entre estudiosos da área a respeito do que fazer com o rumo que a sociedade começara a tomar, com a única certeza de que esse fenômeno ainda seria responsável por grandes mudanças nos moldes dessa sociedade.

A pesquisadora e demógrafa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Ana Amélia Camarano, está entre os intelectuais interessados em compreender esse processo, e por isso organizou, juntamente a outros estudiosos, um livro que discute suas implicações para a sociedade atual e algumas de suas possíveis causas. Entre elas, se podem destacar, segundo os autores, a entrada da mulher no mercado de trabalho, fazendo cáirem as taxas de natalidade, e a evolução dos sistemas de saúde e, por conseguinte, de seus tratamentos, fazendo regredirem as taxas de mortalidade, especialmente entre os idosos, criando, assim, um novo regime demográfico (CAMARANO, 2014).

Com o surgimento de um novo regime, novas demandas se formam e, como consequência, surge a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas capazes de lidar com tal configuração. Um crescimento populacional, ainda que apenas de uma camada, tende a ser visto como um problema por alterar a dinâmica da sociedade e exigir que novas posturas sejam tomadas. Entretanto, ainda segundo Camarano (2014, p. 18), “Embora correta, esta visão é considerada simplista por não incorporar as oportunidades específicas que diferentes mudanças no

comportamento demográfico podem proporcionar para a sociedade”. Sendo assim, essa nova configuração constitui-se como desafio e oportunidade para a sociedade evoluir e expandir seus horizontes.

A parcela da população com 60 anos ou mais, em sua maioria, já encerrou sua atividade profissional ou está prestes a encerrá-la, dispondo, portanto, de tempo livre para se ocupar com outras atividades. Nesse sentido, “As preocupações giram em torno de vários aspectos, inclusive de que não adianta ter tempo livre, não adianta viver mais, se não forem criadas e oferecidas condições para viver bem esse tempo que têm os idosos” (ALENCAR, 2002, p. 64).

Alencar (2002, p. 64) ainda destaca que essas condições devem ser criadas no sentido de atender a uma demanda que esse público estabelece para não deixar de ser participante da sociedade à qual pertence, e tem um pensamento similar ao de Camarano (2014), quando afirma que essa nova postura só tende a trazer benefícios para a sociedade, uma vez que os maiores de 60 “apontam novas formas de contribuição à mesma”.

No entanto, mais do que simplesmente oferecer-lhes formas produtivas de utilizar seu tempo, as ações criadas precisam focar em fazer com que esse tempo seja significativo e prazeroso, afinal, para muitos, ele é o que lhes restou para usufruir de momentos que uma vida inteira de trabalho e luta pela sobrevivência lhes negou.

Conforme as pesquisas realizadas por Ferreira e Barham (2011, p. 579),

O prazer experimentado ao se envolver em atividades é fator fundamental para o bem-estar do idoso. Estudos mostram que prática de atividades agradáveis atua como variável mediadora na prevenção e superação de desordens psicológicas, ajuda a lidar com os efeitos negativos de perda de funcionalidade, viuvez e pouco contato familiar, bem como prediz bem-estar físico e psicológico.

Muitas são as condições que contribuem para a qualidade de vida do idoso, e a prática de atividades prazerosas está entre os fatores mais fundamentais para fazer do tempo desse sujeito mais

significativo e proveitoso. Nessa perspectiva, a sociedade e o Estado precisam caminhar juntos para atender essa demanda com pensamento e intenção voltados para o coletivo, considerando que existem leis que asseguram a essa parcela da população a liberdade, o acesso à cultura, à educação e a outros tantos benefícios existentes para garantir-lhes o que grande parte das pessoas almeja: bem-estar e qualidade de vida na velhice.

O ESTATUTO DO IDOSO E A EJA

Fernandes e Soares (2012) relatam que, no Brasil, as políticas públicas voltadas para os idosos começaram a dar seus primeiros passos na década de 1970, mas só a partir do ano de 1994 se teve notícia da real instituição de uma política nacional direcionada ao grupo. Pode-se relatar, depois disso, muitas outras iniciativas envolvidas com a causa, contudo, só em outubro de 2003 foi criado o Estatuto do Idoso, Lei responsável por regulamentar os direitos inerentes a indivíduos com 60 anos ou mais.

A Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003, veio para tornar ainda mais oficial o dever que o Estado, em conjunto com a sociedade, tem de zelar pelo bem-estar e participação social de pessoas com a faixa etária já mencionada. Em seus 118 artigos, ela discorre sobre esses direitos nas mais variadas esferas da vida desses cidadãos e deixa isso muito explícito em seu 3º artigo quando institui que:

Art. 3º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Apesar de instituídos por lei no Brasil, os direitos citados acima muitas vezes não saem do papel por falta de políticas públicas que criem as condições necessárias para o seu exercício. Frequentemente, não são levadas em conta as características

intrínsecas dos sujeitos, sejam elas sociais ou econômicas, que os impedem de usufruir de muitos benefícios estabelecidos pelo Estatuto. Pesquisas na área indicam que:

O acesso às oportunidades de lazer é restrito para a maioria dos idosos por diversos motivos, tais como: restrições financeiras, barreiras arquitetônicas para idosos com dificuldades de locomoção, necessidade de ajuda para sair de casa, além da falta de temas do interesse para esta população (FERREIRA e BARHAM, 2011, p. 583).

Assim, percebe-se que são muitas as dificuldades que se interpõem entre a maioria dos idosos e as oportunidades de lazer, e restringem suas possibilidades de interação social. São obstáculos impostos principalmente pela idade avançada, mas também pela falta de políticas públicas de lazer voltadas para esse público. Somando-se a isso há, ainda, o fato de que devido condições precárias de vida e educação, muitos sequer conseguem usufruir do seu direito a formas importantes de cultura, como a leitura de obras literárias.

Nesse sentido, todos os direitos já destacados são válidos e indispensáveis para qualquer cidadão, mas aqui, interessa-nos destacar apenas um, que se constitui como condição para sua participação efetiva na sociedade, e para que possa desfrutar melhor de outros direitos que possui. Estamos falando do direito à educação.

De maneira mais detalhada, o Estatuto assegura em seus 20º e 21º artigos que:

Art. 20. O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

Nessa perspectiva, além de ter a oferta de educação garantida pelo Estatuto, os idosos também são contemplados pela LDB, quando ela determina a responsabilidade do Estado sobre a oferta

de educação gratuita àqueles que nunca tiveram acesso ou não puderam concluir os estudos regulares na idade correta, como já foi exposto no primeiro capítulo deste artigo. Sendo assim, a população idosa se encaixa nesse perfil, pois segundo as pesquisas de Serra e Furtado (2016, p. 155), “é menos escolarizada que as gerações mais jovens, sendo significativo o número de analfabetos e daqueles que possuem dificuldades na leitura e na escrita”.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das oportunidades oferecidas pelo Poder Público a esse idoso para que tenha acesso à instrução que lhe falta, mas quando levado em consideração o nome da modalidade, compreende-se que o grupo está incluso no público adulto, que já é heterogêneo se levadas em conta as características intrínsecas de cada indivíduo, mas contendo em si também os idosos, ignora a realidade distinta desse grupo. É por isso que, a partir de agora, este artigo utilizará a sigla EJAI para se referir à modalidade.

As metodologias utilizadas nesse setor da educação nem sempre conseguem fazer aquilo que propõem, principalmente por não considerarem as nuances do público ao qual são dirigidas. O processo de ensino-aprendizagem, principalmente com esse grupo, tem o modelo proposto por Paulo Freire como uma ótima alternativa para a educação de idosos, já que ele prioriza uma educação dialógica em que ambos (professor e aluno), são sujeitos de um mesmo processo.

A educação, para os idosos que já encerraram sua atividade profissional, representa uma forma de emancipação, pois possibilita ao idoso, segundo Coutinho et al. (2014, p. 34), “a atualização, a aquisição de conhecimentos e a participação em atividades culturais, sociais, políticas e de lazer”.

Como grande parte dos maiores de 60 anos que procuram a EJAI são analfabetos, as capacidades de ler e escrever são as mais almejadas por eles, que desejam participar das atividades citadas por Coutinho et al. (2014), mas veem-se limitados pela falta desse conhecimento. Isso porque:

[...] uma parcela significativa da população idosa permanece à margem da sociedade grafocêntrica atual, confirmando a necessidade de implantação de políticas públicas que contemplem atividades de letramento junto a tal população. Nesse sentido, cabe destacar o papel que profissionais da saúde e da educação podem desempenhar nesse cenário, formulando propostas capazes de promover um envelhecimento saudável a partir do desenvolvimento de práticas de letramento capazes de inserir o sujeito idoso na sociedade atual (TORQUATO et al., 2011, p. 90).

De acordo com as autoras, o ponto chave da questão é a implantação de políticas públicas voltadas para um letramento real da população idosa, com práticas que consigam inseri-la e fazer dela participante ativa da sociedade letrada. Ademais, a inserção desses sujeitos devidamente preparados na sociedade grafocêntrica não só lhes possibilita maior participação social, como também estudos indicam que ela agrega importantes benefícios para sua saúde mental e psicológica.

LITERATURA PARA IDOSOS DA EJAI

É um fato inegável que a leitura é extremamente importante para determinar o sucesso ou fracasso escolar de um sujeito (PONTES, 2005), tendo em vista que os atuais moldes da sociedade se formaram em torno de uma cultura que privilegia o uso da palavra escrita (RIPE e AMARAL, 2017). Mas até que ponto as reais práticas de leitura têm sido valorizadas pelo sistema educacional? Qual a intenção da escola ao chamar a atenção de todos para a importância da leitura?

O que se pode observar a esse respeito é que a maioria das discussões em torno do tema discorre sobre as práticas de leitura empregadas em sala de aula e sua eficácia na formação de indivíduos alfabetizados, que sejam capazes de fazer uso dessa habilidade em seu cotidiano e superar as dificuldades impostas pela atual configuração social, que exige deles esse conhecimento básico. Desse modo, a escola tende a restringir o ato de ler à sua

funcionalidade, gerando, segundo Zilberman (1988), confusões quanto à concepção de leitura, que se perde em meio aos interesses escolares, uma vez que geralmente é empregada para o alcance de um segundo objetivo, em vez de ser uma prática com um fim em si mesma. Nesse sentido, a autora destaca que:

[...] a concepção de leitura acha-se comprometida. De um lado, porque vem a ser encarada como alavanca para atividades de produção [...]. De outro, porque a leitura dos livros infantis não se associa ao objeto que a provoca – a obra de ficção, com suas propriedades, tal como estabelecer, com o leitor, uma relação de dinâmica entre a fantasia presente encontrada no texto e o universo de seu imaginário. Este percurso, [...] acaba por ser interrompido – ou ao menos, insuficientemente vivenciado –, quando se sobrepõe a ele finalidades suplementares tidas como superiores e não mais diretamente relacionadas à leitura” (ZILBERMAN, 1988, p. 144).

Tem-se, portanto, uma espécie de descaracterização, na escola, da real importância da leitura para os indivíduos que entram em contato com ela, já que muitas das práticas utilizadas privilegiam “finalidades suplementares tidas como superiores” em detrimento da sua função social e seu caráter prazeroso. Em vez disso, o que muitas instituições de ensino provocam, é uma espécie de aversão às práticas leitoras, uma vez que a associam a um ato obrigatório e, portanto, desagradável.

Mesmo insistindo na qualidade cognitiva e na importância do ato de ler, enquanto mediador privilegiado das relações do eu com o mundo, ele pode vir a exercer um papel coercitivo quando incorporado, integral, asséptica ou acriticamente, a interesses pragmáticos e indiretos, como são os da escola, conforme se disse, acaba servindo, interesses diferentes daqueles que são depositados na leitura e que justificam a reivindicação de uma atitude ampla por parte da comunidade que garanta sua difusão por todos os segmentos (ZILBERMAN, 1988, p. 19).

Segundo a autora deve ser destacado o fato de que a leitura não pode ser limitada à sua funcionalidade, e de que ela perpassa muitos universos, dividindo interesses; esses, por sua vez, em muitos casos, sufocam o lado prazeroso já mencionado, o qual está presente em especial na literatura, que é “um exercício do pensamento; enquanto a leitura, uma experimentação dos possíveis” (COMPAGNON, 2009, p. 52).

Para Compagnon (2009, p. 50-51),

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que o discurso filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. [...] Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores.

Sendo assim, tendo em vista o posicionamento acima, compreende-se que a leitura de literatura agrega conhecimentos que vão além de necessidades superficiais, uma vez que se mostra como a mais completa ferramenta que um sujeito pode possuir para compreender e, assim, participar ativa e conscientemente do meio social ao qual pertence. Além disso, esse exercício não exclui a subjetividade e a história desse indivíduo, mas faz uso delas para produzir significados múltiplos e expandir seus horizontes intelectuais.

Assim como Freire (2005) se refere à educação, a leitura literária oferece as ferramentas para que o educando aprenda a pronunciar-se para o mundo através da palavra. Com o poder “emancipador” que ela detém (COMPAGNON, 2009, p. 51), o leitor “expande as fronteiras do conhecido” (ZILBERMAN, 2008, p. 23), e é capaz libertar-se de suas maneiras convencionais de pensar, adquirindo uma “visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana” (COMPAGNON, 2009, p. 36).

Como a literatura abriga uma infinidade de assuntos e alcança diversas áreas do conhecimento e da vida humana, esse poder não

se restringe ao público jovem, podendo ser ainda mais útil quando utilizada pelo público idoso que, detentor de suas próprias histórias – oriundas de suas muitas experiências de vida – fazem do exercício da leitura literária um processo muito mais completo, além de obter benefícios para o seu bem-estar tanto psicológico, como físico e intelectual.

Para Torquato et al. (2011, p. 90), “o envelhecimento humano envolve mais que evitar doenças” pois é, além disso, uma questão social que precisa ser vista e tratada de forma cuidadosa e direcionada, como uma condição em que os sujeitos detentores dela não são cidadãos de segunda classe, mas, como os demais, têm a necessidade de estabelecer relações interpessoais, exercer algum tipo de atividade e usufruir dos direitos a eles direcionados. É conforme essa visão que as autoras chamam nossa atenção para o fato de que, como já foi observado,

[...] as sociedades modernas são fundamentalmente grafocêntricas. O acesso à leitura e à escrita é responsável por garantir direitos sociais, civis e políticos, bem como por viabilizar a participação do sujeito que envelhece nas instâncias culturais do poder, do lazer e do prazer, inserindo-o, como cidadão, na luta pela transformação social (TORQUATO et al., 2011, p. 96).

Se, dominando as habilidades de ler e escrever, o idoso pode se fazer participante dos direitos culturais, civis e políticos, além de ter acesso ao lazer, bem como a outros direitos que possui, as autoras também destacam que “a leitura é considerada como importante para aumentar os ganhos cognitivos, tais como a memória e melhorar as ações motoras”(TORQUATO et al., 2011, p. 96).

Embora o indivíduo de 60 anos ou mais já tenha uma significativa bagagem de conhecimentos e experiências, ele não é um ser inacabado, mas um sujeito ainda em construção e suficientemente capaz de aprender a encarar o livro como instrumento necessário, visualizando o seu alcance discursivo e ideológico no meio social, em vez de encará-la somente como um

objeto impresso com uma escrita resultante de usos estéticos e consequências históricas, retirando seu valor de formação humana (TRAGINO, 2013, p.32).

LITERATURA PARA IDOSOS DA EJAI EM ALDEIAS ALTAS – MA

A cidade de Aldeias Altas – MA possui baixos níveis do IDH e, parte deles, deve-se aos índices preocupantes de analfabetismo de seus habitantes, que se dividem entre os jovens e adultos, mas que também estão presentes na população idosa e são motivos de grande preocupação para o município.

Pensando nisso, uma foi pensada para fazer da literatura a mediadora do processo de desenvolvimento intelectual e humano desses sujeitos. O projeto, que tem como título *Desenvolvimento e aprendizagem de Jovens, Adultos e Idosos pouco escolarizados: a mediação através da literatura*, foi aprovado pelo EDITAL MAIS EXTENSÃO Nº 02/2018 – PROEXAE/UEMA e tem como alvo a Unidade de Ensino Antonieta Castelo.

Nessa perspectiva, o projeto, atuante desde o segundo semestre de 2019, promove espaços de formação escolar e humana fazendo uso da literatura como prática pedagógica na EJAI, de modo a proporcionar aos envolvidos maiores possibilidades de participação social, por meio do exercício das diversas formas de leitura literária. E apesar de a proposta incluir todos os grupos assistidos pela EJAI, apenas interessa-nos destacar, neste artigo, a descrição das atividades feitas com os idosos.

As obras lidas podiam ser classificadas em diferentes gêneros. Fossem em forma de carta, poema, conto, crônica, romance, poema ou outros, os idosos tiveram contato direto com essas leituras e puderam fazer suas próprias interpretações do que foi lido, afinal, para a Estética da Recepção, “o leitor tem sido considerado peça fundamental no processo de leitura. Seja individualmente, seja coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê” (ZAPPONE, 2009, p. 153-154).

Esses alunos tiveram contato com clássicos como *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry e *O engenhoso fidalgo Dom Quixote De La Mancha*, de Miguel de Cervantes (Adaptação de Frederico Jeanmarie e Ángeles Durini), além de crônicas como *O meu pé de milho*, de Rubem Braga, contos como *Moinho de sonhos*, de João Anzanello Carrascoza e poemas, em especial do autor local, Antonio Gonçalves Dias, parte da riqueza cultural que a região possui.

Embora a escola alvo do projeto possua um vasto acervo de livros na biblioteca, os alunos não possuíam o hábito de visitá-la, ou mesmo de ler fora da sala de aula, por isso foram realizadas rodas de leitura em que todos podiam escolher um livro para ler e expressar sua percepção sobre ele, mas também momentos em que um texto ou livro era escolhido para uma interpretação coletiva.

