

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

CARLA NAVARRO COSTA

**“MAS PODE SER DIFERENTE, NÃO É, PROFESSORA?”:
ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E COTIDIANAS NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DE EJA DE ALAGOAS**

Maceió
2016

CARLA NAVARRO COSTA

**“MAS PODE SER DIFERENTE, NÃO É, PROFESSORA?”:
ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E COTIDIANAS NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DE EJA DE ALAGOAS**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal de Alagoas, na área de Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira.

Maceió

2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

C837m	<p>Costa, Carla Navarro. “Mas pode ser diferente, não é, professora?”: análise das experiências estéticas e cotidianas no ensino de Língua portuguesa em uma turma de EJA de Alagoas / Carla Navarro Costa. – 2016. 120 f. : il.</p> <p>Orientadora: Ligia dos Santos Ferreira. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2015.</p> <p>Bibliografia: f. 110-112. Anexos: f. 113-120.</p> <p>1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Literatura. 3. Livro didático. 4. Estética. 5. Educação de jovens e adultos. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 801:37.013.83</p>
-------	---

CARLA NAVARRO COSTA

“MAS PODE SER DIFERENTE, NÃO É, PROFESSORA?”:
ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E COTIDIANAS NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DE EJA DE ALAGOAS

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal de Alagoas, na área de Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Letras, aprovada em 26 de fevereiro de 2016.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira – PROFLETRAS/UFAL (Orientadora)

Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva – PROFLETRAS/UNEB
Examinadora Externa

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho – PROFLETRAS/UFAL
Examinador Interno

Profa. Dra. Fabiana de Oliveira – PROFLETRAS/UFAL
Suplente

Aos educandos jovens e adultos trabalhadores
e seus educadores, pelas lutas que
empreendemos juntos,
na conquista da liberdade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me ter propiciado prosseguir na finalização deste trabalho durante estes dois anos. Sei o quanto ele esteve presente na minha vida em diferentes situações e não me abandonou em nenhum momento difícil desta caminhada;

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida, que tornou possível esta pesquisa.

À banca do exame de qualificação, Profa. Dra. Belmira Magalhães, Prof. Dr. Helson Flávio, pelas sugestões, força e inspiração;

À banca de defesa pública desta Dissertação de Mestrado Profissional (DMP) em Letras/Ufal, por ter aceito o convite e pelo diálogo que estabeleceremos;

À Profa. Dra. Lígia Ferreira – minha orientadora – por ter me ensinado o caminho da pesquisa, principalmente através de sua postura paciente, compreensiva e de respeito à minha opinião, bem como por fazer parte da minha história enquanto pesquisadora e professora;

Aos meus colegas do curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da UFAL, pelos diálogos enriquecedores, que contribuíram tão significativamente com as minhas reflexões e por toda força que me transmitiram, principalmente, as mestrandas Kayllene Leite, Hélia Silva, Edineide Ferreira, Neyla Priscila e Leda Lins;

A todos os profissionais e educandos da Escola Estadual José da Silveira Camerino que foram fundamentais nessa trajetória;

Aos meus educandos da EJA, por darem sentido a esta pesquisa, contribuindo efetivamente para a construção de pontes entre o conhecimento científico e a realidade;

À minha mãe, Osvaldina Navarro, e minha avó, Elita Paes Navarro, minhas inspiradoras, pelos exemplos de força, fé e amor a mim e às minhas filhas;

Às minhas filhas, Natasha e Nayara, grandes amores da minha vida, por toda luz, presença e todo apoio dedicado que me faz ter certeza de que vale a pena continuar;

À UFAL pela oportunidade de tornar tudo possível.

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brecht (1982)

RESUMO

Integrante da linha de pesquisa em Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, do Profletras-Ufal, este trabalho objetiva analisar o desenvolvimento da leitura com base na articulação entre experiências cotidianas e leituras literárias e estéticas no ensino de Língua Portuguesa de educandos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), equivalente ao 6º ano, de uma escola pública de Alagoas, através de poemas e pinturas em tela a fim de explorar habilidades necessárias para a construção da autonomia e da criticidade na leitura dos textos. Para tanto, fundamenta-se no método dialético, apoiando-se nas concepções de Candido (1995), Cosson (2006) e Jouve (2012): importância da literatura; Solé (1998) e Cosson (2006): leitura e letramento; Fischer (1977), e Eco (1991): experiência estética; Freire (1981; 1989; 2013) e Moura (2007): concepções de ensino da EJA; Tonet (2005), Freire (1989; 2013), Lukács (2010) e Mészáros (2011): educação e o trabalho na sociedade capitalista; Benjamin (1987) e Candido (1995): arte e cultura de massa. Tais concepções, basilares, foram suscitadas pelas seguintes questões norteadoras: que tipos de propostas estimulam o prazer pela leitura de um texto literário e possibilita o conhecimento estético na EJA?; como adotar o livro didático em articulação com outros materiais no ensino de literatura e outras linguagens com vistas à formação do leitor crítico? Notou-se que o material introduzido nas aulas (planos de aula com experiências de pinturas em telas e poemas) possibilitou maior integração dos educandos-trabalhadores. As representações nos discursos orais e escritos provocados pelo efeito da arte nesses sujeitos desvelam um educando consciente de seu papel na tomada de decisão para a construção do sentido do texto, despertando assim a criticidade necessária para compreender a realidade da qual é sujeito.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Literatura. Livro didático. Experiência estética. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Taking part of the research line of Reading and textual production: social diversity and teaching practices, from Profletras-Ufal, this job aims to analyse the reading development, based in the joint between daily experiences and literary readings and esthetics in the Portuguese Language teaching of learners in a class of Youth and Adult Education (EJA), equivalente to the 6th grade, of a public elementary school from Alagoas, through poems and canvas paintings to explore needed skills for the construction of their autonomy and practicality in texts reading. For this purpose, it is based on the dialectical method, basing in Candido (1995) Cosson (2006) and Jouve's (2012) conceptions about: importance of literature; Solé (1998) and Cosson's (2006) about: reading and literacy; Fischer (1977), and Eco's (1991) about: esthetic experience; Freire (1981; 1989; 2013) and Moura's (2007) about: teaching conceptions of youth adult education; Tonet (2005), Freire (1989; 2013), Lukacs (2010) and Mészáros' (2011) about: education and labor in the capitalist society; Benjamin (1987) and Candido's (1995) about: art and mass culture. These conceptions, basic, were raised by the following guiding questions: what kinds of proposals stimulate the pleasure of reading a literary text and enables the aesthetic knowledge in Youth and Adult Education?; how to adopt the school-book in conjunction with other materials in the teaching of literature and other languages with the purpose to the critical reader formation? It was founded that the material introduced in the classes (lesson plans with paintings on canvas experiences and poems experiences) enabled greater integration of worker-students. The representations in the oral and written spechs caused by the art effect in these subject unveils a learner aware of its role in decision taking for the construction of the text meaning, awakening the need critical to understand the reality in which it is subject.