Como exemplo disso, pode ser citada a leitura de *O Pequeno Príncipe*, que foi feita com toda a turma e da qual foi possível extrair diversas interpretações. Esse exercício serviu não só para ajudar na compreensão do texto, como também para oferecer aos alunos uma nova referência para avaliação de obras futuras pois, de acordo com Jauss (1994, p. 158),

O valor estético de um texto é mediado pela recepção inicial do público, que o compara com outras obras já lidas, percebe-lhe as singularidades e adquire novo parâmetro para avaliação de obras futuras (elabora um novo horizonte de expectativas).

Tal concepção foi observada em uma atividade posterior, também de leitura coletiva, em que foi lida a crônica *O Meu Pé de Milho*, de Rubem Braga. Nela, os alunos foram capazes de reconhecer referências à obra anterior, *O Pequeno Príncipe*, o que deu um caráter mais completo à interpretação, mas que só foi possível porque um contato anterior já havia sido estabelecido com o texto referenciado.

Isso implica dizer que as experiências de leitura anteriores interferem na recepção das futuras uma vez que estabelecem novos critérios de avaliação. Contudo, esse processo de significação

desencadeado pela leitura de textos também decorre das experiências de vida do leitor e do momento histórico a que pertence (Zappone, 2009). Levando em conta essa concepção, foi possível notar maior envolvimento dos alunos idosos quando trabalhados os gêneros comuns à tradição oral, como o mito e a lenda, pois ao ler e discutir as histórias, não raro algum aluno possuía diferentes versões das mesmas, advindas da sua própria experiência de vida.

O que se pode concluir a partir das reflexões já realizadas é que esse idoso que faz parte da EJA não é um leitor menos capaz que os demais, pois tem uma vida anterior à aquisição da leitura e a partir dela consegue ressignificar o que lê, mas também que para expandir os horizontes da sua compreensão precisa aumentar o seu repertório de leituras tornando-a um hábito, pois sua experiência leitora, individualmente, é o que definirá os benefícios que levará para a própria vida.

CONCLUSÃO

As oportunidades leitoras dos brasileiros geralmente se resumem ao âmbito escolar e, nele, não raro acontece de ser criado um ambiente de aversão à leitura devido a sua obrigatoriedade. Além disso, são geralmente voltadas para públicos mais jovens, como se a parcela idosa da população não fosse capaz de mergulhar nos prazeres da literatura, nem desfrutar poder emancipatório que ela proporciona; como se a idade avançada tivesse tirado-lhes o direito ao que a vida ainda tem a oferecer.

É por isso que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, como instância encarregada de tirar do papel o direito que eles têm à educação, precisa reconhecer a necessidade cada vez maior que a sociedade tem de que essa parcela da população, cujo número vem crescendo com o tempo, não seja formada por cidadãos isentos de participação social, mas por indivíduos ativos, críticos e conscientes da própria realidade.

Para tanto, é necessário que a referida modalidade reveja suas práticas para que torne possível a esse idoso o acesso aos direitos que conquistou, em vez de continuar perpetuando a realidade de exclusão a que esse grupo foi submetido a vida inteira. E, mais do que isso, precisa ver que a mudança no regime demográfico caracterizada pelo aumento no número de indivíduos com mais de 60 anos não é um problema, mas uma oportunidade que a sociedade tem de reinventar-se.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, R. S. *Ensinar a viver, ensinar a envelhecer*: desafios para a educação de idosos. *Estud. interdiscip. Envelhec.*, Porto Alegre, v. 4, p. 61-83, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/4719>>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

ALMEIDA, A.; CORSO, A. M. *A educação de jovens e adultos*: aspectos históricos e sociais. Curitiba: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, nov/2015. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2020.

BRASIL, Lei nº 1074/2003. *Estatuto do Idoso*. Brasília: DF, Outubro de 2003.

_____. LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9.394/96.

_____. Ministério da Educação. MEC/SEB/DICEI. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, 2013.

CAMARANO, Ana Amélia. (Org.). *Novo Regime Demográfico: uma nova relação entre população e desenvolvimento?* Rio de Janeiro: IPEA, 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=23975>. Acesso em: 08 de maio 2020.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COUTINHO, R. X.; RODRIGUES, S. M.; ACOSTA, M. A. F. *Educação e envelhecimento: realidades da educação de jovens e adultos*. RBCEH, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 33-45, jan./abr., 2014. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/3288>>. Acesso em: 05 de abril de 2020.

FERNANDES, M. T. O.; SOARES, S. M. *O desenvolvimento de políticas públicas de atenção ao idoso no Brasil*. Rev. Esc. Enferm. USP. p. 1494-1502, 2012.

FERREIRA, H. G.; BARHAM, J. E. *O envolvimento de idosos em atividades prazerosas: Revisão da Literatura sobre Instrumentos de Aferição*. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio de Janeiro, p. 579-590, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. *Escolarização de Jovens e Adultos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-247820000007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 de abril de 2020.

IBGE – *Instituto Brasileiro de Geografia e estatística*. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73097>>. Acesso em: 29 de abril de 2020.

JAUSS, Hans Robert. *Estética da Recepção: colocações gerais*. In: LIMA, Luiz Costa. *A Literatura e o Leitor: Textos de Estética da Recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: RJ. Editora Paz e Terra. 1979, p. 67-103.

KALACHE, Alexandre. *Envelhecimento populacional no Brasil: uma realidade nova*. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 2017-202, set., 1987.

PONTES, P. C. *Sucesso ou Fracasso escolar: uma questão de relação professor-aluno*. Monografia (Curso de Psicologia) – Centro Universitário de Brasília – UNICEUB, Brasília, p. 64., 2005.

Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/185253567.pdf>.
Acesso em: 10, set. 2020.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. *Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V. 19.

RIPE, F. C.; AMARAL, G. L. *O dispositivo da cultura escrita na constituição do sujeito infantil moderno: evidências em impressos portugueses (finais do século XVII e século XVIII)*. Revista Maracanan, Rio de Janeiro, n. 16, p. 106-128, jan/jun. 2017.

SERRA, D. C.; FURTADO, E. D. P. *Os idosos na EJA: uma política de educação inclusiva*. Olhar de professor, Ponta Grossa, n. 19 (2), p. 149-161, 2016. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

TORQUATO, R.; MASSI, G.; SANTANA, A. P. *Envelhecimento e letramento: A leitura e a escrita na perspectiva de pessoas com mais de 60 anos de idade*. Psicologia: Reflexão e Crítica, n. 24 (1), p. 89-98, 2011.

TRAGINO, Arnon. O leitor, a leitura, o livro e a literatura na estética da recepção e na história cultural. *Revista Mosaicum*. n. 18, Jul/Dez, 2013.

UNES, Wolney. A estética da recepção: Hans-Robert Jauss e Wolfgang Iser. *Estudos Humanidades*, Universidade Católica de Goiás, vol. 30/2003, p. 753-766, abril 2003.

ZAPPONE, Miriam, Hisae Yaegashi. *Estética da Recepção*. In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Hosana (Orgs.). *Teoria Literária: Abordagem histórica e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. Cap. 8, p. 153-162.

ZILBERMAN, Regina. *A Leitura e o Ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

_____, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Literatura e Pedagogia: Ponto e contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas. ALD – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TERRAS DE SABERES ANCESTRAIS: proposta de trabalho com textos de autoria indígena para a educação de idosos

Lilian Castelo Branco de Limaⁱ
Ilma Maria de Oliveira Silvaⁱⁱ
Silvia Cristina Puxcwj Krikatiⁱⁱⁱ

ⁱ Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (2001) e Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2011). Participa do Grupo de Estudos Literários e Imagéticos, professora adjunta da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão/UEMASUL, nos cursos de Graduação e Mestrado em Letras. Pesquisadora de educação e literatura indígena, tem experiência na área de Letras e Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, educação, antropologia da saúde, metodologia da pesquisa científica. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6950486611502320>, Link do Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3405-6526>. E-mail: lj_castelo@hotmail.com

ⁱⁱ Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2018), na linha de pesquisa Sociedades Indígenas, Cultura e Memória. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão -UFMA (2012), na linha de pesquisa Instituições Escolares, Saberes e Práticas educativas. Especialista em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade Integrada de Amparo (2002), Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Maranhão -(UEMA- (2004). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão -UFMA- (2000). Professora do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Coordenadora do Curso de Pós- Graduação Lato Sensu em Educação: Didática do Ensino Superior. É professora Adjunta I da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, no curso de Pedagogia. Pesquisadora associada da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPEd. Vinculada ao Grupo de Pesquisa História das Instituições, Práticas Educativas e Sujeitos Históricos (UFMA) e ao Grupo de Pesquisa em Diálogos Interculturais e Práticas Educativas – DIPE(UFMA). Tem experiência na área de História, com destaque em História e Cultura dos povos Indígenas Brasileiro e na Educação com ênfase em Currículo, Estágio Supervisionado, Práticas Educativas e Didática. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6733654907197313>. Link do Orcid: ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0538-021X>. E-mail: ilmamsilva@bol.com.br

ⁱⁱⁱ Graduada em Educação Intercultural - Ciências da Natureza pela Universidade Federal de Goiás (2015). Atualmente é professora do Centro de Ensino de

“Eu num sei como que aprende branco, só sei dizer mermo^v é que índio aprende é com tudo, porque tudo é vida e vida ensina toda hora, né isso fia? Por isso, que eu ia dizer que num sei lê, mas aí eu pensei: Sei lê é o mundo e então eu sei!” (Maricota Apinajé, conversa de terreiro, registrada na aldeia São José, em 20/04/2015). Maricota é Maria Fernandes Apinajé, uma importante liderança matriarcal de seu povo. Uma mulher indígena, com aproximadamente 80 anos, que, durante quase uma década, ensinou a uma das autoras deste trabalho sobre as aprendizagens e ensinagens entre indígenas.

E é com sua fala que optamos por iniciar este texto, porque teoriza, na epistemologia indígena, corroborando o que diz Paulo Freire (1989,

Educação Indígena Krikati. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6802165176794398>. E-mail: silviakrikati@gmail.com

^{iv} Mestranda em Letras, da Linha de Pesquisa Literatura, Diálogos e Saberes, com foco em Literatura Indígena, pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL (2019 - 2021). Possui especialização em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2013); Graduação em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL (2018); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Reunida de Ilha Solteira (2011). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Imperatriz. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras. Tem experiência em organização de eventos acadêmicos. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5705061739957112>. Link do Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3644-969X>. E-mail: wallico36@gmail.com.

^v Nas falas da interlocutora Maricota Apinajé optamos por não fazer correções ortográficas, por entender que deveríamos manter a identidade linguística dessa mulher, que apesar de fluente na língua portuguesa, mesmo falando em português, ainda traz marcas de Apinajé e de suas vivências culturais e linguísticas. As falas de Maricota que serão inseridas neste texto fazem parte do acervo da pesquisa que originou a tese “Maricota Apinajé: uma mulher patrimônio em tramas de saberes”, defendida por Lilian Castelo Branco de Lima, em 2016, no doutorado em Antropologia da UFPA.

p. 9), que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não possa prescindir a leitura daquele. Leitura e realidade se prendem dinamicamente”. Ainda nessa linha de pensamento, Gersem Baniwa (2008, p. 7) defende que: “A natureza e não o homem é fonte de todo conhecimento. Cabe ao homem desvendar, compreender, aceitar e contemplar. O que importa é a intencionalidade – quem faz, com que fim (e não a causa – dominar)”.

Assim, é nessa perspectiva de que o conhecimento de mundo é preponderante em qualquer ação que se volte para aprender e/ou ensinar, que os saberes devem servir para melhorar as pessoas em suas humanidades e as auxiliarem em viver melhor e executar suas atividades cotidianas com mais propriedade e desenvoltura, que este trabalho se dedicará a discutir letramento para pessoas idosas. Por entendermos que são sujeitos que carregam consigo uma imensurável bagagem de vivências e conhecimentos que implicam diretamente nas suas muitas formas de ler o mundo, seja o texto escrito ou não.

Além disso, importa dizer que para abordarmos a questão do letramento, iremos seguir a perspectiva da leitura do texto literário. Porque acreditamos, assim como Antônio Candido (1995, p. 243), que “Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, [...], pois confirma o homem na sua humanidade”. E como assinala Rildo Cosson (2014, p. 17): “Na leitura e na escrita dos textos literários encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”, sendo que “[...] A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar dessa experiência”.

Por isso, a literatura é um instrumento de grande potencial para se trabalhar também o letramento para a diversidade étnica, motivo pelo qual escolhemos textos literários de autoria indígena como *corpus* para a proposta que apresentamos aqui. Pois, o objetivo central deste trabalho é apresentar uma proposta de leitura que possa contribuir para que a escola seja um espaço onde se (re)conheça “[...] a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por

essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro” (BRASIL, 1997, p. 117).

Intencionamos essa proposta de letramento literário para a diversidade étnica, pois compreendemos que não se valoriza, e conseqüentemente não se respeita, o que não se conhece. E os não-indígenas, em sua maioria, desconhecem o rico patrimônio de saberes das etnias indígenas do Brasil, entre eles: a literatura. Uma expressividade que conta muito sobre a etnohistória e as cosmovisões desses povos. Dessa forma, como assinala Cosson (2014, p. 17) “É por possuir essa função de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial na escola”.

E a epistemologia que iremos imprimir nesta discussão é aquela que privilegia as cosmovisões dos povos das florestas. Pois, a poética da literatura indígena “não se restringe à escrita e ao individual: ela é movimento, vida, cor, danças, cantos, sons e uma infinidade de ações culturais em ebulição” (HAKYI; WAPICHANA, 2015, s/p apud PERES, 2018, p. 115). Até porque o ponto de partida é o texto escrito, mas espera-se que as atividades que serão realizadas com eles apontem para dimensões outras que não apenas a da leitura da palavra escrita e que atinjam um ponto que consideramos central: o modo com que a sociedade não indígena brasileira percebe e cuida de seus idosos. Tendo em vista que os povos indígenas têm muito a ensinar a esse respeito, como apresentaremos no item a seguir.

A RESILIÊNCIA DE SER “VELHO” PARA OS POVOS INDÍGENAS E A SALVAGUARDA DO PATRIMÔNIO IMATERIAL

O aumento da expectativa de vida de pessoas idosas no mundo, de distintas culturas, é objeto de estudo de vários pesquisadores das mais diversas áreas, que chamam atenção para a necessidade de reconhecer que qualquer pesquisa nessa direção requer conhecimento

do contexto cultural, social, jeito de viver, bem como das políticas públicas voltadas para a idade adulta e a velhice.

Nesse aspecto da longevidade, em relação aos povos indígenas brasileiros, depois de muitos anos de genocídio e de diminuição acelerada da população dos povos originários, a partir dos anos 1980, houve um significativo acréscimo demográfico, muito acima da expectativa. Sendo que o crescimento entre 1991 a 2000 passou de 294 mil para 734 mil pessoas (IBGE, 2000). Já o Censo de 2010 mostra que há cerca de 305 povos indígenas, falantes de 174 língua indígenas, somando assim 896.917 pessoas, o que corresponde a 0,47% da população total do país (IBGE, 2010).

Nessa conjuntura, para Manuela C. da Cunha (1992) a constatação de uma retomada demográfica dos povos indígenas se deve a vários fatores, entre eles se pode destacar a resistência em muitos aspectos: biológico como o enfrentamento às doenças, à barreira imunológica e epistemológico e cultural, enfrentando-se as muitas violências proporcionadas pelo constante e danoso processo de colonização e da forma covarde com que têm sido expulsos de suas terras.

Importante dizer que mesmo nesse cenário de opressão, os povos indígenas, diante de tantas adversidades, encontraram e continuam encontrando meios para lidar com a exterminação física e cultural. Mais de cinco séculos se passaram e bravamente resistem com dinamismo e criatividade, definindo maneiras diferentes de se posicionar frente ao processo histórico para continuarem existindo enquanto coletividade. Transformaram-se sim, pois isso é parte da condição das sociedades humanas, mas não deixaram de ser indígenas e estão em suas comunidades, sejam na zona rural ou urbana, para resistir e existir a partir de práticas do bem viver.

E o que se observa é que, apesar dos atrasos e desrespeitos, alguns fatores são positivos e contribuem também para o aumento demográfico na atualidade, como a conquista da garantia do território para os povos, que tiveram suas terras homologadas, o direito à saúde não atende a todos os que precisam, mas já há um atendimento significativo, em especial para aqueles que residem

próximos a centros urbanos, educação específica a cada grupo, e o fenômeno da etnogênese, pela qual grupos indígenas têm lutado, e apresenta-se como processo de construção de uma identificação compartilhada com base em uma tradição cultural preexistente ou construída que se sustenta em uma ação coletiva. Nesse sentido, Miguel Bartolomé (2006, p. 40) compreende-a como parte constitutiva do próprio processo histórico da humanidade, no qual grupos étnicos (re)surgem, se fortalecem e “[...] reivindicam um patrimônio cultural específico para se diferenciarem de outras sociedades ou culturas que consideram diversas de sua autodefinição social, cultural ou racial”, fato que tem acontecido de sobremaneira com etnias indígenas brasileiras.

Nesses ganhos e avanços, que influenciam diretamente no aumento da expectativa de vida, importa-nos enfatizar que os idosos (velhos no tratamento íntimo) indígenas acompanham a evolução de expectativa de vida e continuam sendo sustentáculos no movimento das afirmações culturais e no processo de valorização da identidade étnica. Ao contrário do que acontece com os não indígenas brasileiros, que “[...] como em outros países em desenvolvimento, a questão do envelhecimento populacional soma-se a uma ampla lista de questões sociais não resolvidas, tais como a pobreza e a exclusão” (CAMARANO, 2004, p. 254). Seguindo a lógica do modelo capitalista que interpreta a velhice como um entrave, pois o indivíduo idoso perde seu valor social e passa a sofrer com a segregação.

Ao analisar tal conjuntura, Olívio Jekupé ressalta que isso não acontece com os povos indígenas das mais diversas nações, que mesmo com língua, religião, arte e organização social diferentes,

[...] uma coisa posso dizer que é igual, tanto entre nós Guarani, ou outra nação, uma coisa que é comum, o que estou tentando dizer é que em todas as aldeias sempre existe um velho(a), e eles são pessoas de grande valor no meio da comunidade. Não por serem pessoas velhas, mas porque sabemos que a velhice é sinal de conhecimento, de sabedoria,

são eles que podem nos contar muitas histórias do passado, são eles que dão fundamento à cultura e tradição (JEKUPÉ, 2005, p. 17-18).

Portanto, em comunidades indígenas, a idade não acarreta exclusão para os idosos, ao contrário, ganham status de “repositório de saberes”, considerados verdadeiros patrimônios de suas gentes. Diferenciação também feita por Maricota Apinajé: “Os velho daqui de nós panhĩ [indígena], num é como os de kupẽ [não indígena], aqui nós é os do saber das coisa e que todo mundo respeita, porque nós é assim igual o escola de vocês, que ensina os coisa de vida, o que é que precisa saber pra viver bem” (Conversas livres em seu terreiro, registada na aldeia São José, em 03/12/2014). Nesse mesmo sentido, Jekupé (2005, p. 17-18) ainda afirma:

Nas aldeias posso dizer que não existem bibliotecas, cheias de livros, para as crianças lerem, mas **os velhos são os nossos verdadeiros livros, eles são as bibliotecas, suas histórias estão em suas mentes, suas cabeças** e que foram contadas por outros mais velhos e que hoje são passadas por outros mais velhos e que depois nós devemos fazer o mesmo contando para as crianças, os jovens, para que as histórias nunca morram (grifo nosso).

Para Hartmann (2012, p. 187): “A referência aos antepassados o [a] vincula a uma história maior, mais antiga, de avós, pais e filhos, de vidas que geram outras vidas. Vidas que buscam (e encontram?) sentido ao serem contadas. Contar conecta”. Nesse sentido, buscando conectar histórias, discutimos sobre a velhice em terras indígenas, delimitando nossa abordagem aos Krikati e Apinajé, pelo fato de serem povos com os quais já realizamos parcerias, tanto acadêmicas, em espaços formais de aprendizagem, como para a vida em outras instâncias em que o aprender não se molda e é vivenciado sem as amarras da formalidade da escola.

O IDOSO NOS TERRITÓRIOS KRIKATI E APINAJÉ

Os Krikati e Apinajé são povos indígenas que fazem parte do grupo cujo o etnólogo alemão Curt Nimuendajú classificou como Nação Timbira. Essa denominação, segundo Nimuendajú (1944, p. 8), refere-se “aos costumes desses índios usarem ligas não só nos braços e nos pés, como também abaixo do joelho, na munheca, no pescoço, no peito e na testa. Timbira significaria então, os amarrados”, e que vivenciam muitas tradições que se assemelham. Eles habitam no cerrado, em terras maranhenses e tocantinenses. Os Krikati, por sua vez, ocupam as terras próximas às nascentes dos rios Pindaré, Arraia, Batalha e Campo Alegre ao Oeste do Maranhão e os Apinajé localizam-se na região do Bico do Papagaio no Norte do Estado do Tocantins, na confluência dos rios Araguaia e Tocantins.

Para esses povos, a pessoa idosa goza de um respeito imensurável, pois são considerados pelos mais jovens como “bibliotecas”, assim como menciona Jekupé (2005), ou seja, aqueles que mantêm os registros importantes da história por meio dos seus antepassados. Assim, são reverenciados pelo potencial de ensinar seus conhecimentos relativos aos saberes ancestrais para os mais jovens, sendo verdadeiras autoridades de reconstrução do passado. Em uma dinâmica que dá sentido ao presente que está se vivendo, mesmo que em outros contextos, conservando a essência da sociológica indígena.

Sobre narradores que se apresentam como autoridade para seus grupos, Alessandro Portelli (1997, p. 34) discute que eles frequentemente “são capazes de reconstruir suas atitudes passadas mesmo quando não mais coincidem com as atuais”^{vi}. Dessa forma, acreditamos que essa compreensão e respeito dos mais novos pelas concepções dos idosos só é possível porque consideram que a história

^{vi} Alessandro Portelli (1997, p.34) se refere ao “caso com os trabalhadores da fábrica de Terni ao admitirem que violentas represálias contra os executivos responsáveis por dispensa em massa em 1953, podiam ter sido contraproducentes, mas ainda as recordaram com grande lucidez porque elas parecerem úteis e apropriadas no momento da ocorrência”.

de seu povo é registrada por daqueles que o tempo já os tornou autoridades das memórias do grupo. Isso se explica pelo fato de que:

[...] nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 2006, p. 30).

Importante destacar que os idosos Krikati e Apinajé, em sua maioria, não dominam a escrita nem da língua materna nem da portuguesa, sendo por meio da oralidade que transmitem os valores, costumes, ritos, mitos, língua, tradições e garantem sua tarefa de “educar na cultura”, mesmo que esta seja ressignificada no processo histórico. Para Ecléa Bosi (2003) a oralidade proporciona aos narradores o poder de dar vozes as suas histórias, interpretadas como de grande validade para os demais membros de seus grupos. Acrescenta ainda, que os idosos se ancoram em testemunhos vivos para reconstituir os comportamentos e sensibilidades de uma época.

O pensamento de Gersem Luciano Baniwa (2006) ajuda a compreender tal autoridade, pois de acordo com ele, nas comunidades indígenas, há uma associação entre maturidade e velhice. A maturidade inicia muito cedo. Entende-se nessa fase aqueles que já são exemplos para as gerações anteriores, enquanto os que estão na velhice são pessoas mais importantes, sábias e respeitadas por toda comunidade, inclusive, são eles que detém a salvaguarda das tradições.

Nessa perspectiva, surge outra categoria muito própria dos povos indígenas e que faz parte do fazer e dizer dos idosos: a educação. A educação indígena, diferentemente da educação escolar formal, é de responsabilidade de todos, sendo que os idosos apresentam as bases para as práticas educativas. Assim, não é

difícil se ouvir nas aldeias ensinamentos de como caçar, pescar, plantar, casar na cultura, tecer cestos, confeccionar adornos, cantar, cuidar dos doentes, entre outros saberes-fazeres que denotam a especificidade cultural de cada povo. Sendo notória a forma como a educação está intimamente ligada aos modos de ser e viver no mundo, que trazem em si os traços da ancestralidade étnica.

Para ilustrar a importância do idoso na formação ética e de sentimento de pertença dos mais jovens, registramos a interlocução de uma das lideranças krikati, Lourenço Borges Krikati:

Tudo que sou hoje, firme na minha cultura e na defesa de meu povo, os valores que defendo foram ensinados pelos velhos. Não aprendi somente com meus pais, mas com todos os velhos que sentam no final da tarde e no amanhecer para falar da luta do nosso povo pela terra e por uma vida como base o bem querer. Eles não “raiam” com as crianças e jovens, eles mostram como o nosso povo chegou até aqui, as lutas e enfrentamentos com os brancos. Falam de nossas origens, dos mitos e da importância da cultura para fortalecer nossa identidade. Eles sabem que muita coisa muda, mas permanecem vigilantes no que pode ser alterado, o que não pode, o que pode ser dito ou não para o branco (LOURENÇO KRIKATI. Entrevista concedida na aldeia São José em 19 de novembro de 2017).

Entendemos esse diálogo dos idosos com os jovens a partir de Halbwachs, quando enfatiza que, em algum momento de sua história, o homem deixa de ser um propulsor da vida presente e no momento da velhice adquire outra função social: ser a memória da família, da cidade, das instituições e da sociedade. Esse teórico diz ainda que, entre os povos originários mais antigos, “[...] os velhos são guardiões das tradições, não só porque eles as receberam mais cedo que os outros, mas também porque só eles dispõem do fazer necessário para fixar seus pormenores nas conversações com outros velhos, e para ensiná-los aos jovens a partir da iniciação” (HALBWACHS, 2006, p.142).

Assim, a memória dos idosos que é socializada com a comunidade, em especial com os mais jovens, parte de um presente

ávido pelo passado, cuja a percepção é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais (BOSI, 2003). Nesse sentido, os testemunhos das narrativas dos idosos compõem os fios das histórias que amarram e dão sentido às cosmologias de cada povo indígena. E como diz Amadou H. Bâ (2010, p. 182), ao refletir sobre a autoridade dos idosos para os povos tradicionais, o que se encontra

por detrás do testemunho, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra. E, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte.

Dessa maneira, entendemos que os idosos utilizam a oralidade como forma de transmissão de conhecimentos e relatos do passado que não se distanciam do que acontece em suas trajetórias de vidas, mesmos que estejam reorganizadas em retalhos de memórias. Pois, nas comunidades indígenas, a memória e a história se confundem. A história, em particular, quando se refere ao vivido pelo grupo. E, ainda, quando ela é transmitida oralmente a partir da memória dos velhos, como pensa Bergamaschi (2012).

Saberes e memórias que têm chegado aos não indígenas pela literatura escrita de autoria indígena, na qual a tradição e a memória se valem de outras tecnologias, que possibilitam o texto impresso apresentar os saberes tradicionais em outra versão, não perdendo com isso a sua essência. Pois, como analisa Julie Dorrico Peres (2018, p. 122), a tradição: “[...] é a condição *sine qua non* dos narradores indígenas e a influência direta para a expressão escrita. Não é a ruptura com a tradição oral que torna singular a escrita

indígena, mas justamente seu sentido cultural que reveste esta outra tradição”.

Essa escrita que chegou até às aldeias pela escolarização, de início como proposta pedagógica e visão integracionista e assimilacionista proporcionadas pelas muitas missões religiosas, pelo Serviço de Proteção ao Índio e a FUNAI, posteriormente, passou a ser apropriada pelos povos indígenas, que começaram a lançar mão dos conhecimentos e valores da sociedade ocidental, que lhes interessavam, para lidar com os não indígenas. Como ocorreu com os Krikati, que viram na escola um caminho para o empoderamento para as muitas lutas que precisaram travar com a sociedade envolvente. Por certo, foi este pensamento que motivou o senhor Herculano Borges Krikati (Cacrỹ), pai de Lourenço Krikati, a incentivar seus filhos a estudarem tanto na aldeia, como em escolas não indígenas:

Meu pai e meu tio Francisco são meus exemplos e tantos outros idosos Krikati. Eles estudaram pouco tempo na escola que frei Aristides fundou na aldeia São José. Eles queriam apenas saber assinar o nome e saber um pouco da língua portuguesa. Sabiam conversar com os brancos de forma educada sabendo ouvir, respondendo só o necessário para não se prejudicar e nem a comunidade. Eles eram caciques que davam exemplos. Reuniam no pátio e ensinavam para comunidade como devíamos nos relacionar com os brancos. Eles eram a favor que as crianças e os jovens soubessem ler e escrever. Meu pai e tio Francisco tiveram que enfrentar muitos parentes na aldeia. Meu avô Sabino sempre dizia: **Escola de branco não sabe ensinar coisa de índio**, mas pode ensinar a ler e escrever para que possamos entender como funciona a sociedade envolvente. Os pais foram percebendo a importância da escola para seus filhos conhecerem o mundo do branco e, assim, poder reivindicar nossos direitos. Quem não dominava o português, não sabia conversar com os brancos, por isso é que a escola é importante. (LOURENÇO KRIKATI. Entrevista concedida em Imperatriz em 16 de maio de 2017. Grifo nosso).

O relato nos aponta o significado que a escola tem no contexto social e histórico para os indígenas, sendo que apesar da intenção inicial de que ela seja um espelho da sociedade nacional, ela se reelaborou na medida em que faz parte da aldeia e do contato com outros contextos, mesmo que ainda tenha moldes da cultura ocidental, os povos indígenas fazem com que também imprimam as lógicas do aprender e ensinar das suas mais diversas tradições.

Nessa reelaboração, para os Apinajé, como para outros povos, a busca pela alfabetização e a continuação da formação acadêmica, além da instrumentalização para o fortalecimento político, está diretamente ligada a um projeto de condições econômicas para o sustento próprio e da família, conforme explica Maricota: “[...] é que agora os panhĩ [indígena] só quer mermo aprender é coisa de saber de kupẽ [não indígena], porque quer ir pra escola e ter o condição do, é que ganha aí o kàxpore [dinheiro]”. Logo, trilhar uma carreira acadêmica possibilita aos indígenas vislumbrar outras fontes de renda, que não apenas as extrativistas que desempenham em suas terras.

Contudo, para além desse propósito financeiro, ela também ressalta que, ao aprender escrever, os indígenas podem “ensinar os branco coisa de índio, pois num é aí que antes quando nós nem sabia de escrever, os livro só contava história de kupẽ e agora nós panhĩ que faz o livro, que conta nossas história pra nós e pros branco”. “De antes nós nem tinha o livro, estudava com livro de branco, agora o Edvirges ajudou os que foram estudar para fazer nossos livro daqui, tá lá na escola e pra fazer esses livros ouviram foi os veios daqui da aldeia” (Maricota, conversa gravada em 22/09/2015), ela complementa fazendo menção aos livros produzidos com o apoio do Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade Federal do Tocantins, coordenado pelo Prof. Dr. Francisco Edvirges Albuquerque.

A esse respeito, observa-se que nesses cinco séculos de contato, a escola como a escrita, foram uma imposição de fora para dentro nas aldeias e trouxeram opressão e epistemicídio. Entretanto, guerreiros como são, muitos povos indígenas têm ressignificado o papel do letramento em suas terras, como mencionado na fala de Maricota e

que também pode ser percebido no relato de Lourenço Krikati, apresentado a seguir, no qual ele demonstra como a escola foi sendo negociada e transformada pela sua comunidade.

Meu pai junto com o cacique tio Francisco fez uma reunião com toda comunidade para dizer que a escola ia voltar a funcionar. Todos ficaram ansiosos para aprender ler e escrever. Naquela época, era assim mesmo, o objetivo era ler e escrever em português, aprender a se comunicar com os não indígenas, tomar a frente de nossas terras e saber defender sem violência, mas usando as mesmas estratégias do branco, a caneta. A escola vem ajudando a conhecer outro mundo que não é do índio (LOURENÇO KRIKATI. Entrevista concedida em Imperatriz em 06 de abril de 2017. Grifo nosso).

Ao mesmo tempo em que narra as condições do surgimento da escola, Lourenço Acýxit indica a finalidade e a forma processual como se organiza: “vem ajudando a conhecer outro mundo que não é do índio”. E se a escola auxiliou os indígenas a conhecer outros mundos, também deu a ele o arsenal para contar suas histórias, que chegaram às livrarias e às escolas, possibilitando os não indígenas conhecerem os mundos de diversos povos originários do Brasil.

Sobre esse processo de apropriação, Bergamaschi (2012, p. 53) entende que “os indígenas querem uma escola que contribua para a construção de um patrimônio para a interculturalidade, para a interação com as sociedades não indígenas, mas que, ao mesmo tempo, não perca relação com a educação tradicional”. Nessa perspectiva, nas práticas cotidianas, a escola se tornaria um espaço de fortalecimento da cultura, de socialização de conhecimentos indígenas e não indígenas e de possibilidades para efetivação de seus direitos.

Assim, o sentido da escola, como instrumento de luta para os povos indígenas e fortalecimento da identidade étnica, está sendo construído lentamente, pois se a sua utilidade para o letramento, em tempos recentes, se restringia em ensinar a ler e escrever a língua portuguesa, já se percebe que as escolas indígenas e não indígenas podem, e devem, ser muito mais do que o espaço para se aprender conteúdos curriculares obrigatórios, favorecendo

letramentos outros que instrumentalizem as pessoas para a sensibilidade de conviver e aprender interculturalmente, como discutimos na sequência.

LETRAMENTO PARA ALÉM DA ESCOLARIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

Por muito tempo, acreditava-se que o letramento estava diretamente e exclusivamente relacionado ao processo de alfabetização e à escolarização. Logo, a pessoa ao ser inserida no ambiente escolar, passaria a conhecer os signos linguísticos e numéricos, bem como as regras da língua portuguesa, dessa forma o uso da linguagem iria se aperfeiçoando conforme ela interagisse com a leitura e a escrita. E isso respondia à expectativa que era de instrumentalizar o leitor e escritor para a decodificação e produção de textos. Pois, como assinala Street (2007, p. 466), “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar”.

Por isso, é necessário se diferenciar alfabetização de letramento, pois “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2009, p. 72).

Nesse contexto, no desempenho dos muitos papéis sociais, “as práticas de letramento são construtivas da identidade e da personalidade” (STREET, 2007, p. 466) porque “o letramento abrange uma diversidade de conhecimentos, habilidades, capacidades, usos e funções sociais” (LUCIANO, 2013, p. 93), que vão além da alfabetização, tornando-se “inseparável do conhecimento formal e de mundo” (BRITTO, 2007, p. 24) e que são tão importantes para a inserção dos indivíduos nas sociedade às quais pertencem.

Desse modo, na construção do conhecimento formal, se para uma pessoa não indígena o processo de alfabetização é complexo,

tendo que decodificar os signos, os significados e sua relação com o contexto, para o indígena esse processo se torna muito mais desafiador, principalmente se ele utiliza da língua indígena como língua oficial. Portanto, as práticas pedagógicas de alfabetização e de letramento causam um grande impacto cultural, conforme salienta Luciano (2013), pois

[...] o sistema educacional apresenta-se excludente e monocultural com resistência à interculturalidade, o que expõe os alunos indígenas a uma condição de desvantagem em relação às crianças falantes da língua portuguesa, além de constrangimentos e discriminação no ambiente escolar (LUCIANO, 2013, p. 98-99).