Key-word: Teaching of portuguese language. Literature. School-book. Esthetic experience. Youth and Adult education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro da EJA, da coleção “Tempo de Aprender” (2013).....	26
Figura 2 – Foto do sumário do livro da EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013).....	27
Figura 3 – Foto do início do capítulo 1 do livro da EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013, p. 6).....	27
Figura 4 – Foto do início do capítulo 3 do livro de EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013, p. 48).....	27
Figura 5 – Foto de uma das propostas de atividade da unidade 1 do livro de EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013, p. 7).....	28
Figura 6 – Foto de uma autobiografia da unidade 1 do livro de EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013, p. 20).....	29
Figura 7 – Foto do poema de Patativa do Assaré inserido no livro da EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013, p. 22).....	29
Figura 8 – Foto do texto “A trupe do conhecimento” da unidade 2 do livro de EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013, p. 52).....	31
Figura 9 – Foto das questões interpretativas do texto “A trupe do conhecimento” da unidade 2 do livro de EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013, p. 53).....	32
Figura 10 – Foto de uma das atividades do livro de EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013, p. 18).....	34
Figura 11 – Foto da tela “Palafitas”, de Luciano Accioly, 2015.....	53
Figura 12 – Foto do registro em quadro branco da aula do dia 6 de abril de 2015.....	54
Figura 13 – Foto da tela “Os palhaços”, de Rozeval Oliveira, 2015.....	55
Figura 14 – Foto do registro em quadro branco da aula do dia 13 de abril de 2015.....	56
Figura 15 – Foto da tela “Operários”, de Tarsila do Amaral, 2015.....	57
Figura 16 – Foto do registro em quadro branco da aula do dia 17 de abril de 2015.....	58
Figuras 17 e 18 – Fotos da turma de EJA, em grupos, realizando as atividades da aula de 20 de abril de 2015.....	59
Figuras 19 – Foto do painel elaborado pela turma de EJA na aula do dia 22 de abril de 2015.....	61
Figura 20 – Paleta de pintura, 2014.....	72
Figura 21 – Foto dos versos de “O operário em construção” expostos no corredor da escola, 2015.....	94
Figura 22 – Foto dos versos de “O operário em construção” expostos no corredor da escola, 2015.....	95
Figuras 23 – Foto da atividade sobre “O operário em construção” da aula do 8 de maio de 2015.....	99
Figuras 24 – Foto da atividade sobre “O operário em construção” da aula do 8 de maio de 2015.....	99
Figura 25 – Foto da atividade sobre “O operário em construção” da aula do 8 de maio de 2015.....	100
Figura 26 – Foto da atividade sobre “O operário em construção” da aula do 8 de maio de 2015.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modalidades EJA e Regular	33
Quadro 2 – Proposta para enfrentar o problema.....	104 a 106

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CEPA	Centro Educacional de Pesquisa Aplicada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DMP	Dissertação do Mestrado Profissional
EDA	Educação de Adultos
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação de Alagoas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SEDUC/AL	Secretaria de Estado da Educação
SEE/AL	Secretaria de Educação do Estado de Alagoas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	TRAJETÓRIA TEÓRICA PARA O DECURSO DA PROPOSTA	20
2.1	O ensino de literatura e o livro didático	20
2.1.1	Especificidades do livro didático da EJA	22
2.1.2	O papel humanizador da literatura para os conteúdos da EJA.....	36
2.2	A experiência estética e o ensino de Língua Portuguesa	42
2.2.1	Caminhos e descaminhos de uma proposta didática.....	43
2.2.2	A significação do valor estético no ensino de LP	46
3	TRILHAS DE UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	50
3.1	Método	50
3.2	Procedimentos	51
3.2.1	Pintura em tela	52
3.2.1.1	Plano de aula 1	53
3.2.1.1.1	Desenvolvimento/Etapas.....	53
3.2.1.2	Plano de aula 2	55
3.2.1.2.1	Desenvolvimento/Etapas.....	55
3.2.1.3	Plano de aula 3	56
3.2.1.3.1	Desenvolvimento/Etapas.....	57
3.2.2	Poemas	61
3.2.2.1	Plano de aula 4	62
3.2.2.1.1	Desenvolvimento/Etapas.....	63
3.2.2.2	Plano de aula 5	65
3.2.2.2.1	Desenvolvimento/Etapas.....	65
4	ANÁLISE DOS RELATOS E IMPRESSÕES DAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM AULAS DE LP	68
4.1	Aula 1 – O percurso inicial da estética	71
4.1.1	Relato	71
4.1.2	Técnica pictórica	72
4.1.3	Impressões da professora-pesquisadora	75
4.1.4	Impressões da turma de EJA	75
4.2	Aula 2 – Trilhando o caminho sinfônico da estética	75
4.2.1	Relato	76
4.2.2	Impressões da professora-pesquisadora	78
4.2.3	Impressões da turma de EJA	79
4.3	Aulas 3/4/5 – Operando a experiência estética	82
4.3.1	Relato	82
4.3.2	Impressões da professora-pesquisadora	86
4.3.3	Impressões da turma de EJA	87
4.4	Aulas 6 e 7 – O refinamento artístico e doce no fazer poético	87
4.4.1	Relato	88
4.4.2	Impressões da professora-pesquisadora	90

4.4.3	Impressões da turma	91
4.5	Aulas 8, 9 e 10 – Operando e construindo os sentidos da poesia	91
4.5.1	Relato	94
4.5.2	Impressões da professora-pesquisadora	100
4.5.3	Impressões da turma	101
5	EIS A NOSSA PROPOSTA!.....	102
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	111
	ANEXO A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DESTA PESQUISA (PARA MENORES DE 18 ANOS DE IDADE).....	114
	ANEXO B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DESTA PESQUISA (PARA MAIORES DE 18 ANOS DE IDADE).....	116
	ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO	118
	ANEXO D – DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA RESOLUÇÃO	119
	ANEXO E – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS.....	120
	ANEXO F – DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO.....	121

1 INTRODUÇÃO

“Mas pode ser diferente, não é, professora?” assim se posicionaram os/as educandos/as de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em aulas de Língua Portuguesa (e suas literaturas), ao serem indagados acerca dos sentidos e interpretações de obras literárias e pictóricas, numa escola pública, da cidade de Maceió, do estado de Alagoas.