Atos de constrangimentos e discriminação também ocorrem com crianças, adolescentes e adultos que não têm um grau de letramento baseado nas normativas da língua portuguesa, principalmente no que se refere ao letramento literário. Vale lembrar que este letramento está diretamente relacionado aos textos dos mais diversos gêneros como poesias, contos, crônicas, entre outros.

E como analisa Santos (2016, p. 50), a grande resistência à leitura literária se deve, em grande medida, à “concepção equivocada e reducionista de que as características linguísticas são suficientes para evocar os significados originais do texto, cabendo ao leitor apenas, após ser instrumentalizado nestes processos, interpretar a obra e descobrir o enigma do autor”, o que torna o letramento literário, que deveria ser saboroso e arrebatador para seus leitores, em uma ação mecânica de memorização, na maioria das vezes usado para aprendizagem de regras gramaticais, ao invés de contribuir para seu letramento, partindo da leitura da palavra bem como da leitura do mundo que o rodeia.

Desse modo, Santos (2016, p. 53) esclarece que o “letramento passa a distinguir um processo com intenções pragmáticas sobre o ensino e a aprendizagem da língua, sendo paralelo ao processo de alfabetização que o alicerça e garante seu desenvolvimento”, assim, o o letramento, de fato, deve servir para o “domínio das estruturas

dos gêneros textuais, em seus aspectos simbólico-culturais, histórico-pragmáticos, sociointeracionistas e políticos-ideológicos” (SANTOS, 2016, p. 53).

Ao dar conta desses aspectos, o letramento literário, com o poder da palavra, é capaz de fazer com que o leitor conheça e vivencie conhecimentos de diversos povos, entre eles os indígenas. Dessa forma, a leitura de literatura indígena, segundo Peres (2018, p. 108-109), pode colaborar

(...) para a compreensão cultural de outros povos e para o conhecimento da diversidade no Brasil. E ela também pode ser vista como um convite a outras formas de pensamento, fortalecendo o cultivo do reconhecimento e do respeito mútuos e impulsionando a imaginação do leitor brasileiro.

Nesse impulsionar da imaginação do leitor, o letramento literário também faz relação com a identidade e a personalidade do ser, uma vez que não envolve somente habilidades técnicas, conforme assegura Street (2007, p.469) quando diz que “letramento e personalidade estão interligados em diversos discursos culturais”, assim como no “que vem a ser uma pessoa, a ser moral e a ser humano em contextos culturais específicos é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que a pessoa está comprometida” (STREET, 2007, p. 469).

Desse modo, praticar o letramento literário é participar de um desafio complexo, pois foge das padronizações e das normatizações (SANTOS, 2016), assegurando o direito de acesso à literatura nos mais diversos gêneros. Nesse sentido, o letramento literário com textos de autoria de povos nativos, principalmente dos mais velhos, pode ser um instrumento decolonizante que permite a expansão da memória, situando-se fora dos indivíduos e permitindo formas de pensamentos que destoam dos modelos epistêmicos eurocentrados (BRITTO, 2007).

Além disso, Luciano (2013, p. 95) afirma que “para os povos indígenas, ser alfabetizado ou letrado, tem valores importantes,

simbólicos, políticos e cognitivos” pois se tornam ferramentas na luta e na busca de “habilidades em benefício de suas demandas sociais, políticas e econômicas, dentre as quais, e principalmente, a defesa de seus direitos já garantidos e não respeitados como o que lhes garante uma educação diferenciada que siga as epistemologias de cada povo” (LUCIANO, 2013, p. 95).

Assim, a literatura indígena proporciona um sentido cultural, de valorização da expressão estética das práticas fundamentadas na oralidade desde as primeiras gerações. Isso porque da mesma forma que a literatura não indígena se concretizou a partir da oralidade, principalmente nas cantigas medievais, a literatura indígena escrita tem suas raízes na oralidade. Dessa forma, “[...] apesar da adoção dessa nova ferramenta representada pela escrita, [...]”, a oralidade “[...] não é anulada, senão que é continuamente afirmada como essencial para as culturas ameríndias” (PERES, 2018, p. 114).

Nesse sentido, em que há diferentes formas de representação da literatura (oral, escrita, visual, entre outras), há também múltiplos letramentos apontados por Rojo (2009) como letramentos vernaculares ou autogerados que têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais, sendo eles desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial, tornando-se práticas de resistência. Do mesmo modo, Street (2007, p. 470) ressalta que os “diferentes letramentos, portanto, são associados a diferentes personalidades e identidades. Conjuntos semelhantes de associações podem ser vistos nesta cultura, uma vez reconhecida a importância do letramento para tais processos”, como os velhos indígenas são reconhecidos e valorados pelos mais novos em suas sociedades.

Dessa forma, as práticas de leitura de obras indígenas podem contribuir para um letramento para a compreensão e ressignificação das culturas, das tradições e dos saberes indígenas a partir das vozes da ancestralidade. Tendo em vista que na produção literária escrita indígena, a visibilidade da poética das vozes ancestrais, é “[...] uma chave de leitura fundamental e profícua para acessar o texto e compreender a força da representatividade desse movimento emergente” (PERES, 2018, p.

116), protagonizado por escritores que apontam caminhos para o letramento para a diversidade étnica.

Essas vozes ancestrais carregam também letramentos diversos sobre a vida, a cultura, os povos, fazendo com que a leitura dos textos indígenas requeira uma percepção além da verossimilhança que eles expressam, pois

[...] são textos que expressam conteúdos verdadeiros ao povo indígena em questão; indo além, portanto, de uma leitura meramente ficcional, se faz necessário compreender que os personagens são seres pertencentes a um mundo ancestral que vive na memória e nas ações dos escritores indígenas, pertencendo, portanto, à própria hermenêutica desses povos (PERES, 2018, p. 125).

Portanto, para um letramento literário de obras indígenas é necessário que o leitor tenha conhecimento sobre a valorização da ancestralidade, da cultura, da tradição, dos saberes e, principalmente, do reconhecimento dos povos indígenas como povos originários do Brasil, se não a obra literária não passará de mais uma obra de ficção, elaborada por um escritor indígena, para envolver o leitor nesse mundo ficcional.

Assim, nesse cenário de discussão, como dito na introdução deste texto, o objetivo é apresentar uma proposta de letramento literário com textos de autoria indígena, com vistas em se trabalhar o respeito à diversidade étnica, e para isso apresentaremos no item a seguir uma proposta didática para ser aplicada em turmas de educação para idosos.

SABERES EM PROSA E VERSOS: LETRANDO PARA A DIVERSIDADE

Os projetos de letramento não são novidades no cenário educacional brasileiro, contudo, eles têm se apresentado como “uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a

participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014).

Sendo que o letramento literário deve ser um processo contínuo de interação do leitor com a escrita literária que promove “o direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; noutras palavras, é o uso social da literatura” (SILVA, SILVEIRA, 2013, p. 94).

Nesse sentido, a leitura literária pode propiciar um exercício de autoconhecimento, que nos incentiva a uma busca por compreender o outro e assim a nós mesmo. “E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”, como afirma Cosson (2014, p. 17).

Nessa perspectiva, aprender por projetos de letramento, no entendimento de Oliveira, Tinoco e Silveira (2014) contribui para romper com a visão de que a escola seja um espaço fechado e que apenas se preocupe com a homogeneização e padronização tanto do indivíduo, como das práticas sociais. Dessa forma, ao propormos um projeto de letramento literário com textos de autoria indígena direcionado para idosos, acreditamos que podemos estar apontando caminhos para uma pedagogia da esperança que se encontre com a pedagogia do oprimido, como sonhou e nos ensinou sonhar Paulo Freire (1992).

Seguindo ainda Paulo Freire (1987), para essa proposta de letramento nos ancoramos nas seguintes premissas: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (p. 52); “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 68) e “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (p. 84).

Ante essas premissas, neste item do trabalho, que tem como público alvo idosos indígenas e não indígenas, seguimos a

proposta de apresentar um projeto de letramento literário para a diversidade étnica, com os seguintes objetivos:

- Propiciar aos idosos a leitura de narrativas indígenas de diferentes povos, no sentido de ampliar seus repertórios de conhecimento de mundo;

- A partir da leitura desses textos, incitar a reflexão sobre o que é ser idoso e como este ser é representado nas culturas indígenas e não indígenas;

- Possibilitar o debate das questões que surgirem mediante a leitura compartilhada dos textos em sala;

- Desconstruir estereótipos sobre os povos indígenas, que tanto influenciam para o preconceito e a desvalorização das práticas culturais desses grupos étnicos;

- Construir, a partir da leitura literária de textos indígenas, uma cultura da paz, do respeito e da igualdade étnicorracial;

- Propiciar atividades de prazer pela leitura e valorização das sensibilidades, como indispensável para se pensar um mundo mais humano e respeitoso com aqueles que o tempo já muito ensinou.

Apresentados os objetivos deste projeto, é imperioso dizer que não estamos propondo fórmulas prontas que delas surgirão a solução para o letramento de idosos, mas caminhos, que podem servir para se seguir tal qual indicamos ou para inspirar outros caminhos e a escolhas por outras rotas.

Independente de como os saberes, discutidos neste texto, serão lidos e/ou aplicados, o que nós esperamos é que eles levem a cada leitor deste trabalho a reflexão sobre o valor das pessoas idosas e como uma pedagogia da autonomia pode “[...] propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se [...]” e valorizar-se “[...] como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2000, p. 46).

Pois, o letramento literário no contexto escolar deve ser um processo contínuo de interação do leitor com a escrita literária para

que promova “o direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; noutras palavras, é o uso social da literatura” (SILVA, SILVEIRA 2013, p. 94).

De acordo com Cosson (2014), a leitura literária pode propiciar aprendizagens “da” e “sobre” literatura, resultado das experiências estéticas de mundo que o leitor vivencia por meio da palavra, o que esperamos que ocorra na execução desta proposta de letramento, tendo em vista que, ao ler os textos propostos, os idosos, em especial os não indígenas, vão entrar em contato com mundos que se expressam por estéticas que destoam das suas, aprendendo assim sobre literatura indígena e sobre os saberes expressos nessas narrativas.

E no que se refere à metodologia para a execução desta proposta, sugerimos aquela que Cosson (2014) denomina como “Sequência Básica”, composta pelas seguintes etapas: MOTIVAÇÃO (preparação dos leitores=escuta sobre suas histórias de vida e como vivenciam a velhice); INTRODUÇÃO (apresentação do texto e sua/seu autor/a, com uma abordagem inicial sobre os povos indígenas brasileiros); LEITURA (3 poemas e 3 textos em prosa) e INTERPRETAÇÃO (Investindo na interpretação compartilhada). A elas acrescentamos PRODUÇÃO TEXTUAL (Elaboração de mural e texto em poesia sobre a velhice) e SOCIALIZAÇÃO DAS IDEIAS (Apresentação oral do material produzido).

A escolha por essa ordem do percurso proposto se deve à exclusão e, conseqüentemente, o isolamento que vivenciam a maior parte dos idosos, como dito anteriormente, um dos principais problemas enfrentados pelos não indígenas, no Brasil. Em uma sociedade que não os ouve, essa proposta de letramento para a diversidade étnica, ao ser adotada em escolas não indígenas, como primeira ação deve propiciar o ACOLHIMENTO e a ESCUTA. Antes de qualquer trabalho com a leitura de textos, indica-se a leitura de mundo das realidades dos sujeitos com os quais se está trabalhando. Assim, duas perguntas são centrais: Quem são? E como vivenciam a velhice?

Para escolas indígenas, sugere-se ainda que se busque: Quais são os saberes que cada um detém e que julgam de grande valor para seus grupos?

Para esse momento, propomos que após ouvi-los, a/o docente faça a leitura do texto “Os velhos são nossos mestres” de Olívio Jekupé, exposto abaixo.

Os velhos são nossos mestres

No Brasil existe hoje, aproximadamente, 21^{vii} nações diferentes, com língua, religião, arte, cultura diferente. Mas uma coisa posso dizer que é igual, tanto entre nós guarani, ou outra nação, uma coisa que é comum, o que estou tentando dizer é que em todas as aldeias sempre existe um velho(a), e eles são pessoas de grande valor no meio da comunidade. Não por serem pessoas velhas, mas porque sabemos que a velhice é sinal de conhecimento, de sabedoria, são eles que podem nos contar muitas histórias do passado, são eles que dão fundamento a cultura e tradição e assim possamos continuar a história e assim por diante.

Quanto mais velho, mais conhecimento do passado tem. E que é aprendido através da oralidade e não da escrita, diferente muitas vezes das crianças da cidade que aprendem muitas histórias através da leitura escrita. Já nas aldeias, a maioria dos velhos às vezes nem sabem ler nem escrever, mas são nossos professores de literatura oral. No dia a dia, numa pescaria, numa plantação de mandioca, milho ou ao lado de uma fogueira sempre tem alguém ao lado dos velhos e ali temos a oportunidade de aprendermos sempre alguma coisa. Através de uma simples palavra, podemos aprender muito.

Nas aldeias posso dizer que não existem bibliotecas, cheias de livros, para as crianças lerem, mas os velhos são nossos verdadeiros livros, eles são as bibliotecas, suas histórias estão em suas mentes, suas cabeças e que foram contada por outros mais velhos e que hoje são passado por outros velhos e que depois nós devemos fazer o mesmo

^{vii} Chamamos atenção para esse número, porque foi informado pelo autor em 2005, no entanto, estudos do IBGE (2010) já conseguiu mapear 305 nações, o que também não é um número preciso, pois ainda há povos isolados e de difícil acesso, moradores de localidades onde o recenseadores não chegam.

contando para as crianças, os jovens, para que as histórias nunca morram. E muitas das nossas histórias, podem não estar escritas em livros, mas mesmo assim continuam vivas, graças aos velhos que há séculos vivem passando essas histórias de geração em geração.

Desde criança, nós indígenas, aprendemos a valorizar nossos velhos, pois eles são nossos mestres, que têm a função de nos ajudar, de nos educar, nos ensinar tudo o que sabem, porque do mesmo jeito que aprendemos, nós também teremos a incumbência de um dia ensinar os outros o que aprendemos. Respeitamos os velhos, para que na velhice nós sejamos respeitados.

Nas cidades existe o tal de asilo, onde o povo tem o costume de levar os pais quando chegam a tal grau de idade. Por que será? Será que ele não tem valor?

É triste ver que um filho leve seu pai para que passe seus últimos dias na solidão. Um asilo por mais luxuoso que seja, não é como sua verdadeira casa, sua moradia, ao lado de sua família. Nas aldeias não existe asilo e os velhos não são discriminados e sim respeitado. E como os velhos sempre foram nossos mestres, então devemos respeitá-los até o dia de sua morte. Porque enquanto vivê-los, continuaremos aprendendo” (JEKUPÉ, 2005, p. 17 - 18).

A intenção é fazer introdução à temática da velhice e traçar um parâmetro entre povos indígenas e não indígenas, ressaltando o valor que pessoas idosas apresentam para os nativos do Brasil. Ao ler sobre a importância dos “velhos”, espera-se que para os alunos não indígenas essas informações possam trazer reflexão sobre as muitas interpretações do lugar da velhice e suas implicações. Em especial, para a família, porque sugerimos que o texto seja levado para casa, lido, e que o aluno idoso peça auxílio da família para pesquisar sobre povos indígenas brasileiros na internet. O que, certamente, os colocará diante da diferença cultural e de organização social, entre elas o lugar da ancestralidade.

Para os idosos indígenas, sugere-se que eles narrem o que conhecem de saberes de outros povos e que rituais são protagonizados pelos mais velhos. Em escolas indígenas com internet pode se pedir para que pessoas, com mais habilidades nos

ambientes virtuais, os auxiliem em pesquisas sobre outros povos indígenas, ampliando assim seus repertórios.

Depois dessa busca para conhecer os povos indígenas, poderá se organizar um painel em cartolina, ou folha de papel A3, onde possam colocar as coisas que mais chamaram atenção nas suas pesquisas. Após essa sistematização, uma sugestão é a exibição do documentário “Índios ^{viii} no Brasil”, disponível no Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=ScaUURAJkC0>)

Nesse percurso, acredita-se contextualizar os dois poemas em versos e as duas narrativas em prosa sugeridas para as atividades de letramento literário, no que se refere a pensar esses sujeitos, conhecendo-os e para os não indígenas, a intenção primeira é que repensem estereótipos tão arraigados no imaginário social sobre as etnias brasileiras.

Sobre a autoria de textos indígenas, é importante ressaltar que há uma discussão sobre a forma como a coletividade é impressa nessas narrativas, mesmo em textos assinados por autor individual. Pois, como reflete a escritora e intelectual indígena Márcia Kambeba (2018, p. 40):

Na literatura indígena, a escrita assim como o canto, tem peso ancestral. Diferencia-se de outras literaturas por carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade. Essa palavra está impregnada de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com os mais velhos, tidos como sábios e guardiões de saberes e repassados aos seus pela oralidade.

Dessa forma, ao sugerirmos que antes dos textos se ampliasse o conhecimento sobre a diversidade e as práticas culturais de povos

^{viii} Muito embora o termo “índio” continue presente, inclusive nas falas de indígenas, Daniel Munduruku (2017) assinala que não é a palavra adequada, tratando-se de uma alcunha, que além de ser fruto de um equívoco, porque os colonizadores assim denominaram os povos originários por achar que teriam chegado à Índia, também carrega consigo estereótipos e significados que não dignificam os povos indígenas, além de ser reducionista e homogeneizar as mais diversas nações em uma única, a fim de reduzi-los e domina-los.

indígenas, acreditamos seguir o que aponta Cosson (2011, p. 5) sobre o iniciar pelo contexto-autor, nesse caso, inicialmente de uma forma mais coletiva e só depois quando se trabalhar cada texto é que se buscaria fazer “[...] uma leitura de cunho biográfico, [...] que busca ler na obra indícios ou elementos da vida do escritor, fazendo da obra uma escrita autobiográfica”, pois esta é uma característica marcante em obras literárias indígenas.