Como professora de Língua Portuguesa da EJA, ministrando aula numa turma de 7º período, do 2º segmento do Ensino Fundamental (equivalente ao 6º ano da modalidade regular), percebo-me num movimento de constantes reflexões acerca dessa modalidade que, ao longo da história da educação no Brasil, vem passando por diferentes concepções de ensino e aprendizagem, e por que não dizer, encontra-se no limiar entre o refazer pedagógico e o fracasso das políticas públicas implantadas pelo governo ao longo desses mais de 100 anos, tendo como marco inicial a instituição do ensino noturno para adultos, em 1876.

Nesse trabalho de pesquisa e elaboração de uma proposta de intervenção para ser aplicada e vivenciada em turmas de ensino fundamental, apresento o desempenho de uma professora¹ que, apesar de seu vasto tempo dedicado à prática didática de sala de aula, descobre-se como uma pesquisadora, juntamente com seus/suas educandos/as nesse processo de refazer-se como cidadão/ã consciente de seu papel na sociedade e transformador/a da sua realidade.

A partir de atividades inseridas num plano de aula, avaliado por mim (equivocadamente, hoje afirmo!) como uma oportuna e forma ideais de trabalhar o texto literário (música) como elemento motivador para o gosto da leitura literária e para a compreensão dos múltiplos sentidos que a experiência com a arte proporciona, refez-se todo o caminho trilhado na busca da realização de atividades que realmente propiciassem um exercício crítico e emancipador, bem como um empoderamento das reais visões do que seriam artes pictórica e literária. Nesse percurso, fui descobrindo e buscando o alinhamento do trabalho com a experiência estética e o ensino de Língua Portuguesa.

Esse percurso relaciona-se diretamente com a minha experiência docente de mais de 20 anos em sala de aula. Iniciei minha trajetória ministrando aulas em turmas de 1ª série do ensino fundamental/8 anos (o que equivale, atualmente, ao 2º ano/9 anos), a partir da conclusão do Curso de Magistério, em nível médio (e até antes, disso, pois já atuava como auxiliar de sala nos últimos dois anos de curso). Nessa prática docente, ao longo de 10 anos,

¹ O e-mail da professora-pesquisadora desta dissertação é carlanavarro_@outlook.com.

com crianças de 6 e 7 anos, já me inquietava lidar com os percalços dos aspectos relacionados à leitura e escrita.

Já graduada em Letras (1997), foi iniciada uma prática docente voltada especificamente para o ensino de Língua Portuguesa, agora em turmas de ensino médio, e posteriormente, em EJA. Nesse caminho, fui trilhando possibilidades e vivências de realidades diversas na relação escola–leitura–educando/a e que propiciaram mudanças e assertivas em relação ao que planejava para as aulas, porém com muitas indagações acerca do que os/as educandos/as aprendiam, de que servia o aprendizado e como se posicionavam no mundo a partir do que estavam aprendendo.

Ao concluir a minha Especialização em Língua Portuguesa (2001), ratifiquei a necessidade de realizar um trabalho docente que vinculasse os estudos e teorias com a prática que realizava em sala de aula, principalmente em relação às propostas de leitura que elaborava. Algumas lacunas surgiam devido às escolhas dos textos, se eram “bons textos”; às propostas de atividades de interpretação, se contemplavam um processo e visão de mundo mais crítica e transformadora; e às respostas que os/as educandos/as davam a essas propostas, por ainda me inquietar em relação à apropriação dos sentidos e da criticidade.

Em 2013, quando aprovada no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFAL, deparei-me com uma proposta de elaboração de um trabalho acadêmico escrito por professores/as que atuam no ensino fundamental, com proposta de intervenção acerca de uma problemática envolvendo os processos de leitura, interpretação e escrita de textos, voltada para as turmas desse nível de ensino, com o objetivo de integrar os conhecimentos adquiridos na prática docente e os estudos teóricos da área. Enfim, escrever sobre a realidade experienciada na escola, isto é, “a vida ao rés do chão”, nos termos de Candido, produzindo para os meus pares um material oriundo da minha experiência em sala de aula (tudo que eu mais queria e desejava!). Possibilidade de aliar a teoria à prática no sentido de avaliar e refazer nossa atuação pedagógica no ensino fundamental da escola pública.

Sabemos que um dos grandes desafios da escola, nos dias atuais, é conseguir despertar no/a educando/a, e muitas vezes no professor, o gosto pela leitura, e especificamente pelo texto literário, pois deveria ser um ato realizado por fruição e não por obrigação, porque vai ser cobrado ou avaliado, sendo também, na maioria das vezes, um evento que serve apenas de decodificação. A leitura é muito mais do que unir palavras de textos verbais, ela busca encontrar sentidos e descobrir outros novos a partir das interações entre autor, texto/obra e leitor. Dessa forma, ao propor para o/a educando/a jovem e/ou adulto/a possibilidades diversas para esse encontro e interação com o texto (verbal, imagético, instrumental),

promovemos o desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção da autonomia e da criticidade no âmbito sócio-histórico e cultural em que vivemos.

Na prática docente e no envolvimento como educadora, no papel de mediadora na reelaboração do processo de compreensão textual e das experiências cotidianas dos educandos, em particular da EJA, percebi a necessidade de conhecer a realidade dos educandos e assim, desvencilhar-me da noção autoritária de que o conhecimento é de domínio apenas do/a educador/a. Nessa posição, defensora da dialética, não se consegue adentrar no verdadeiro papel do/a educador/a que é, como disse antes, mediar o processo de construção da autonomia, da criticidade e do livre pensar. Retratar os sujeitos aprendizes como ativos e protagonistas nesse processo faz a diferença numa prática mais real, humana e crítica. Quanto a uma prática docente dialógica, concordamos com Freire (1989, p. 17-18) ao afirmar que,

[n]a verdade, para que a afirmação “quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém ache tudo e que ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui.