Informadas pelos jeitos de vida, as literaturas indígenas trazem a importância e o valor dos ancestrais, tanto para a narrativa da memória como para a construção de saberes e a própria constituição das pessoas. Assim, a indicação é que, depois de pensar a velhice a partir das experiências dos alunos e conhecer aspectos das culturas indígenas, se apresente o texto: “A pele nova da mulher velha”, uma narrativa do povo Nambikwara, que faz parte da obra “Contos Indígenas Brasileiros” de Daniel Munduruku, apresentada a seguir:

A pele nova da mulher velha

Em tempos muito antigos, contam os avós Nambikwara, havia uma mulher muito velha. Alguns até diziam que ela chegava a ter mais de 165 anos de idade. Por ser assim tão velha, todo mundo havia se afastado dela. Dessa forma, a mulher vivia sozinha numa casa que ela mesma construiu usando a força de seus braços. Um dia, a mulher dormiu na sua sixsú e teve um sonho que a encheu de alegria e de vontade de viver: sonhou que havia voltado a ser nova. Em seu sonho ela estava lindíssima, toda enfeitada com colares, pulseiras, brincos; estava pintada com as cores do urucum e do jenipapo; até mesmo um cocar ela usava. Apenas uma coisa a deixava um pouco triste: ela não conseguia encontrar penas para fazer cocar.

Quando ela acordou, continuou achando que o sonho tinha sido uma mensagem que havia recebido do mundo dos espíritos e que ela podia voltar novamente a virar mocinha. Mas tinha o problema das penas. Como encontrá-las?

Foi então que ela descobriu que um rapaz de uma outra aldeia viria passar a noite em sua casa. Imaginou, assim, que seus

problemas haviam sido resolvidos: ela pediria ao rapaz que fosse encontrar penas do pássaro tucano para si. E assim o fez.

Aquele rapaz, que também não gostava dela e sentia um certo receio da velha, não quis contrariá-la e foi para a mata atrás do pássaro.

Durante dois dias o jovem procurou, procurou, procurou, até encontrar o que lhe havia sido pedido. Flechou a ave e retornou à aldeia. A mulher, quando viu o moço chegando, deu pulos de alegria e ficou muito feliz. Ficou tão emocionada e contente que fez um monte de enfeites. Colocou-os todos e pintou-se com as tintas da floresta e foi ao rio banhar-se. Quando saiu dali tirou sua pele velha como se fosse roupa! Voltou a ter apenas catorze anos de idade! Estava nova de novo! E muito bonita, também. Estava tão bonita e elegante que pensou:

"Agora posso até arrumar alguém para namorar! Nova desse jeito ninguém vai mais me recusar!"

Pensando assim, saiu do rio e pendurou sua pele antiga sobre o galho de uma árvore. Estava tão cheia de si, orgulhosa com sua nova condição, que nem se deu conta de um grupo de meninos que por ela passou em direção ao rio. Quando lembrou, gritou de onde estava: - Olhem aqui, meninos. Não vão mexer na roupa que eu deixei pendurada no galho da árvore. Pode ser muito perigosa para vocês!

As crianças, porém, não deram a mínima para o que aquela menina havia dito e, ao chegarem à beira do rio, viram aquela estranha peça pendurada. Não tiveram dúvidas: pensando que era um bicho ou algo assim, passaram a flechar a pele da velha. Eles flechavam e riam a valer. Fizeram tanto furo na pele que quase não sobrou nada.

A menina - que era a velha remoçada - desconfiou de tanta zombaria que foi ver o que estava acontecendo. Quando lá chegou, ficou desesperada com a desgraça que os meninos haviam feito em sua pele. Seu desespero foi tamanho que jurou a todos eles:

- Vocês fizeram algo muito ruim para mim. Por causa disso, todos vocês irão ficar velhinhos como eu e também irão morrer!

E assim aconteceu.

A mulher, sem mais chance de permanecer jovem, vestiu a pele toda furada e também ela morreu.

Vendo o que havia acontecido, ninguém quis ficar perto dela. Todos fugiram. Somente um ser da floresta ficou tomando conta do corpo da velha. Este ser foi a cobra, que por seu gesto bondoso, recebeu o dom de mudar de pele sempre que as estações do ano mudam.

Glossário:

Nambikwara - Povo que habita o noroeste de Mato Grosso e o sul de Rondônia. Pertence a uma família linguística isolada, não filiada a nenhum tronco. É falante de três línguas distintas entre si e diversos dialetos. Vive de caça, pesca e coleta.

Sixsú - Casa.

(MUNDURUKU, 2005, p. 21-26).

Após a leitura desse texto, sugerimos que se peça para os indígenas formarem grupos e debaterem sobre as ideias centrais e o que se pode entender a partir da narrativa, desse modo, pode se desenvolver a leitura colaborativa, abordando-se sobre a ânsia por uma “juventude eterna” que está posta, com maior ênfase, para os não indígenas, um tema que pode ser proposto é essa relação com um ideal de jovialidade, seguindo o que Cosson (2011, p. 5) aponta como um uma possibilidade para que no trabalho com o texto literário se encontre modos de “[...] ler o contexto-intertexto que objetiva ler a obra como um documento social, isto é, a obra é um meio para se conhecer ou discutir fatores e questões da sociedade”.

Espera-se, dessa forma, que a leitura de “A pele nova da mulher velha” seja, para além da leitura literária, uma possibilidade para a leitura de mundo e a discussão sobre a forma como “O modelo capitalista fez com que a velhice passasse a ocupar um lugar marginalizado na existência humana, na medida em que a individualidade já teria os seus potenciais evolutivos e perderia então o seu valor social” (MENDES et. al., 2005, p. 424).

Antes de passarmos para a proposta do próximo texto, é imprescindível dizer que não estabelecemos tempo para o estudo desse material, porque a educação, em particular para os idosos, não apresenta a mesma dinâmica para e o mesmo tempo para todos. Logo, é importante que cada docente adapte tanto as

atividades como o tempo dispensado para a leitura de cada texto às realidades de suas turmas.

Sobre o tempo e as aprendizagens, certa vez, Maricota, com sua sabedoria, que conta sobre a vida e sua essência, ensinou:

Sabe fia, vocês são tão engraçado, [nesse momento ela me pede para ligar o gravador, porque iria me dizer algo importante, obedeço] vocês que é kupẽ, é uma ligeireza tão grande pa aprender os coisa da vida, e corre e corre, e cansa, e fica parece é que é doido, tudo cansado, aí nem aprende nem nada. Aí fica chamano panhĩ de preguiçoso, nós não somo isso, nós fazemo é olhar a vida e aprender com ela, óia fia o que tu conhece que é de hoje pa amanhã? Nada! As planta, os bicho, a gente mermo, só que tudo tem seu tempo, as barrigada de mulher não é igual de vaca e de cachorra e de nem um ôto, manga é de um tempo e mandioca de ôto, e tudo, tudo na vida. Por que vocês quere que seja de um dia po outro? E também tem o tempo de esperar, porque planta, mas tem que esperar pa ir lá e colher. Você é que nem espera nada, tem que aprender isso com nós viu, pa tu escrever teu livro^{ix}, tu tem que ter calma pa olhar e aprender coisa de panhĩ, se não tu nem aprende nada, nem de panhĩ, nem de kupẽ (Maricota Apinajé, gravação em seu terreiro, na aldeia São José, 13/04/2015, dados do arquivo pessoal da pesquisa Lilian Castelo Branco).

Nesse entendimento, de que é preciso tempo para que as aprendizagens sejam processadas e amadurecidas é que alertamos para que a calma e a atenção com o tempo do outro, esse ser que é idoso, seja respeitado.

Seguindo nossa proposta, mas continuando na temática do tempo e as formas como ele é vivenciado e suas implicações, indicamos o texto “O tempo que se chama hoje” de Daniel Munduruku, presente na obra “Tempo de histórias”.

^{ix} Maricota se referia à escrita da tese de Lilian Castelo Branco, já mencionada anteriormente.

O tempo que se chama hoje

Segundo meu avô –gosto sempre de repetir – o único tempo que temos é o tempo presente. Ele até perguntava com certa frequência: por que o presente se chama presente? Dava um pouco de tempo e depois respondia: é porque é um presente que ganhamos do Criador. Quem ganha um objeto de presente tem que abrir na mesma hora para poder dar alegria a quem o deu. A vida é o presente que o Grande Espírito nos dá todos os dias, e viver esse presente alegra o coração do nosso Pai Primeiro.

Meu avô era como um sábio que possuía todo o conhecimento de nossa gente. Qualquer coisa que a gente queria saber era só recorrer a ele que logo tinha uma história para contar. Foi ele que me ensinou que era preciso, de vez em quando, mudar. Disse isso pensando no rio. Fez-me olhar o rio que corria.

– Um dia disse-me ele – o rio estava muito chateado por não poder fazer outras coisas. Ele não gostava de ficar o tempo todo correndo para um mesmo lugar, sem nunca mudar de curso. Lamentava-se para todo mundo. Falava com as árvores que o margeavam; falava com os peixes que nadavam em seu leito; falava com as capivaras que o atravessavam vez ou outra; falava com a Mãe d'água que precisava dele para manter sua beleza e seu encanto. Enfim, falava com todo mundo achando que poderia mudar sua tarefa.

Numa noite de lua cheia, o rio estava tão absorvido com suas reclamações que não notou que o Grande Espírito passeava por suas margens. Este o chamou diversas vezes até que o rio olhou para ele, mas não o reconheceu. Continuou na lenga lenga de sempre, reclamando do seu monótono trabalho de sair da nascente e ir até o oceano. Nisso, o Criador o chamou e falou que havia ouvido sua reclamação e gostaria de saber o que o rio pretendia. Sem reconhecer quem falava com ele, o rio apenas retrucou que queria ser outra coisa, que não queria apenas servir de transporte para peixes e homens.

– Eu queria ser como o pássaro – disse o rio. – Queria voar alto, olhar o mundo lá de cima.

– E para quê você gostaria de voar? – perguntou o Criador, Avô do Mundo.

– Queria sentir a liberdade de voar, de conhecer outros lugares, não ficar preso a esse destino.

– Você já compreendeu a importância de seu trabalho, irmão rio?
– É um trabalho sem sentido – disse o rio.
– Tenho a impressão de que não é bem assim. Você caminha por todos os lados. Você não tem inimigos que possam destruí-lo; você não tem empecilhos que possam desviá-lo de seu caminho; você não tem quem possa pará-lo; você não pode morrer, pois é a principal fonte de vida em nosso mundo. Somente você mesmo pode ser seu inimigo e é isso o que está acontecendo.

O rio ficou pensando no que lhe disse o Criador e pediu um tempo para meditar em suas palavras.

Alguns dias depois, Nosso Pai Primeiro voltou ao rio e perguntou novamente se ele estava disposto a transformar-se num pássaro. O espírito do rio fitou bem o Criador e disse-lhe que não. Disse que estava muito feliz por ser quem era. Que havia pensado muito, conversado muito, viajado muito e que decidira permanecer rio.

O Criador ouviu em silêncio as palavras do rio e apenas disse:

– Por isso você é o mais sábio dos seres. Como prêmio por sua generosidade, você irá transformar-se todos os dias e irá lembrar aos outros seres que a perseverança é a maior das virtudes. Irá lembrar a todos que é preciso seguir sempre, mesmo por caminhos difíceis. Irá lembrar que é preciso seguir a voz interna, a única que nos guia ao encontro do Grande Rio.

Quando meu avô acabava de falar sobre a história do rio, deitava em sua rede armada no alpendre de sua casa e se deixava ficar ali, por tempo indeterminado, mirando o horizonte, amargando uma saudade do tempo em que o tempo era apenas um aliado.

Essa saudade eu também trazia em mim. Talvez por isso tenha decidido mudar.

(MUNDURUKU, 2006, p. 19-22).

Para esse texto, propomos que a motivação seja a partir das perguntas: O que é perseverança? E que desafios os alunos tiveram que enfrentar para chegar onde estão?

Para esse momento, sugerimos que seja feito um mural, com um quadro, no qual a/o professor/a coloque os desafios apresentados e, posteriormente, cada discente vá marcando embaixo daqueles que também vivenciaram/vivenciam. Esse

movimento tem o intuito de fazê-los cientes de que não estão sós em suas dores e desafios e que podem fortalecer uns aos outros.

Seguindo com a leitura e posteriormente para a interpretação de “O tempo que se chama hoje”. Para essa etapa da sequência, após a exposição das inferências apresentadas pelos alunos, caso não seja exposto, é interessante falar sobre a personificação na obra e da forma como, mesmo em prosa, é poética. Nesse movimento, a/o professor/a já pode apresentar as características de texto em prosa e em versos. E o que caracteriza uma obra como poética. Para finalizar as atividades com a obra, os alunos poderiam tentar compor uma poesia, mesmo que sem a obrigatoriedade da rima, com a temática do “tempo e os saberes”.

Isso feito, pode-se passar para a leitura do poema “Índio eu não sou”, da escritora e intelectual indígena Márcia Kambeba. Entendemos que esse texto possibilita a discussão sobre todas as auguras que o termo “índio” representa para os povos originários das terras brasileiras.

Índio eu não sou

Não me chame de “índio” porque
Esse nome nunca me pertenceu
Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu.

Por um erro de rota
Colombo em meu solo desembarcou
E no desejo de às Índias chegar
Com o nome de “índio” me apelidou.

Esse nome me traz muita dor
Uma bala em meu peito transpassou
Meu grito na mata ecoou
Meu sangue na terra jorrou.

Chegou tarde, eu já estava aqui

Caravela aportou bem ali
Eu vi “homem branco” subir
Na minha Uka me escondi.

Ele veio sem permissão
Com a cruz e a espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar para a civilização.

“Índio” eu não sou.
Sou Kambeba, sou Tembé
Sou Kokama, sou Sataré
Sou Guarani, sou Arawaté
Sou Tikuna, sou Suruí
Sou Tupinambá, sou Pataxó
Sou Terena, sou Tukano
Resisto com raça e fé
(KAMBEBA, 2013)

Esse poema também pode ser apresentado recitado pela própria autora, para isso a/o docente pode utilizar o vídeo disponível no Youtube pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=C6-FBzdZjE0>. Como uma motivação para iniciar a leitura desse texto, pode-se promover um debate entre os alunos sobre as muitas versões de uma história. Com isso, é possível introduzir a discussão sobre as versões das narrativas sobre a colonização do Brasil que eles conhecem, no intuito de perceber que o que chegou até os não indígenas foi a história contada de “cima”, pelos dominadores europeus.

Lido, visto e ouvido a interpretação da escritora do texto, segue-se para a interpretação, uma sugestão é solicitar que os alunos pesquisem sobre as etnias que têm suas terras nos territórios onde vivem os alunos, para situá-los quanto à diversidade que os cerca, a socialização nessa atividade pode ser apenas oral.

Já quanto ao gênero textual “poemas”, para adensar as aprendizagens iniciadas com o trabalho do texto anterior, pode-se

mais uma vez apresentar as características do poema e solicitar que os alunos as identifiquem no texto de Márcia Kambeba. Entre as características, é importante ressaltar que o texto não precisa necessariamente ter rimas para ser considerado um poema, o que pode ser exemplificado com o texto seguinte.

“ORAÇÃO PELA LIBERTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS” faz parte do livro “Metade Cara, Metade Máscara” da escritora indígena Eliane Potiguara, uma autoridade em se tratando de literatura indígena. Ativista, com uma escrita engajada, produziu muitas obras e é considerada uma das precursoras do movimento indígena tanto literário como político.

Eliane, do auge de seus 70 anos, é uma mulher atuante, uma representatividade para idosos indígenas e não indígenas. Por isso, para a motivação para a leitura do texto, indica-se que se reflita sobre o que ainda se pode fazer com a idade que cada aluno tem? E pode-se também conhecer a autora apresentada por si própria no vídeo disponível no Youtube pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=1Q_-sAJezYA.

“Metade Cara, Metade Máscara” é uma obra essencial para discutir sobre as questões políticas e sociais que envolvem os indígenas desde o período de colonização do Brasil. O que consideramos como uma ação necessária, porque letramento para a diversidade étnica também precisa se comprometer com o enfrentamento dos estereótipos e os preconceitos, conhecer o outro lado da narrativa do “descobrimento” para uns e da “invasão” para outros.

ORAÇÃO PELA LIBERTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS
Parem de podar as minhas folhas e tirar a minha enxada
Basta de afogar as minhas crenças e torar minha raiz.
Cessem de arrancar os meus pulmões e sufocar minha razão
Chega de matar minhas cantigas e calar a minha voz.
Não se seca a raiz de quem tem sementes
Espalhadas pela terra pra brotar.
Não se apaga dos avós – rica memória
Veia ancestral: rituais pra se lembrar
Não se aparam largas asas

Que o céu é liberdade
E a fé é encontrá-la.
Rogai por nós, meu Pai-Xamã
Pra que o espírito ruim da mata
Não provoque a fraqueza, a miséria e a morte. Rogai por nós – terra
nossa mãe
Pra que essas roupas rotas
E esses homens maus
Se acabem ao toque dos maracás.
Afastai-nos das desgraças, da cachaça e da discórdia,
Ajudai a unidade entre as nações.
Alumiai homens, mulheres e crianças,
Apagai entre os fortes a inveja e a ingratidão. Dai-nos luz, fé, a vida
nas pajelanças,
Evitai, ó Tupã, a violência e a matança.
Num lugar sagrado junto ao igarapé.
Nas noites de lua cheia, ó MARÇAL, chamai
Os espíritos das rochas pra dançarmos o Toré
Trazei-nos nas festas da mandioca e pajés Uma resistência de vida
Após bebermos nossa chicha com fé.
Rogai por nós, ave-dos-céus
Pra venham onças, caititus, seriemas e capivaras
Cingir rios Juruena, São Francisco ou Paraná. Cingir até os mares
do Atlântico
Porque pacíficos somos, no entanto.
Mostrai nosso caminho feito boto
Alumiai pro futuro nossa estrela.
Ajudai a tocar as flautas mágicas
Pra vos cantar uma cantiga de oferenda
Ou dançar num ritual Iamaká.