Nessa visão de intervenção no processo de ensino-aprendizagem emancipatório, propomos a realização desta pesquisa numa turma de alunos de uma escola pública estadual de Ensino Fundamental (6º ao 9º) e Ensino Médio, funcionando os três turnos – matutino, vespertino e noturno –, localizada na cidade de Maceió, no bairro do Farol, inserida no Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA). Essa turma de 7º período, do 2º segmento da EJA, que equivale ao 6º ano do Ensino Fundamental Regular, do turno noturno, possui 32 (trinta e dois) alunos matriculados, porém somente parte da turma apresenta frequência regular. Diariamente, a média é de 19 (dezenove) alunos presentes em sala, o que incorre numa infrequência constante devido a fatores externos às atividades escolares.

A turma é composta, em sua maioria, por trabalhadores/as do segmento da economia informal, sem vínculo empregatício formalizado e está numa faixa etária entre 16 e 52 anos. Exercem a atividade trabalhista no turno diurno (diaristas, donas de casa, lojistas, contratados/as da saúde) e, cotidianamente, comparecem à escola, após o turno de trabalho, o que torna justificável a baixa frequência diária dessa turma. Cerca de 9 (nove) educandos/as estavam fora da escola há mais de 5 (cinco) anos, principalmente aqueles/as que ocupam a faixa etária maior, entre 30 e 52 anos. A maior parte possui filhos.

Grande parcela dos/as educandos/as da EJA traz experiências de leitura e escrita do seu dia-a-dia, mesmo sem se dar conta disso porque não as sistematiza e entendemos que é no espaço escolar que se dá o aprimoramento de uma consciência crítica e da produção de sentidos a partir de suas experiências. Partindo dessa premissa, podemos afirmar que ao proporcionar o contato com situações de interações comunicativas, a escola tem o papel de contribuir para o desenvolvimento da compreensão textual de modo a enriquecer e aperfeiçoar esse processo.

Na EJA, esse processo tem especificidades que devem ser levadas em consideração sempre que se planeja uma ou outra atividade, uma vez que os sujeitos aprendizes que constituem essas turmas já demonstram experiências anteriores de práticas leitoras e trazem consigo o conhecimento do mundo do trabalho. Diante disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394/96, em seu §1º, garante o ensino para esses sujeitos que não puderam cursar os estudos na idade regular:

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.

Para a participação educacional desses sujeitos que possuem outras ocupações além da escola, necessário se faz propor atividades de leitura e compreensão vivenciadas por esse público, uma vez que dessa forma, é possível desenvolver uma aprendizagem libertadora, não mecânica e frutiva, pois aproveita e incita a participação desse sujeito em processo de saber mais, na tomada de decisão diante das situações do seu cotidiano.

Nessa perspectiva de proposição de atividades que exploram a diversidade de sentidos dentro da vivência da experiência estética, explorando pinturas em telas e poemas, para além do seu processo de leitura e interpretação, esses/as educandos/as buscaram em vários momentos da realização dessas atividades, novos sentidos, reconfigurando o texto, nas suas indagações acerca da possibilidade de ser diferente daquilo que outras visões e vertentes canalizavam. Essas possibilidades eram apresentadas pelos/as educandos/as numa postura de confirmação do seu entendimento através da pergunta amplamente difundida em sala de aula: “Mas pode ser diferente, não é, professora?”.

Ao propor atividades nas aulas em turma de EJA sem o aporte teórico específico e necessário para uma condução consciente do meu papel de mediadora da leitura como processo de criação e descoberta, adentrei neste trabalho com a convicção de que “pode ser diferente”. Dentro da perspectiva docente, o título desse trabalho foi adotado por agregar os

diversos sentidos associados às minhas ressignificações (prática docente) e da turma (interpretações).

A partir dessas observações, deu-se a definição do título desta dissertação de mestrado profissional (DMP) que alia o discurso à descoberta da plurissignificação das obras bem como à promoção e interesse dessa vertente da arte como contribuição para o ensino de Língua Portuguesa, através da exploração e trabalho com poemas e pinturas em tela buscando o desenvolvimento das habilidades necessárias para a leitura, interpretação, construção da criticidade a fim de alcançar a emancipação humana.

Esta pesquisa, cujo método visa à produção do conhecimento crítico, a partir de uma interpretação dinâmica da realidade, admite que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto. Nessa perspectiva, leva em consideração a realidade desse sujeito e suas experiências, principalmente as literárias, num trajeto entre as pinturas em tela aos textos poéticos e à formação desse/a leitor/a como agente do processo de construção do sentido do texto, desenvolvendo assim a criticidade necessária para compreender a realidade que o cerca.

Para entender as contribuições da poesia e pintura no ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, proponho a realização de algumas atividades com textos explorando essas linguagens. Na realização dessas atividades de leitura, interpretação, construção e reelaboração de sentidos busco estabelecer um trabalho ativo a partir do que esse sujeito aprendiz está buscando nos textos, do conhecimento que ele/a possui a respeito do assunto, do/a autor/a e do que sabe sobre a língua. Dessa forma, essas relações mediadas pelo texto, sendo este, um objeto de prazer, de criatividade, de relação entre o/a leitor/a e o mundo, de ressignificações, serão importantes e eficazes para a formação de novas habilidades desse sujeito diante do real.

Para tanto, organizamos as seções deste trabalho iniciando um percurso teórico voltado para o ensino de literatura e as especificidades do livro didático da EJA, de acordo com as ideias de Solé (1998), Tonet (2005), Cosson (2006), Lukács (2010), Mészáros (2011) e Freire (1989; 2013), bem como com as orientações constantes em documentos oficiais, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD da EJA). Nessa seção, também foram apontados aspectos relacionados ao papel humanizador da literatura para os conteúdos da EJA, a partir das contribuições de Candido (1995), Cosson (2006), Moura (2007), Jouve (2012) e Freire (1981; 1989; 2013).

No intuito de tratar das contribuições da experiência estética para o ensino de Língua Portuguesa, elaboramos uma seção partindo de uma condução de proposta não exitosa para um caminho que vai se trilhando num aprofundamento mais teórico e consciente. Para

apresentar a significação do valor estético no ensino de Língua Portuguesa, valemo-nos das perspectivas teóricas de Eco (1991) e Jouve (2012), incluída nessa seção.

Foi apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa através da descrição dos procedimentos utilizados, por meio dos cinco planos de aula sobre as obras de pinturas em tela e os poemas. A análise dos dados foi tratada com as impressões e análises feitas a partir da execução dos planos didáticos, recorrendo ao suporte teórico das ideias de Benjamin (1987), Fischer (1977) e Tonet (2005). Apresentamos, também, a proposta de enfrentamento do problema no sentido de colaborar com a prática dos/as professores/as de Língua Portuguesa, que assim como eu, sentem-se instigados/as a aperfeiçoar suas metodologias e concepções de ensino. Por fim, foram feitas as considerações finais a partir das conclusões a que chegamos no decorrer das atividades e proposta realizadas.

2 TRAJETÓRIA TEÓRICA PARA O DECURSO DA PROPOSTA

2.1 O ensino de literatura e o livro didático

O objetivo desta seção é apresentar algumas concepções teóricas e práticas que fundamentaram o redimensionamento e reflexão da prática docente da professora-pesquisadora, bem como a proposta de intervenção e a análise dos dados. Na primeira parte, apresentamos uma articulação entre o ensino de literatura e o trabalho com o livro didático (LD) nas salas de aula de Língua Portuguesa (LP), na perspectiva de alguns teóricos e de alguns documentos oficiais do Ministério da Educação. Na segunda, destacamos o percurso trilhado na prática docente que levou à produção da proposta de intervenção e algumas reflexões acerca do desenvolvimento interpretativo a partir da experiência estética.

Para tanto, autores como Solé (1998) e Cosson (2006), articulados com a proposta teórico-metodológica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outros documentos oficiais do MEC, embasarão a discussão sobre a importância da leitura e do letramento literário, desenvolvida nessa seção.

Essa discussão acerca da importância da leitura se dá haja vista que, no contexto escolar, as questões relativas às práticas de leitura, sob à luz de diferentes abordagens das ciências da linguagem, tais como: a psicolinguística, a sociolinguística, a semântica, entre outras, desempenham papel singular que tanto podem resultar na decodificação literária quanto podem desenvolver sua capacidade opinativa crítica, pois como afirma Solé (1998):

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Muitas vezes, contando apenas com o livro didático, acreditamos na otimização desse desenvolvimento. Essa premissa surge partindo da realidade comum dos professores que encontra no livro didático (LD) o primeiro, e na maioria das vezes, o único, material oficial com que se depara em sua sala de aula.

Nesse ponto, algumas propostas de trabalho com os textos literários são falhas e até inexistentes, pois o que ocorre (quando ocorre) em boa parte das escolas, são atividades voltadas para a decodificação, e muitas vezes, para a repetição, ou seja, é necessário ir muito

além das concepções de gênero, do estudo das figuras de linguagem, da mecanização de respostas explícitas ou ideias afins, tão facilmente encontradas nessas orientações didático-metodológicas de leitura e estudo do texto literário em livros didáticos e em propostas de ensino tradicionais. Os estudos decorrentes dessa inquietação aproximam-se de vários teóricos como Solé (1998) e Cosson (2006), que apontam o quanto o processo de leitura vai muito além da decodificação, e principalmente da repetição.

Para Cosson (2006) essas práticas são equivocadas, pois o/a educando/a² pode depreender que ler significa responder a itens elaborados pelo LD ou pelo professor e se distanciam de um trabalho verdadeiramente voltado para a leitura que, conforme o autor, só ocorreria por meio da literatura desde as séries iniciais, o que não acontece nos espaços escolares desde há muito tempo .

Por serem essas as ações didáticas amplamente exploradas, numa visão de trabalho em que o sujeito-leitor desempenha um papel de mero decodificador e repetidor dos versos e da mensagem ali apresentada, sendo um leitor de superfície dos sentidos literais, que sublinha trechos, grifa palavras, encontra rimas, entre outros procedimentos tão comuns nessa didatização da leitura, torna-se relevante seguir o percurso indicado pelos PCNs, de 1998, que considera:

O texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico - na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea (BRASIL, 1998, p. 27).

Nessa perspectiva entendemos que é importante que o docente assuma seu papel de mediador, elabore estratégias que auxiliem o/a educando/a a desenvolver sua capacidade interpretativa e crítica, possibilitando a esses/as leitores/as uma ampliação, a partir dos textos, do conhecimento que eles já trazem. Para tanto, o importante para esse sujeito-leitor é que ele “processa e examina o texto” (SOLÉ, 1998, p. 22), em contribuição à formação de leitores críticos, tornando-se, por vezes, importante e necessária a produção de material complementar ao LD.

² O referido autor não adota essa terminologia. Escolhemos teoricamente adotar o termo “educando” ao invés de alunos em decorrência do diálogo estabelecido com a concepção de Paulo Freire de educação. Aliado a ela, a marca de gênero.

Essa elaboração de atividades surge numa perspectiva de um trabalho com a literatura como uma leitura polissêmica, plural, e até polêmica, como um exercício e interpretação do movimento dos sujeitos e dos sentidos, enfim, como uma experiência realizável. Entende-se aqui como leitura polêmica aquela que é explorada com o intuito de permitir ao/a leitor/a criar suas próprias leituras, mesmo que essas não estejam em conformidade com as leituras conhecidas e até legitimadas.

Para além dessa prática de uma leitura literal proposta nas atividades do LD de Língua Portuguesa, no trabalho com o texto literário, encontramos, na produção de material complementar, possibilidades de construção da leitura e interpretação cujos sentidos não são únicos, tampouco predeterminados, mas podem ser construídos em cada gesto de leitura.

Cosson (2006, p. 65) defende que “na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente”. Isso se justifica porque, através desse compartilhamento de suas interpretações, os leitores adquirem consciência de que são participantes de uma coletividade e de que essa coletividade corrobora e amplia seus horizontes de leitura.

Dessa forma, importante se faz a literatura para a construção do senso crítico e do conhecimento de si e de mundo dos/as educandos/as da EJA, pois “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas [possíveis]. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2006, p. 17).

Partindo dessa premissa, em relação ao processo de apropriação da literatura através do letramento literário, pode-se inferir que este é entendido como uma condição ou categoria de quem não somente é capaz de ler um texto literário, mas para além disso, apropria-se dele de fato por meio da experiência estética, excluindo-se da posição de um mero expectador para enveredar na condição de leitor literário.

2.1.1 Especificidades do livro didático da EJA

Para esse aporte teórico acerca das especificidades do trato com o LD, além das temáticas envolvidas nesse processo como a educação cidadã, o viés norteador da criticidade acerca desse processo que constitui esses sujeitos como trabalhadores através da categoria do trabalho, recorreremos às reflexões teóricas de Freire (1989; 2013), Tonet (2005), Lukács (2010) e Mészáros (2011). Além do embasamento do trato com o LD apresentar-se totalmente voltado para os documentos oficiais do MEC e da Secretaria de Estado da Educação –

SEDUC/AL. Essas perspectivas teóricas aprofundarão as discussões relativas ao processo de elaboração da proposta de intervenção adiante apresentada.