Rogai por nós, Ave-Xama
No Nordeste, no Sul toda manha.
No Amazonas, agreste ou no coração da cunhã.
Rogai por nós, araras, pintados ou tatus,
Vinde em nosso encontro
Meu Deus, NHENDIRU!
Fazei feliz nossa mintã

Que de barrigas índias vão renascer.
Dai-nos cada dia de esperança
Porque só pedimos terra e paz
Pra nossas pobres- essas ricas crianças.

Nhendiru: Deus

Mintã: criança

(POTIGUARA, 2018, p. 31-32)

Após trabalhar as sequências da apresentação, leitura e a interpretação, buscando conduzir a discussão para além do literário, abordando as questões políticas nas linhas e entrelinhas do poema, pode-se conduzir o estudo das características do gênero poema. E ao final de todo esse percurso a sugestão é solicitar a produção de textos, que podem ser em prosa ou versos, e se possível fazendo uso da linguagem poética. A escolha sobre o tema proposto fica a cargo de cada docente, de acordo com o que mais teve significado para os alunos nesse trabalho com textos de autoria indígena. Nós sugerimos como possibilidade de tema: Ancestralidade que ensina.

DEIXANDO OS CAMINHOS PARA OUTROS VIAJANTES EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO PLURAL E HUMANIZADA

“Ah se todo mundo tivesse a ideia que viver junto só é difícil pa quem não entende de natureza e de vida, nós nem tinha que pedi pa respeitar, porque na mata, óia tudo tá junto e esse tá junto é que dá vida, se falta um, já fica difícil po outro, que pode até morrer” (Maricota Apinajé, 20/09/2014)^x. Assim, como iniciamos este texto, com a sabedoria das epistemologias indígenas, também finalizamos.

^x Este trecho faz parte do Diário de Campo da pesquisa doutoral realizada por Lilian Castelo Branco de Lima e não foi utilizado na escrita de sua tese, no entanto, apresenta-se de grande relevância para as discussões que apresentamos neste trabalho, por refletir sobre a importância do convívio harmônico com a diversidade.

Ressaltando o valor e a necessidade de se conviver harmonicamente com a diversidade, enfatizado por Maricota em sua fala.

A convivência respeitosa com a diversidade é imprescindível para que a vida siga seu curso e quando isso não se dá, o que temos é violência, exclusão e morte. Nesse contexto, entendendo que a educação deve estar a serviço da vida, este trabalho apresentou indicações de caminhos para o letramento literário que possa contribuir para que se alcance relações etnicorraciais respeitadas, em condições de igualdade. Como também entende que discutir letramento literário com textos de autoria indígena propicia o debate sobre o lugar e valor da pessoa idosa, por isso, esperamos que, entre outras coisas, esta proposta contribua para a autoestima dos alunos que objetivamos atingir.

Como mencionado, não temos a pretensão de apresentar uma fórmula para ser seguida à risca, nem mesmo podemos garantir que se alcance os objetivos que acreditamos ter cada uma das atividades com os textos propostos. Pois, não há homogeneidade na aprendizagem, sendo que esta depende e muito dos conhecimentos de mundo dos acadêmicos e da/o docente. E em se tratando de professores, é indiscutível que não se faz o que não se sabe e/ou vivencia, por isso é necessária uma formação constante e não apenas para os aspectos técnicos da profissão, como saberes gramaticais e de historiografia literária, mas para lidar com as competências sócio emocionais, que podem e devem ser trabalhadas na escola.

É preciso saber educar para a empatia, para o respeito, para aspectos que nos melhorem como humanidade. Nesse sentido, concluímos dizendo que é preciso antes desconstruir seus preconceitos negativos e o racismo, para depois ensinar a seu alunado que existe uma ancestralidade que toca maracá e fala muitas línguas. Que devem ressoar o discurso da convivência para o bem viver, consigo mesmo, com o outro e com todo o ecossistema.

Professoras e professores, que certamente não serão os únicos leitores deste texto, mas que são nosso principal alvo, que vocês se sintam flechados pela vontade de tornar cotidiana a abordagem

sobre as riquezas das ancestralidades indígenas. Caminhemos!
Porque o caminho se faz ao caminhar!

REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampaté. A Tradição Viva. In: *História Geral da África*
In: Metodologia e pré – história da África. 2. Ed. Brasília: Unesco,
2010. p. 167-212. Livro eletrônico.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O Índio Brasileiro: o que
você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.*
Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. *Antropologia indígena: o caminho da descolonização e da
autonomia indígena.* Trabalho apresentado na 26ª. Reunião
Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho
de 2008, Porto Seguro, Bahia, Brasil.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e
novos papéis no cenário cultural e político. *Revista Mana*, Rio de
Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, abr. 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas
escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana,
CZARNY, Gabriela. *Povos Indígenas e escolarização: discussões para
se repensar novas epistemes latino-americanas.* Rio de Janeiro:
Gramond, 2012.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória.* Ensaios de Psicologia Social.
São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).* Pluralidade
cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento
e conhecimento. *Calidoscópio*, n. 1, v. 5, 2007.

CAMARANO. A. A. *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?*
Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CÂNDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Literatura: modos de ler na escola. 2011. In: XI Semana de Letras. *Anais...* Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf>> Acesso em: 07/01/2014.

CUNHA, Manuela Carneiro. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

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

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

HARTMANN, Luciana. "Tomazito, eu e as narrativas: Porque estoy hablando de mi vida". in GONÇALVES, Marco Antônio *Etnobiografia: subjetivação e etnografia*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

IBGE. *Censo Demográfico*, 2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 nov. 2020.

IBGE. *Censo Demográfico*, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 nov. 2020.

JEKUPÉ, Olívio. Os velhos são nossos mestres. In: POTIGUARA, Eliane (Org.). *Sol do pensamento*. Inbrapi/Grumin, 2005.

KAMBEBA, Márcia Wayna. *Poemas e crônicas Ay Kakyri Tama = Eu moro na cidade*. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

_____. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas. *Ação saberes indígenas na escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?* Amazonas: Universidade Federal do Amazonas, 2019.

MENDES, Márcia RSS et al. *A situação social do idoso no Brasil: uma breve consideração*. Acta paulista de enfermagem, v. 18, n. 4, p. 422-426, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. *Contos indígenas brasileiros*. São Paulo: global, 2005.

_____. *Tempo de histórias*. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2006.

NIMUENDAJÚ, Curt. *Os Timbira Orientais*. Belém: Mimeo, 1944. (Exemplar único em português, inédito).

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PERES, Julie Dorrico. *A leitura da literatura indígena: para uma cartografia Contemporânea*. Revista Igarapé, Porto Velho (RO), v.5, n.2, p. 107-137, 2018.

PORTELLI, Alessandro. *O que faz a história oral diferente*. Proj. história, São Paulo, n. 14, fev. 1997.

POTIGUARA, Eliane. *Metade Cara, Metade Máscara*. 2. ed. Lorena DM Projetos Especiais, 2018.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (p. 95 – 121)

SANTOS, Paulo Frontin Pio dos. *O letramento literário: um estudo de caso com intervenção pedagógica na Escola Luís Gualberto Pimentel em Dom Eliseu-PA*. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de

Linguística, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2016.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. Vol.1, nº 1. *Revista Eletrônica de Educação de Alagoas*, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filol. lingüíst. port.*, n. 8, p. 465-488, 2006.

Entrevistado

Lourenço Borges Krikati no período de abril a novembro de 2017.

REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO E DA RELAÇÃO COM PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA ESCOLA

Chirley Dominguesⁱ
Isabela Melim Borgesⁱⁱ

A luta por uma escola democrática, idealizada como o lugar do ensino de qualidade, marcada pela ampla garantia de acesso e permanência de todos os estudantes, sejam crianças, jovens ou adultos, sendo ainda uma instituição na qual atuam profissionais motivados, bem preparados, amparados por políticas que sustentam uma promissora carreira docente, entrou na pauta dos movimentos em prol da educação brasileira no final da segunda metade do século XX. Naquele momento, o Brasil dava os primeiros passos rumo à democratização política, depois de vinte anos de Ditadura Militar, período marcado por um sistema de exceção que relegou o país a um retrocesso econômico e à penúria social.

A educação, em uma nação periférica como o Brasil pós Ditadura, passa a ser considerada como política social (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHIO, 2012), até porque, deixou de ser prioridade durante todo o período do regime de exceção. Desse modo, no final dos anos 1980, passamos a amargar um déficit histórico que ainda hoje se reflete nos dados negativos referentes ao ensino e à educação pública, apesar de alçada como direito constitucional do cidadão e dever do Estado, desde 1988, como preconiza a nossa Constituição Federal.

Com a retomada do processo democrático brasileiro, no final da década de 1980, entra em cena uma nova Constituição, no bojo

ⁱ Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. chirley.domingues@unisul.br

ⁱⁱ Doutora em literatura brasileira – UFSC – membro do Núcleo de Pesquisa em Informática, Literatura e Linguística – NuPILL (UFSC). Isamelim74@gmail.com

da qual está definido que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (artigo 205).

Ocorre que, no Brasil, a história da educação é marcada pela exclusão que, em grande medida, também resulta de um processo de colonização no qual o acesso à escrita e à leitura era um dos meios usados para a imposição da cultura importada do branco europeu ao indígena. Muito tempo após a Independência, o acesso à educação ainda era para poucos, muito poucos, como nos mostra a história. Se voltarmos ao Brasil de cem anos atrás, por exemplo, vamos nos deparar com uma nação Republicana, mas onde apenas homens brancos e da elite tinham acesso ao ensino formal. Mulheres, trabalhadores braçais, negros e pobres não tinham a menor possibilidade de se aproximar de uma educação, mesmo que fosse básica. Esse passado talvez não sirva de desculpa para explicar essa espécie de segregação educacional, onde alunos pobres e negros, por exemplo, aparecem como aqueles com menor índice de aprovação, maior distorção idade-série e engrossam as estatísticas dos que desistem da escola antes de chegarem ao Ensino Médio. Mas não podemos desconsiderar que historicamente, nesse país, as desigualdades são graves e múltiplas, como denuncia Passos (2010).

A desigualdade e a discriminação que emergem de vários setores do contexto nacional, e que marcam os excluídos desde o início da constituição da nação, levaram o governo brasileiro, pressionado por movimentos sociais de luta pelos direitos de todos, a investir, no início do século XXI, em uma série de ações que resultaram em políticas de inclusão que visavam acabar com a discriminação, diminuir as desigualdade sociais e contribuir para uma sociedade mais igualitária.

Há pouco mais de vinte anos, o país acordou para a situação preocupante referente à violência e à miséria que, em partes, também resultam do pouco acesso de crianças, jovens e adultos à educação formal. Ganha coro a defesa por políticas de inclusão

como as cotas para os afrodescendente e a regulamentação da educação indígena. No bojo dessa discussão, encontram-se, ainda, os defensores da escola do campo e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante da pressão dos movimentos por uma escola mais democrática, passam a ser elaboradas e definidas políticas de ampliação de acesso à educação formal para os grupos historicamente excluídos no país.

Nesse cenário desigual está inserido a EJA – Educação de jovens e adultos, que, de acordo com a LDB N. 9394/96, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, expressa:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento de para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Brasil, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos pode ser vista como o ápice do retrato das desigualdades sociais e econômicas do Brasil, pois ao mesmo tempo em que expõe as fragilidades de uma escola excludente diante da diversidade, tenta discutir sobre o direito de aprender independentemente da idade, fato que explicita a responsabilidade na inclusão desses estudantes, mas que, na verdade, não acontece. De acordo com Sonia Couto, coordenadora do centro de referência do Instituto Paulo Freire, “a EJA não é só

um problema educacional, mas político e social”ⁱⁱⁱ. Os alunos evadem ou migram para a EJA, segundo Couto, em razão de falhas presentes no Ensino Fundamental e no Médio. O Estado, por sua vez, não assume a responsabilidade de resolver as questões que levam ao abandono escolar, culpando estudantes e professores pelo fracasso, fazendo com que a EJA tenha mais um caráter assistencialista do que de direito, como assegurado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

POLÍTICAS DE INCLUSÃO

As políticas de inclusão, de modo geral, trouxeram um resultado interessante, chegando a triplicar, por exemplo, o número de jovens ingressantes no Ensino Médio, de 1994 para 2000, mas não foram suficientes para acabar com as desigualdades no país no que tange à educação. Desigualdades que se ampliam muito se considerarmos a diferença entre as cinco regiões do Brasil. Um bom exemplo é a distorção idade-série que em alguns estados do Norte e Nordeste que, no ano 2013, chegou ao patamar de 57,3%, enquanto no Sul o índice de distorção no estado de Santa Catarina, por exemplo, foi de apenas 15,9%, conforme dados apresentados pelo Inep em 2014. Tal realidade evidencia o que destaca Gabriela Rizo, ou seja, “O grande crescimento da inserção dos alunos no sistema, por si só, não representa sua inclusão com qualidade e desenvolvimento educacional.” (RIZO, 2011, p.15). Até porque, como defende a autora,

O sucesso das camadas populares nas etapas educacionais depende da qualidade da escola, mas também da melhora geral de suas condições de vida, de acesso a bens culturais, de empregabilidade dos pais (quando os educandos são jovens e alunos) e de saúde,

ⁱⁱⁱ Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/4274/FPF_PTPF_01_0923.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em 03/11/2020.

dentre outros fatores deficitários e que caracterizam as condições de pobreza de determinadas populações. (RIZO, 2011, p.16).

Os programas de inclusão são recentes no nosso país e se constituem, na escola, como políticas de ampliação de acesso das camadas populares, possibilitando a elas chegar ao patamar que se deseja alcançar, ou seja, a universalização da educação básica. Mas, ao que tudo indica, não é suficiente, pois, como nos mostram os dados, nos estados mais pobres, a educação continua deficitária, realidade que é vivenciada não somente no ensino básico, mas principalmente na EJA. No entanto, se o incremento legislativo não resolveu a questão da exclusão e da marginalização de um grande número de brasileiros, não se pode negar a contribuição dele, bem como dos diversos movimentos em prol da universalização do ensino, para trazer o problema para o embate, uma vez que desnuda o quanto o nosso país ainda é excludente e segregador. Contribuiu, ainda, para nos fazer ver o que é mais necessário e urgente, ou seja, canalizar os investimentos em educação para que todos os cidadãos sejam, verdadeiramente, contemplados, pois não podemos mais negar o que a realidade teima em nos revelar.

Estudos indicaram, no início do século XXI, que os índices educacionais dos negros, no Brasil, se aproximam dos piores índices dos países mais pobres da África (CURY, 2005). Diante do quadro que se apresenta, Cury alerta: “sendo a educação um instrumento de mobilidade social, o racismo mostra um lado perverso que reproduz as condições de desigualdade e, ao fazê-lo, as mantém como tal.” (CURY, 2005, p. 24). Segundo dados do IBGE de 2019, quase metade dos homens negros, entre 19 e 24 anos, não concluíram o ensino médio. Entre mulheres negras, esse índice chega a ser de 33%,^{iv} e é na EJA que eles procuram completar seus estudos. Por isso, quando se fala em políticas públicas que

^{iv} Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio> Acesso em 05/11/2020.

garantam um ensino democrático e universal, no Brasil, é necessário entendermos que essas políticas representam mais que a defesa pela igualdade na escola. Aqui, talvez elas sejam a única porta de acesso e permanência no contexto escolar para aqueles que não habitam de forma plena esse universo. Soares^v (2002) descreve cada uma das funções da EJA, esclarecendo o que se encontra no Parecer 11 (Brasil, 2000, p. 34-41).

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (p. 34). (...) A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados, encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura de canais de comunicação (p. 38). (...) Essa tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função ela é o próprio sentido da EJA.

Em um país marcado pela diferença gritante entre as classes, oportunizar a todos o contato com um ensino de qualidade, se traduz em oportunidade de minimizar os efeitos dos contrastes econômicos e das desigualdades sociais. Desse modo, a escola, mais do que preparar o sujeito para o mercado de trabalho, é a única

^v VASQUES, Cristiane Cordeiro; ANJOS, Maylta Brandão dos; SOUZA, Vera Lucia Gomes de. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Educação Pública, v. 19, nº 16, 13 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-escola-como-local-de-excelencia-para-a-realizacao-dos-processos-de-ensino-e-aprendizagem> Acesso em: 12/11/2020.

possibilidade de encontro com um aprendizado que possibilite o amplo exercício da cidadania, que vai muito além do aprender a ler, escrever, subtrair e somar. A educação, assim, se torna a possibilidade de pleno exercício da cidadania. Mas, para tanto, a escola pública precisa ser mais do que é hoje.

Progredimos muito, principalmente se compararmos o cenário educacional brasileiro da atualidade com aquele do final do século XX, cujos dados, como o do analfabetismo, colocavam o país em uma posição de descompasso com o crescimento econômico. No entanto, apesar de chegarmos a ocupar uma posição de destaque na economia mundial^{vi}, ainda temos dados preocupantes que evidenciam que a educação pública está longe de ser a nossa prioridade.

Não é necessário ser um renomado pesquisador para encontrar índices que confirmam a afirmação anterior. Nem é preciso ser um especialista em educação para saber quais são os fatores que contribuem para esse estado de fracasso do nosso ensino. Escolas funcionando em instalações precárias, com salas de aula sem qualquer recurso tecnológico, bibliotecas escolares com acervos reduzidos e sem funcionários que possam dar aos alunos um atendimento especializado, transporte escolar em péssimo estado de conservação é comum em qualquer município brasileiro. A situação se agrava ainda mais quando se refere aos professores, profissionais mal remunerados, muitas vezes tendo que lecionar 60 horas semanais para complementar a sua renda mensal. Muito comum, também, é encontrar professores sem a formação necessária para lecionar no nível de ensino no qual estão atuando, ou para ministrarem os conteúdos que precisam ensinar. Piora o cenário, quando esses professores se deparam com salas de aulas lotadas e com alunos desmotivados, pois não vislumbram a garantia de um futuro melhor pelas vias da educação, uma vez que

^{vi} Em 2011, o então ministro da fazenda do governo Dilma, Guido Mantega, declarou que dados preliminares mostravam que o Brasil ocupava a 7 economia mundial. Fonte: <http://www.fazenda.gov.br/audio/2011/marco/a030311.asp> - indicadores provisórios.

o governo, nos últimos anos, a passos largos desvaloriza a ciência, o conhecimento e, por extensão, a formação escolar.

Sabemos que houve um avanço significativo no que se refere às políticas de inclusão, resultantes de debates importantes sobre a necessidade de receber e manter todas essas pessoas na escola. Políticas que defendem a interculturalidade e a heterogeneidade fazem parte do arsenal legislativo que orientam a educação no país. Inúmeras pesquisas, dissertações e teses defendem a inclusão como condição indispensável para a constituição de uma escola democrática. Porém, basta uma aproximação mais atenta da escola para constatar que a prática ainda se distancia da teoria e se revela como um dos grandes desafios do professor.

Em uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas – Gecec, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC do Rio de Janeiro, observou-se o quanto as escolas brasileiras são hierarquizadas, normatizadas e disciplinadas. O engessamento ao qual as instituições se submetem, seja pela legislação, ou pelo sistema de ensino ao qual estão vinculadas, transformam a escola em um ambiente marcado por estereótipos que reforçam o que padroniza e ignoram o que diversifica.

Entendemos que na afirmação anterior esteja uma das maiores contradições das nossas instituições de ensino. A escola é margem, mas vislumbra transbordamentos. Se anuncia como espaço onde os sujeitos encontram a possibilidade de ampliar conhecimentos, expressar a criatividade, se colocar em reflexão, aprender com o diferente, compreender a pluralidade. Mas, submete os sujeitos a espaços restritos e previamente organizados, a tempos lineares cuidadosamente cronometrados, a conteúdos selecionados e hierarquizados em disciplinas. Tal configuração dos espaços e tempos da escola, que se justificam em nome de uma necessária organização institucional que seja igual para todos, nos levam a uma leitura que, acreditamos, seja pertinente. Essa configuração, na verdade, acaba por transformar a escola no espaço do apagamento, na medida em que homogeneiza aprendizagens, formata comportamentos e atitudes, transforma alunos em sujeitos invisíveis.

A escola que assim se faz, desconsidera o que diferencia, ignora o que particulariza, afasta o que foge ao padrão. Daí, por certo, encontrarmos em muitas instituições brasileiras projetos cujo discurso defende o coletivo, mas ações que excluem aqueles que se encontram num entre-lugar, os que não se adaptam ao modelo, os que não se submetem, os que não se permitem formatar, os que transgridem, ou ainda, os que transbordam. Dessa forma, a escola revela-se como incapaz de lidar com o diferente, um bom exemplo disso tudo é a EJA: 30% dos alunos da EJA têm entre 15 e 19 anos, segundo o Censo Escolar de 2017. A presença de adolescentes neste espaço se dá porque muitos precisam trabalhar no período diurno, mas não querem abandonar os estudos. Também por causa da distorção idade-série resultante de uma cultura de fracasso escolar ou por serem induzidos a se preparar para o ENCCEJA e obter um certificado mais rapidamente.

Em um texto publicado em 2016, que apresenta os resultados de uma pesquisa realizada na PUC do Rio de Janeiro, e que tinha como objetivo analisar as relações entre escola e práticas interculturais, Vera Maria Ferrão Candau afirma que detectou uma sensação de impotência dos professores, no âmbito escolar, para lidar com questões relativas à diferença, à desigualdade, à igualdade de gêneros, ao pluralismo religioso e ao racismo. Temas que, segundo a pesquisadora, são vistos como problemas e não como possibilidades de ampliar o diálogo e diversificar a ação pedagógica no âmbito escolar.

A falta de preparo é revelada sobretudo pela dificuldade dos professores, que assumem o quanto estão despreparados para lidar com situações que são comuns no cotidiano, mas que se revelam um entrave em sala de aula. Os docentes disseram não estarem preparados para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, que sejam indisciplinados, que apresentam algum tipo de deficiência ou transtorno de desenvolvimento, ou que fujam de um comportamento previsível.

Diante da complexidade que se transformou o ambiente escolar, é preciso estar atento, pois, como advoga Mantoan, “A

inclusão é um conceito que emerge da complexidade” e “assim entendida, esbarra na necessidade de reforma do pensamento da escola e atinge a formação dos professores, de modo que possam ser capazes de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora”, (MANTOAN, 2004, p. 3) que contemple, verdadeiramente, todos, incluindo os deficientes, os homossexuais, os portadores de transtornos de comportamento etc, uma vez que as desigualdades na escola vão além das diferenças raciais e sociais.

Pensamos, então, que agora, mais do que nunca, é preciso resistir.... porque a escola, em países marcados por tanta desigualdade como o Brasil, é mais que um direito. Torna-se a única possibilidade de romper com a ideia de um determinismo que aniquila potências. Progredimos muito em alguns aspectos, sobretudo se considerarmos as políticas que ampliaram a oferta de vagas, as que equiparam as escolas com livros didáticos, as que tornaram real o acesso a acervos literários, as que garantiram transporte e merenda escolar para muitos alunos que não poderiam ter acesso e permanecer na escola sem essas condições. Mas, não podemos deixar de lado que a exclusão se mantém por outros meios. A começar por termos uma divisão entre escola para ricos, as particulares, e escolas para pobres, as públicas.

Esse retrato dualista de educação ganhou ênfase no Brasil no período de vigência das políticas de cunho neoliberais (que se mantém nos dias atuais), cujo ideal de enfraquecimento do Estado, contribuiu para disseminar a ideia de que o privado era garantia de melhor qualidade. Dessa forma, no contexto educacional, as escolas particulares representavam a garantia de um ensino qualificado, uma vez que ali atuavam professores mais preparados, os alunos desfrutavam de salas de aulas equipadas e, principalmente, por ter profissionais mais comprometidos. A escola pública, por sua vez, ficou marcada pelo que falta, infraestrutura adequada, professores com formação e motivados, alunos interessados e com bom rendimento escolar. Ou seja, caracterizam a escola pública as carências que resultam no fracasso do ensino que, por sua vez, resultam, sobretudo, da falta de investimentos consistentes na

educação do país. Para se ter uma ideia, a maior parte do dinheiro destinado à EJA vem do Fundeb, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, mas o repasse que a modalidade obtém é inferior às demais etapas. “Desde a implantação do Fundo, a matrícula na EJA tem o menor valor. Se um aluno do Fundamental vale entre 1 ou 1,2, o da EJA vale 0,8”, ressalta Machado^{vii}. A professora enfatiza ainda que a EJA persiste em um modelo compensatório, com tempo e conteúdos reduzidos, mais distantes de uma formação integral e emancipatória.

Por trás desse cenário, encontramos um governo que considera como gasto os investimentos em educação, que relaciona sucesso escolar a resultado apenas do trabalho docente e avaliação de conteúdo como indicativo indiscutível de qualidade de ensino, ainda que o discurso teime em provar o contrário de tudo isso. Nesse sentido, a escola, na verdade, passa a ser aquela que produz as diferenças, “distinções, desigualdades”, como defende Guaciara Lopes Lobo. Para a autora, a escola “se incumbiu de separar os sujeitos” (2016, p.57). Primeiro, diferenciando os que nela estavam e os que a ela não tinham acesso, depois separou os sujeitos internamente. Antunes parece compartilhar da opinião de Lobo na medida em que afirma que “Com critérios de permanência meritocráticos e excludentes – especialmente em termos de avaliação – muitos alunos foram colocados para fora da escola e, junto com isso, tiveram suas expectativas de vida podadas precocemente” (2016, p. 57), com isso, procuraram suprir essa deficiência através do EJA, que, na grande maioria dos casos, é deficitária. Eis a herança de uma política que vira as costas para o social, bem aos moldes da política neoliberal.

Apple (2002) define os neoliberais como um grupo em pleno domínio no início do século XX, cuja política se pauta no enfraquecimento do Estado e, dessa forma, “o que é privado é

^{vii} “A educação de jovens e adultos após 20 anos da lei nº 9.394, de 1996”, em: *Revista Retratos da Escola*, v. 10 nº 19, p. 429-451 jul. /dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/687-2246-1-PB.pdf> acesso em: 09/11/2020.

necessariamente bom e o que é público é necessariamente mau”(2002, p. 57). Assim, na concepção das políticas neoliberais, “As instituições públicas, como as escolas, são vistas como ‘buracos negros’ nos quais o dinheiro é investido – e aparentemente desaparece – e que não conseguem providenciar resultados adequados”. (APPLE, 2002, p. 57). No entanto, a atualidade nos mostra que o problema ainda se agrava por outros motivos. Entre as verbas destinadas à educação e o investimento no que é realmente necessário desnuda a atitude de muitos políticos no nosso país que teimam em acreditar que o parco investimento em educação atinge apenas os que não terão acesso à escola de qualidade. Esquecem, nossas excelências, que o aumento assustador da violência resulta, por certo, do que falta aos nossos alunos durante o mais importante período de formação deles, o contato com o conhecimento historicamente acumulado, com as ciências, com a arte e com um saber que os possibilitará o pleno exercício da cidadania. Fica esquecido, assim, o que é mais importante para a escola, o seu papel socializador.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas. Exclusão e inclusão: dois Lados da mesma moeda. In: *Faces de Clio: Revista Discente do programa de Pós-graduação em História da UFJF*. v. 2. N. 3. Jan/jun. 2016.

APPLE. Michael W. "Endireitar" a educação: as escolas e a nova aliança libertadora. In: *Currículo sem fronteiras*. v.2, n.1, pp.55-78, Jan/Jun 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. In: *Currículo sem fronteiras*. v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. In: *Cadernos de Pesquisa*. v.5. n. 124. P.11-32. Jan/abr 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

LOURO, Guaciara Lopes. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, Guaciara Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas - questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiência. In: *Revista Educação Especial*. n.23, 2004.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia (org). *Educação de jovens e adultos e educação na diversidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

RIZO, Gabriela. Uma reflexão sobre inclusão, pobreza e acesso ao sistema educacional no Brasil recente. In: *Revista Teias*. v.12. n. 24. Jan/abr 2011.

ENTRE GREGOS E NORDESTINOS: uma experiência literária na EJA

Francisca Aline Almeida Silva¹

INTRODUÇÃO

As atividades cotidianas demandam leituras frequentes: preços de produtos, cartazes por toda parte, boletos de cobrança, postagens nas redes sociais. Não poder fazê-las ou não fazê-las com a desenvoltura e rapidez condizentes com a expectativa da sociedade atual gera muito desconforto para quem se percebe nesta posição compreendida como de inferioridade.

O aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) costuma sentir-se deslocado nos contextos que envolvem expor habilidades de leitura e escrita. É comum externarem falas como “Eu não sei ler”, “Eu não sei escrever”. Em suas palavras, transparece a compreensão dessas habilidades como domínio de uma técnica individual e mecânica, expressas pela fluência oralizada, no caso da leitura, e pelo domínio ortográfico, no caso da escrita. Essas concepções aproximam-se do conceito de alfabetização amplamente discutido por Soares (2017) ao defender a necessidade de conciliação com o letramento embora as especificidades de ambos precisem ser observadas e ensinadas.

Desse modo, defendemos aqui um conceito de leitura mais abrangente que é, portanto, “um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2001, p.10). O leitor, nessa perspectiva, é partícipe importante para a construção de sentidos já que seus conhecimentos de mundo vão

¹ Mestra em Letras (Profletas) pela Universidade Federal do Ceará. Professora das Redes Municipais de Ensino de Eusébio e Aquiraz/Ce. (profaalinealmeida@gmail.com)

ser usados para preencher “as lacunas” que o texto apresenta em seu aspecto material. Por apresentar vários níveis de conhecimento (linguístico, textual, de mundo) a serem mobilizados é que compreendemos a importância de um ensino de leitura que permita aos alunos acessar as várias camadas que o texto possui.

No que se refere à leitura literária, ela propicia não apenas fruição e encantamento, mas também favorece ao pensamento crítico, ao despertar para questões estéticas, éticas, históricas, sociais, políticas e ideológicas. A experiência literária, segundo Cosson (2012, p. 17),

não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor.

A falta de ensino eficiente de leitura nas escolas tem produzido leitores que decodificam, mas não conseguem construir o sentido do texto. Uma vez que compreendemos que a leitura não é uma ação individual, nem inata; é importante a presença de um mediador que lhe sirva de exemplo e, mais que isso, apresente-lhe a complexidade do mundo da leitura desvendando com ele os caminhos para a compreensão do texto a partir da finalidade pretendida. Para isso, a escola precisa assumir o papel que é seu por excelência e proporcionar a educação integral com a qual se compromete na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O público da EJA, na maioria das vezes, tem seu contato com a leitura literária restrito aos textos do livro didático. Com um tratamento nem sempre apropriado desses materiais e com uma trajetória escolar comumente fragmentada, os alunos veem a leitura como um recurso utilitário e imediato da qual faz uso para responder um questionamento, para acessar uma informação. O texto literário acaba sendo visto pela mesma ótica.

Acreditamos, todavia, que experiências adequadas de leitura do texto literário proporcionem ao aluno (jovem, adulto ou idoso) o desenvolvimento do senso crítico, a capacidade de argumentação e comunicação com o outro e consigo mesmo. Para tanto, é

importante criar situações de convívio com os livros que extrapolem noções conteudistas e utilitaristas.

Compreendemos que variados são os letramentos e o literário é um que, possivelmente, não será adquirido por esse público fora do contexto escolar. Discutiremos, portanto a importância do contato com a literatura na EJA a partir de uma experiência de leitura no projeto “Nas ondas da leitura”. Faremos inicialmente um breve percurso pelos conceitos de alfabetização, letramentos, em especial o literário, de que trata este artigo, considerando seu o potencial humanizador ao expandir o mundo do aluno.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO(S) NA EJA: especificidades

O público desta modalidade anseia por se enquadrar num perfil de cidadão letrado que não se furta a situações em que suas habilidades escritas e leitoras são testadas. Preencher um formulário, tomar um ônibus, abrir uma conta em um banco, procurar uma informação num catálogo, analisar os valores em um boleto de cobrança não representarão mais iminência de constrangimento. Várias são as situações, durante toda a nossa existência, que exigem de nós domínio dessas práticas.

Embuída desse propósito, essa clientela busca a escola, instituição responsável por oferecer aos alunos as habilidades desejadas. Por outro lado, os lugares sociais a eles reservados apontam para indivíduos sem identidade comumente relacionados ao “fracasso escolar”. Essa pré-concepção é parte, inclusive, do discurso da escola que, segundo Arroyo (2008), trata esses estudantes como repetentes, evadidos, defasados, analfabetos, desconsiderando suas experiências escolares, de vida, de trabalho.

A maneira como o estudante é visto direciona a forma como ele próprio se vê. É imprescindível ampliar a concepção de educação na direção da uma EJA que enfatiza “uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...” (ARROYO, 2008, p. 226).

Nesse sentido, a escola é responsável não só por alfabetizar seus alunos, mas alfabetizar na perspectiva do letramento. Embora ainda haja confusão entre os termos, ora dicotomizando-os, ora fundindo-os, Soares (2017, p. 64) esclarece que

alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Considerando que as demandas de um jovem, adulto ou idoso numa sociedade grafocêntrica e cada vez mais tecnológica são infinitas, diversas são as práticas sociais que requerem o uso da leitura e da escrita. A trajetória descontínua dos estudantes não é, contudo, indicativo para práticas pedagógicas aligeiradas ou reducionistas, ao contrário, a multiplicidade de histórias e vivências converge para um enriquecimento didático desde que as competências pedagógicas estejam vinculadas ao processo de humanização, libertação e emancipação humana.

Sobre esse papel emancipador da educação, Freire (2006) destaca a necessidade de o educando se conscientizar do seu espaço na sociedade na qual está inserido. Esse movimento permite não apenas sair de um lugar de passividade, mas, sobretudo, perceber seu papel de agente transformador, de sujeito ativo que, além de não aceitar a condição atribuída a si, constrói, no diálogo com o outro, novas formas de estar e atuar no mundo. O descortinar do mundo ocorre, então, a partir da leitura e da escrita.

O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura (FREIRE, 2006, p 117).

Ser sujeito crítico e atuante, inserido no mundo da escrita é condição necessária para acessar bens culturais e serviços, para ser aceito como parte da sociedade letrada. O aluno da EJA já se encontra em desvantagem pelo percurso irregular trilhado e pelo estigma que o público dessas turmas carrega. Nesta sociedade, fazemos usos da linguagem em contextos socioculturais variados. Para Rojo (2009, p. 98) esses usos e práticas que envolvem a escrita, valorizadas ou não, locais ou globais, envolvendo contextos sociais de ordem familiar, profissional, escolar, religiosa, midiática... em uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural são denominados letramento(s).

A autora defende o termo letramentos por considerar que “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (p. 107). Percebemos, neste aspecto, uma interseção com o pensamento freiriano ao considerar o enfoque ideológico no qual percebe as práticas de letramento como indissociáveis das estruturas culturais e de poder da sociedade. Assim, as instituições escolares não podem ignorar ou desvalorizar as práticas sociais relevantes para seus alunos, mas partir delas para ensiná-lo.