Esse aprofundamento teórico se faz necessário, uma vez que, na formação do educador, com todas as conjecturas que nos cercam na prática de sala de aula, tais como: domínio de sala, criação de ambientes de ensino-aprendizagem, retenção do conhecimento e aptidão para dirimir quaisquer dúvidas dos educandos (sujeitos), o livro didático (LD) apresenta-se como um suporte usual e regulamentador dos conteúdos educacionais do trabalho docente, conforme as leis e diretrizes da educação para o país.

Obviamente, este não é o único, porém investimos muito na concepção de que ele é um norteador dos nossos planejamentos de ensino e elaboração de aulas, principalmente porque é um material oriundo da política do Ministério da Educação (MEC) de distribuição para uso e acesso de todos os/as educandos/as. Esse livro didático, distribuído amplamente para as escolas públicas brasileiras, através de processo de escolha do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), é selecionado a partir do Guia de Livros Didáticos do PNLD EJA /2014-FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), após análise do grupo de professores de cada escola.

Esse documento apresenta o resultado da avaliação de uma equipe de especialistas que atua no campo da Pedagogia e das diversas áreas de conhecimento presentes nas coleções analisadas, selecionada pelo MEC e é uma resposta às críticas de movimentos sociais e pesquisadores. Após essa avaliação e, conseqüentemente, a publicação do Guia de Livros Didáticos, cada escola, junto a sua equipe pedagógica e professores, escolhe entre os títulos disponíveis, aqueles que atendem a sua proposta pedagógica.

É bem verdade que essa escolha termina sendo condicionada pelas escolhas dos outros grupos (analistas do MEC e o mercado editorial) que, em sua maioria, ditará as normas, conteúdos, política editorial para todas as escolas, uniformizando os livros e suas propostas.

O processo avaliativo das obras/coleções didáticas, realizado por esse grupo de professores especialistas, adota como diretrizes algumas perspectivas de análise desse sujeito da EJA e as especificidades do seu processo de aprendizagem, conforme as orientações constantes nesse manual do MEC/FNDE (2014, p. 23, grifo nosso), em que afirma que,

A avaliação se orientou pela perspectiva de que as obras devem atender a alguns princípios fundamentais: **considerar as especificidades dos sujeitos da EJA**, observando as **potencialidades desses sujeitos; evidenciar coerência em relação ao processo ensino-aprendizagem da EJA; servir efetivamente de recurso de mediação no processo de aprendizagem do jovem e do adulto**, dando apoio à formação e ao trabalho do educador;

apresentar conteúdos de qualidade; por fim, **envolver a carga de saberes prévios desse público** nas situações de aprendizagem.

Diante desses princípios, especificamente, como professora de Língua Portuguesa de EJA – turma que retoma seus estudos e seu processo de escolarização depois de ser interrompido por razões diversas –, preocupo-me com a forma como o livro didático propõe o estudo dos textos, e conseqüentemente, da leitura literária. Essa preocupação advém do meu entendimento sobre a interação e interligação entre texto literário, Língua Portuguesa e escola que o LD deve propor, por ser no âmbito escolar, na maioria das vezes, a única oportunidade e espaço que esse/a educando/a tem e lhe é proporcionado para suas experiências de leitura, como ratifica a Proposta Curricular para o ensino de LP da EJA/MEC (2002, p.14) “a escola é o lugar privilegiado onde o aluno exercita os modos de abordar os textos e aprende a dialogar com o que está escrito”.

Essa interação (escola/literatura/língua portuguesa) deveria ser proposta pelo LD em conformidade com o que está preconizado no Guia do PNLD EJA/2014/FNDE, levando em conta as especificidades dos sujeitos da EJA, suas potencialidades e assumindo um papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem tão comprometido desses/as educandos/as. Essa visão de comprometimento das questões de aprendizagem desses sujeitos, bem como a clara definição da identidade dessa modalidade de ensino também são tratadas em outros documentos oficiais da EJA, como está direcionado na **Proposta Curricular para o 2º segmento do Ensino Fundamental da EJA:**

A inacessibilidade [...] ou o acesso apenas parcial, concretiza a ideia de estar apartado de um todo que se move autônomo, inatingível. O estudo da língua se faz necessário para evitar essa experiência de exclusão: construindo leituras do mundo, criando possibilidades de descobertas pessoais que favoreçam o autoconhecimento e indiquem o lugar da palavra em sua subjetividade (MEC, 2002, p. 12).

De acordo com as determinações do referido documento, que tem como objetivo evitar a experiência de exclusão por meio do estudo da língua, reconhecendo assim essa modalidade como produto de suas políticas não exitosas implantadas no decurso da história da educação no Brasil, observamos que o LD da EJA, no mercado editorial, já apresenta algumas especificidades dessa modalidade de ensino que não se inserem em modelos infantilizados, em meras reduções de conteúdos da educação básica regular, nem em propostas inadequadas sob a perspectiva didático-pedagógica alheia às diretrizes educacionais formuladas para a EJA. Por ser uma função dessa modalidade reparar alguma perda à parte da população que foi privada do domínio da escrita e da leitura, segundo as Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, instituída pela resolução nº 1/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da sua Câmara de Educação Básica (CEB), temos que estar atentos a essa abordagem trazida nos livros didáticos, principalmente de língua portuguesa.

Nessa resolução federal está posto que a EJA se pauta numa identidade própria, considerando seus aspectos e especificidades, como faixa etária, perfil dos/as educandos/as e situações, conforme abaixo:

Parágrafo único. [...] se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

[...]

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p. 1; 2).

Dessa forma, a instituição federal assume a garantia de uma oferta de ensino voltado para uma modalidade comprometida e perpetuada de falhas na apropriação do saber implantadas pelo próprio MEC. Ademais, o livro didático não se configura numa reprodução dos exemplares de livros concebidos para estudantes do ensino fundamental entre 6 (seis) e 14 (catorze) anos de idade, por levar em consideração sua diversidade e caráter heterogêneo. Portanto, partindo-se dessa premissa, dedica-se uma atenção a esse material didático no sentido de perceber neste, que deve estar vinculado aos componentes curriculares, possibilidades que façam com que esses/as educandos/as da EJA possam usufruir dos saberes dos diversos campos do conhecimento de modo crítico e na produção de sentidos.

Nas orientações dos documentos oficiais relativas ao trabalho didático com o componente curricular de Língua Portuguesa, há esse reforço para a criticidade e percepção dos múltiplos sentidos no processo de aprendizagem da leitura, interpretação e produção de textos, como está ratificado na **Proposta Curricular para o 2º segmento do Ensino Fundamental da EJA**:

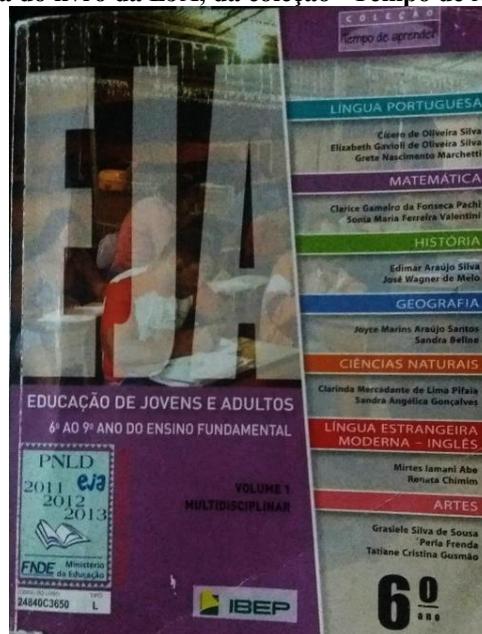
Assim, o curso de Língua Portuguesa para alunos da EJA deve, em primeiro lugar, **servir para reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz**

dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar [...] (MEC, 2002, p. 12, grifo nosso).

Ao indicar caminhos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa para os/as educandos/as da EJA, essas orientações reconhecem os distanciamentos entre a escola e seus partícipes – educandos/as – que já trazem em sua vivência escolar os traumas, os silenciamentos e a visão moldada e repetitiva do sistema escolar que perpassa toda a história da educação no Brasil. Assim, incorrendo as principais consequências desses “perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar” (MEC, 2002, p. 12) para a EJA.

Como elemento constitutivo da problematização desta pesquisa e proposta de intervenção, o estudo da composição do LD é importante para entendermos quais são as propostas de ensino de literatura apresentadas. Para tanto, apresentaremos algumas considerações analíticas acerca do livro que faz parte da coleção “Tempo de aprender” (FIGURA 1), apresenta-se em volume único, contém os componentes curriculares conforme a Base Nacional Comum (LDBEN nº 9.394/96), e é adotado na escola em que atua esta professora-pesquisadora.

Figura 1 – Capa do livro da EJA, da coleção “Tempo de Aprender” (2013)

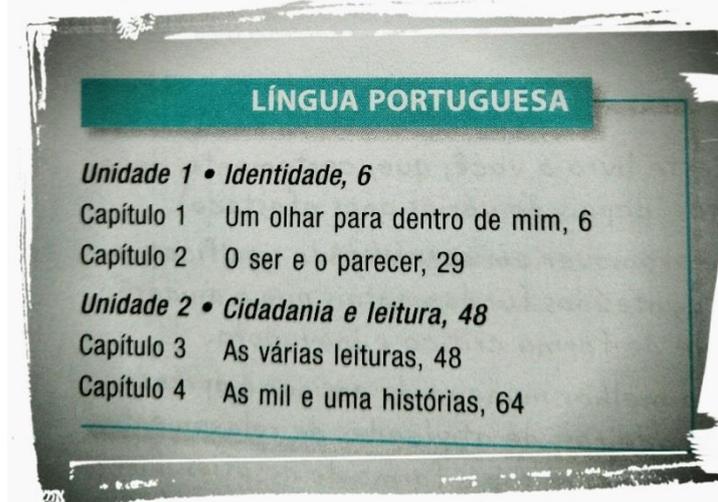


Fonte: Elaborada pela autora

Segundo o Guia do Plano Nacional do Livro Didático da EJA (PNLD/EJA) 2014, é uma obra que rompe com a perspectiva tradicional de apresentação de conteúdos, pois propõe uma abordagem de forma interdisciplinar, transversal e a partir de eixos temáticos. Essa proposta não é percebida de forma efetiva como retratada nesse Guia, pois há uma abordagem superficial desses eixos temáticos e sua transversalidade não ocorre de maneira explícita. Isso

pode ser comprovado a partir da distribuição dos capítulos estudados (FIGURA 2), os quais, em todos os componentes curriculares, para o 6º ano, dividem-se em dois: “Identidade” (FIGURA 3) e “Cidadania e leitura” (FIGURA 4), com 89 páginas, incluindo as referências, de um total de 472 páginas.

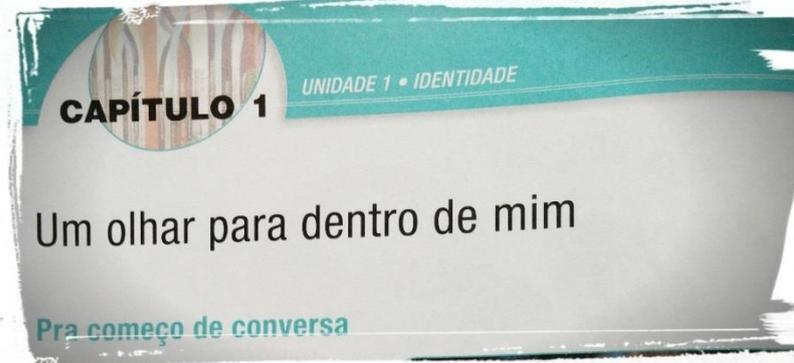
Figura 2 – Foto do sumário do livro da EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013)



LÍNGUA PORTUGUESA	
Unidade 1 • Identidade, 6	
Capítulo 1	Um olhar para dentro de mim, 6
Capítulo 2	O ser e o parecer, 29
Unidade 2 • Cidadania e leitura, 48	
Capítulo 3	As várias leituras, 48
Capítulo 4	As mil e uma histórias, 64

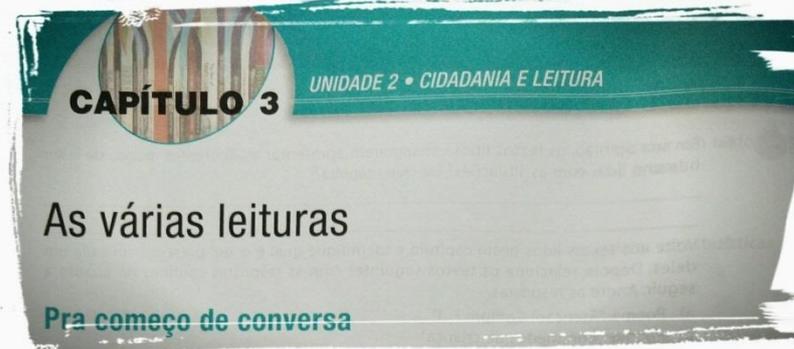
Fonte: Elaborada pela autora;