Para que a alfabetização, enquanto técnica de aquisição e apropriação do sistema de escrita e ortográfica, possa ser desenvolvida de forma interdependente e simultânea ao letramento, enquanto contexto de uso desse sistema, é imprescindível que o educador compreenda o aluno como indivíduo que chega a escola com níveis consideráveis de letramento. Por se tratar, na modalidade EJA, de jovens, adultos e idosos que participam com eficácia de inúmeras interações sociais em casa, no trabalho, na comunidade religiosa, nas redes sociais, desconsiderar os saberes que possuem seria anular sua existência anterior/exterior à escola.

Portanto, a exposição a vivências de leitura e escrita, no âmbito escolar, precisa ser constante e diversa. Variados são os saberes que o

grupo de estudante desta modalidade possui e o texto literário é uma importante ferramenta para construir coletivamente novos saberes.

O MUNDO REVELADO PELA LITERATURA

Arte e brinquedo são a mesma coisa: atividades inúteis que dão prazer e alegria. Poesia, música, pintura, escultura, dança, teatro, culinária: são brincadeiras que inventamos para que o corpo encontre a felicidade, ainda que em breves momentos de distração, como diria Guimarães Rosa.
Rubem Alves

Rubem Alves reflete, neste texto, sobre os brinquedos em oposição às ferramentas. Enquanto estas são da ordem da utilidade, aquelas são do desfrute, da fruição. Se não são úteis, para que servem então? Coisas inúteis que dão prazer e alegria. É possível viver sem prazer e alegria? Temos o direito de negar a alguém prazer e alegria?

Parece haver um entendimento de que os alunos da EJA têm pressa. Em função do percurso escolar trilhado que tende a ser diverso e fragmentado, parte-se do princípio de que deve ser priorizado o que terá mais utilidade em suas interações cotidianas. Que habilidades, conteúdos serão mais exigidos no trabalho, nas tarefas domiciliares, na vida... A literatura, nesse contexto, é preterida por textos cujos gêneros circulam com maior frequência na sociedade e, dessa maneira, têm prioridade no estudo.

No entanto, o texto literário, ainda que apenas para fruição, é direito do aluno. A BNCC (2015), como documento normativo que regula a Educação Básica, afirma explicitamente um compromisso com a educação integral que visa à formação e o desenvolvimento humano global, sendo assim, nenhum aspecto dessa formação pode ser desconsiderado ou diminuído. As práticas de linguagem, então, nesse documento, são organizadas por campos de atuação demonstrando que elas derivam de situações da vida social.

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (BRASIL, 2015, p. 83)

Interessa-nos, nesse recorte o campo artístico-literário uma vez que creditamos a ele um ambiente propício para que experiências literárias adequadas e significativas culminem na formação de novos leitores transformados e humanizados pela arte. Todos os gêneros, estilos, linguagens, autores precisam ser considerados desde que observado a adequação ao público. O objetivo desse campo é, pois,

possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruirlas de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica... (p. 156).

Compreendendo que a formação de leitores demanda vivências e aprendizagens dos recursos linguísticos, semióticos e demais elementos envolvidos na experiência estética, assumimos a perspectiva de letramento literário conforme propõe Cosson (2014) ao afirmar que, embora haja várias maneiras de efetivar o letramento literário, quatro características são fundamentais: contato do leitor com a obra, espaço para compartilhamento de

leituras, ampliação do repertório literário e atividades sistematizadas e contínuas.

A leitura literária, diferente das demais leituras, permite ao leitor conhecer outras realidades, novas concepções de mundo, novas formas de atuar no mundo. Por essa experiência, o leitor se apropria de si, de como é e de como poderia ser, pois a literatura nos leva a nos conhecermos e a conhecer a sociedade em que estamos inseridos. Ao perceber que a sociedade muda a depender da época e do lugar, compreende que nada é imune a mudanças.

Assim, a escola é o espaço propício para desenvolver os mais variados tipos de leitura, mas a leitura literária, além de ajudar a ler melhor e a criar o hábito de leitura, “fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo da linguagem” (COSSON, 2012 p.30). O autor, na sua defesa por uma escola que mantenha o lugar especial da literatura, destaca a função da materialização do mundo compreensível em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas.

Nesse processo de formação do leitor literário é importante a figura do professor como mediador. Apesar da crença de que o livro fala por si só, para Kleiman (2001), a leitura é uma atividade interativa e intelectual que envolve múltiplos processos cognitivos na sua prática. O leitor utiliza-se de estratégias com base em seu conhecimento de mundo e textual para interagir com o autor. Por esse motivo, não é possível ensinar a compreensão do texto, pois esse processo está intimamente ligado às vivências de cada leitor (conhecimentos prévios), porém é possível ensinar estratégia que o subsidiem de acordo com o texto em questão e a finalidade da leitura.

Desse modo, fica evidente a importância da leitura (e produção) do texto literário no contexto escolar. Nesse ambiente, a figura do professor mediador pode auxiliar não só na escolha dos títulos, mas, sobretudo, nos mecanismos de interpretação que envolvem elementos estruturais, linguísticos aprendidos na escola. Apresentamos a seguir uma experiência realizada em uma turma de EJA nível III.

GREGOS E NORDESTINOS ENTRE NÓS

É desenvolvido, desde 2008, no município de Eusébio, na Região Metropolitana de Fortaleza, um projeto intitulado “Nas ondas da leitura”. Uma experiência que teve seu início em uma escola e cresceu até abranger todas as escolas municipais. Objetiva incentivar os alunos e demais cidadãos à prática da leitura. Ao longo de todo o período letivo, as interações literárias ocorrem em sala de aula e, ao final do ano, há o encerramento com apresentações artísticas inspiradas nas obras lidas.

Somente em 2019 as turmas de EJA do município foram incluídas oficialmente no projeto passando a receber, como os alunos do ensino regular, as coletâneas de livros a serem lidas. Embora representasse uma conquista do ponto de vista pedagógico, faltava incentivar os alunos a se envolverem nas leituras e apreciação das obras disponibilizadas para eles.

O objetivo inicial era promover a aceitação do desafio. O público desta modalidade normalmente tem pouca familiarização com a leitura que não tenha utilização imediata. Isso se relaciona talvez com a observação de Lajolo (1985) de que em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário, de aprendizagens outras que não ele mesmo. Por isso permitir o encantamento que o texto literário é capaz de produzir era algo a ser alcançado.

Foram lidos três títulos, mas nos deteremos aqui à experiência com o livro Lobos e cordeiros e posteriormente ficará claro o motivo da escolha. Para o trabalho com a obra, inspiramo-nos na sequência básica proposta por Cosson (2012) que sistematiza a prática escolar com o texto literário a partir de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A obra constituía-se de um texto teatral que narrava o mito grego de Eros e Psiquê. Para motivá-los, cada aluno recebeu um texto contendo uma mensagem de uma amiga pedindo conselhos e descrevia a seguinte situação: tinha se apaixonado por um rapaz que a correspondia, mas ele não poderia revelar esse amor para os familiares, pois havia um motivo forte para não ser aceito. A oferta

dele era viver um amor secreto para sempre. Cada aluno, então, deveria responder à amiga aconselhando-a.

Após ponderarem sobre a situação, os alunos foram convidados a ler o conselho dado ou simplesmente apresentar sua opinião sobre o caso. Muitas foram as causas apresentadas para esse segredo e variados foram os conselhos desde aceitar a oferta a não procurá-lo nunca mais. O diálogo se estendeu, mas mediamos a discussão no sentido de permitir que o maior número de alunos participasse ainda que contra-argumentando.

Na aula seguinte, reservamos um momento inicial para a introdução. Nesse momento apresentei a obra contando um pouco sobre o autor. Distribuímos o título para os alunos e analisamos conjuntamente os elementos da capa e contracapa buscando ali indícios do que estava por vir. Os alunos desconheciam a narrativa sobre as personagens, conheciam, contudo, o cupido (Eros) fruto das representações na publicidade, nas produções cinematográficas, etc. Fizemos um breve levantamento sobre quais personagens mitológicos conheciam e o que caracterizava esses personagens. Dessa forma, compreenderiam o ambiente físico e social onde a narrativa se passava e o que era possível nesses espaços.

O primeiro obstáculo era a participação na leitura. Na condição de peça teatral, a leitura individualizada do professor subtraía uma oportunidade de oralização e até uma vivência dramatizada do texto. Decidimos coletivamente escolher, a partir de então, uma aula na semana para apenas lermos e conversarmos sobre o texto, sem perspectivas de atividades escritas a partir dessa atividade porque há sempre a indagação se tem perguntas sobre o texto para responder depois. Esse tipo de “análise literária” conforme observa Cosson (2012) quebra a aura da literatura e é a trilha mais perigosa para destruir a riqueza do literário: “quem passa pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária mais complexa” (COSSON, 2012, p. 29).

Partimos para a leitura do primeiro ato. Havia muita timidez, ainda assim surgiram voluntários para a divisão dos personagens.

Todos os esclarecimentos foram feitos sobre as rubricas, as trocas de turnos. Logo estavam encantados com a narrativa, comparando o triângulo psique – Eros – Afrodite com personagens da vida real. Após lido o trecho que havíamos selecionado, pudemos conversar sobre as impressões, outros casos de amor famosos e demais referências alcançadas por seus conhecimentos de mundo e vivências.

Os alunos tinham permissão para permanecerem com o livro durante o projeto. Por estarem de posse do material e as leituras acontecerem com o espaço de uma semana, faziam a leitura em casa antes do momento de vivência na sala de aula. Isso permitia um encontro pessoal com a obra longe de olhares e ouvidos curiosos. Como consequência, o medo da censura ao participar da leitura oral era drasticamente reduzido.

Com o passar das semanas, outros alunos que normalmente recusavam o convite à leitura começaram a participar, substituindo o leitor oficial de determinado personagem. Interessante também é o fato de, em muitos momentos dentro da obra, haver fábulas usadas para refletir sobre as ações dos personagens, enriquecendo consideravelmente o repertório dos alunos e possibilitando pausas para interligarmos ambas as narrativas.

O ato final da obra trouxe um misto de alegria e tristeza. Psiquê ascende à condição de deusa indo morar no Olimpo e sedimentando o final feliz aguardado. Por outro lado, punha fim a uma narrativa que por semanas os enredou e propiciou momentos de lazer, encantamento e reflexão em aulas que, segundo os alunos, relaxava-os.

Terminada a leitura da obra, reservamos um momento para que os alunos expressassem as impressões sobre o livro, as concordâncias e discordâncias com as trajetórias das personagens. Para contemplar a interpretação, essas opiniões foram transformadas em minirresenhas que foram guardadas dentro dos exemplares que cada autor utilizou antes que os livros fossem devolvidos à sala de leitura. Desse modo, os próximos a usarem a obra teriam uma opinião a ponderar.

Dentro do projeto havia ainda uma ação que pretendia desenvolver a escrita paralelamente à leitura: o concurso literário.

Ele é organizado por série e coube ao segmento III da EJA a produção de cordéis a partir de uma das obras lidas a ser escolhida pela própria turma. Expus aos alunos essa ação do projeto e procurei incentivá-los a participar, pois, independente de premiações, havia uma grande possibilidade para desenvolver habilidades de escrita e ainda apropriar-se de outro gênero textual importante para a cultura cearense e nordestina: o cordel.

Antunes (2015, p. 13) defende que o próprio aluno deve ter momentos de participação ativa através de experiências de criação literária. Ao associar a recepção literária à produção textual, seria possível, segundo ele, tornar a elaboração de sentido algo mais concreto.

Se o fundamental na obra literária é a construção de um objeto autônomo, é preciso fazer que essa dimensão textual seja pedagogicamente vivenciada e não apenas apreciada. Não se trata de transformar as aulas de literatura em aulas de criação literária, mas sim de instituir práticas que permitam aos alunos experimentar mais diretamente o potencial da linguagem literária. Caberia adotar um procedimento similar à experimentação da textura dos materiais, da tonalidade das cores e da variedade das notas musicais em um curso de educação artística.

A participação no concurso seria, pois, uma oportunidade para fazer essa experimentação num contexto real de escrita. Diante do desafio colocado, a turma optou por adaptar para o gênero cordel a narrativa de Lobos e cordeiros. Para nos ambientarmos ao gênero, iniciamos uma conversa para levantarmos os conhecimentos prévios sobre o cordel (já tiveram algum contato, quais as características, quais os assuntos mais comuns, em que região tem maior circulação). Diante do que foi levantado, entregamos aos alunos o cordel intitulado “Literatura de cordel” de Francisco Diniz. Como esse cordel foi musicado, com a letra em mãos, os alunos puderam acompanhar o áudio. Uma vez que o cordel realiza uma espécie de apresentação descritiva do gênero, ampliamos as informações no que concerne às características desse tipo de texto.

Para a atividade que seria desenvolvida em breve, era importante a segurança quanto ao conceito de rima e suas possibilidades. Com esse objetivo, entregamos aos alunos uma cópia contendo as cinco primeiras estrofes do cordel “O coronel e o lobisomem”. Questionamos se conheciam o conceito de rima, se as percebia no trecho do cordel que tinham em mãos e onde elas estavam. Diante das respostas, esclarecemos que há classificações de rimas e que, sendo o cordel um texto tipicamente oral, elas eram relacionadas aos sons produzidos. Em seguida, assistiram ao curta-metragem “O coronel e o lobisomem” para observarem a ocorrência das rimas na animação.

Não há barreiras para o conteúdo do texto em cordel. Tudo cabe dentro dessas narrativas desde temas ligados ao imaginário popular até as polêmicas da atualidade. Na situação em questão, o mito grego seria narrado utilizando-se da linguagem do cordel. Para a primeira escrita, os alunos, de posse da obra, construíram coletivamente uma linha do tempo com os acontecimentos que consideravam indispensáveis para a narrativa. Diante disso, fizeram as primeiras tentativas de construção de suas estrofes.

No meio do percurso, fez-se necessário apresentar-lhes informações mínimas sobre metrificação, assim, teriam condições para construir versos ritmados e garantir a fluidez esperada na leitura. A atividade de produção das estrofes demandou intervenções individuais e proporcionou aprendizados significativos inclusive de tópicos gramaticais como classes de palavras e sinonímia. Cada aluno, dentro das suas condições e características produziu seus cordéis.

Como se tratava de um concurso, aqueles que desejaram participar colocaram seu texto à disposição para ser avaliado e concorrer, caso fosse selecionado, com os textos representantes das demais escolas. O texto não foi premiado, entretanto, considero vitoriosos todos os alunos porque as aquisições pedagógicas provenientes das várias atividades desenvolvidas mudaram suas percepções e ampliaram seus conhecimentos de mundo de forma definitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe à escola o papel de possibilitar ao aluno o contato com a leitura a partir de situações diversas. A leitura literária, por se utilizar comumente de linguagem metafórica e demais construções linguísticas elaboradas, é importante para o desenvolvimento leitor e interpretativo dos alunos. Além disso, é imprescindível que essas leituras contem com o auxílio de um mediador, o professor, para intervir sempre que a linguagem utilizada constituir-se em empecilho para compreensão.

A leitura é uma necessidade constante e, cada dia mais, exige níveis de profundidade mais elevados. Compreender o mundo externo e interior implica ler a nossa realidade, ler o passado, ler as perspectivas futuras. A aquisição do sistema de escrita e suas idiosincrasias precisam acontecer em paralelo às situações reais de uso desse sistema. Quanto mais for possível vivenciar momentos em que a leitura e a escrita se efetivam, maior é a ampliação do conhecimento linguístico e de mundo desse aluno.

Participar do projeto “Nas ondas da leitura” permitiu aos alunos conhecer trajetórias de vida, percepções de mundo, narrativas que se assemelhavam e se diferenciavam das suas. O dilema do outro, seu contexto social, histórico, familiar permite ao leitor perceber a heterogeneidade de perspectivas e, talvez, alargar sua compreensão sobre a sociedade e quem a integra.

A clientela da EJA diferencia-se dos demais públicos principalmente porque a trajetória percorrida e o tempo investido produzem, em muitos casos, uma baixa autoestima. Pensam ser incapazes de atingir a segurança que desejam ao se defrontarem com os desafios que a leitura e a escrita demandam frequentemente.

A experiência com as obras lidas foi avaliada como positiva inclusive pelos próprios alunos ao relatarem que essas aulas eram interessantes e diferentes porque não tinha atividade para escrever. Chegaram a sugerir a diminuição das pausas, que eram semanais, entre as leituras. Foi observada, ainda, uma procura por outros livros na sala de leitura após o projeto. Conscientizarem-se de que

havia lido três livros, produzido seu cordel foi um momento importante para compreenderem que estavam em crescimento e que a leitura é sempre uma fonte fecunda de aprendizado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Benedito. *O ensino da literatura hoje*. Fronteira Z, São Paulo, n. 14, p. 3-17, jul. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/fronteiraz/article/view/22456>> Acesso em: 25 set. 2020.

ARROYO, Miguel. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos – 2. Ed.* – Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília: MEC/Consed/Undime, dez. 2017.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; et. al. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte – UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso em: 25 set. 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Mercado Aberto, 2001.

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1985. p. 51-62.

MARQUES, Francisco. *Lobos e cordeiros*. Ilustração de Alexandre de Sousa. Fortaleza: Editora Illus, 2018.

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

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. – 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

"A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJA) CONFIGURA-SE EM UMA MODALIDADE DE ENSINO MOVIDA PELO INTENTO DE INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL, HAJA VISTA ESTAR DESTINADA A ATENDER AOS CIDADÃOS QUE NÃO CONSEGUIRAM, POR MOTIVOS DIVERSOS, CURSAR ANOS/SÉRIES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO TEMPO CONSIDERADO HABITUALMENTE NORMAL"

ELIZEU ARRUDA DE SOUSA

FAPENA