Figura 3 – Foto do início do capítulo 1 do livro da EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013, p. 6)



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 4 – Foto do início do capítulo 3 do livro de EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013, p. 48)

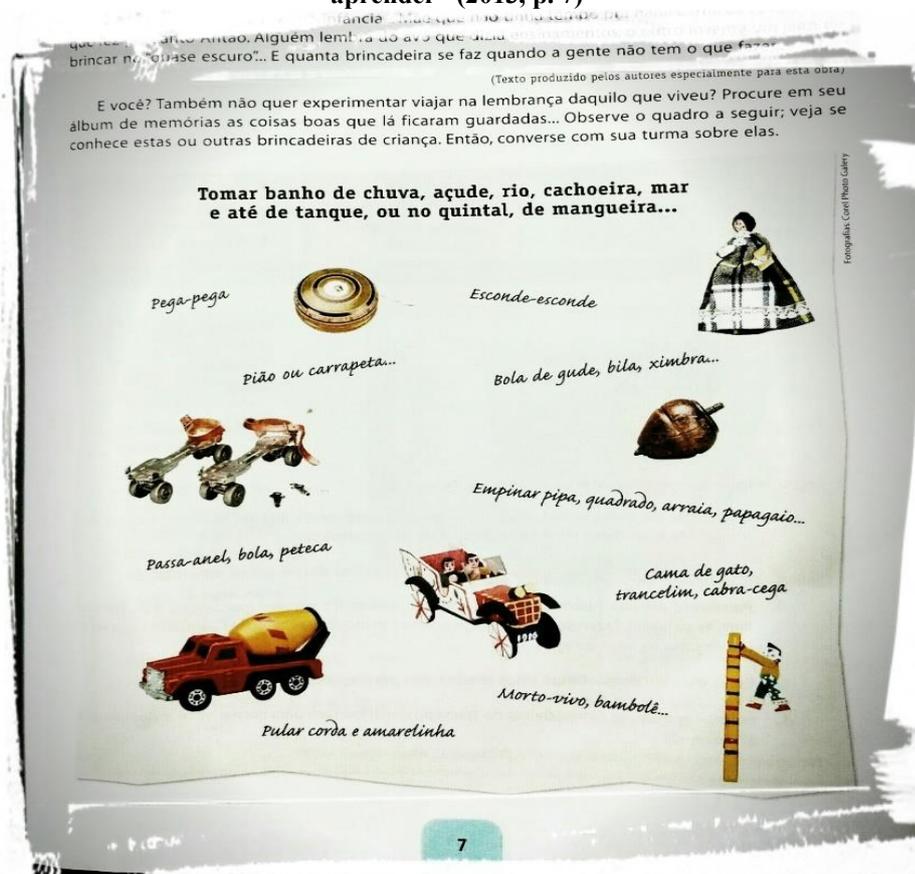


Fonte: Elaborada pela autora

Esses dois eixos temáticos são propostos, nesse Guia, como marcas de uma perspectiva interdisciplinar e de transversalidade, uma vez que ressalta que, dessa forma, não há uma apresentação tradicional de conteúdos, o que aponta como falha nos livros de ensino regular. Ao elencar esses temas como transversais e interdisciplinares, a obra tenta se constituir como sequencial e progressiva na medida em que traz à tona aspectos inerentes à vida desse/a educando/a jovem ou adulto/a, embora, para comprovar essa proposta, necessário se faz uma abordagem acerca do caminho trilhado nos capítulos da obra.

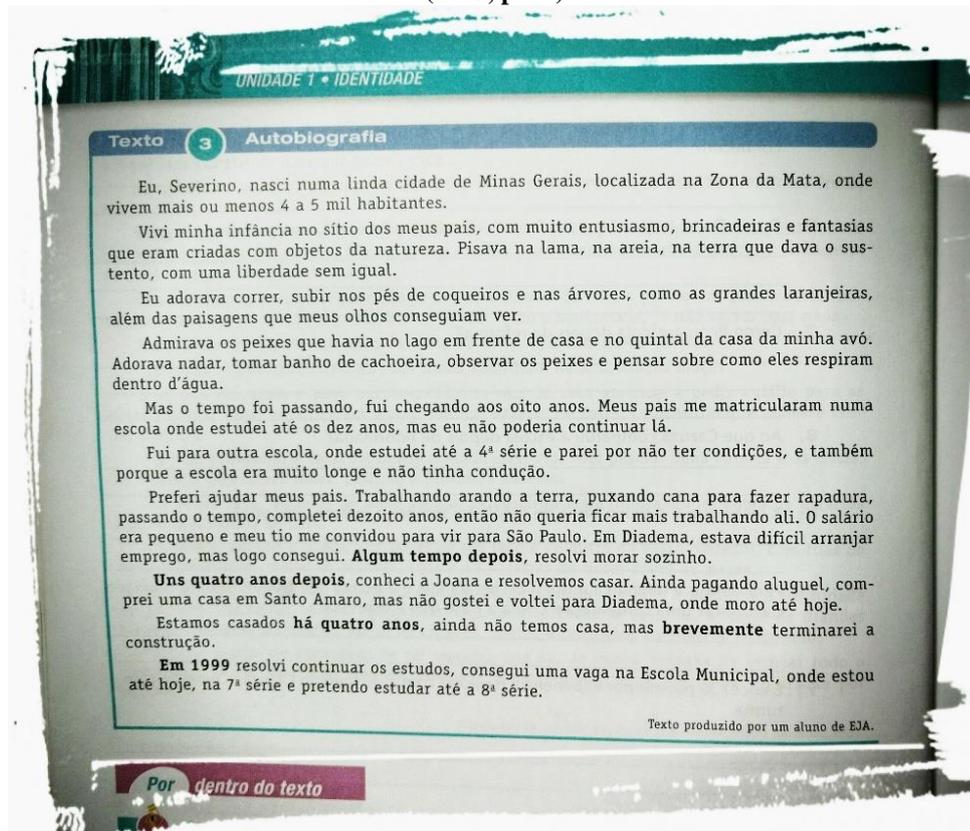
Na apresentação e no trabalho com os textos, dentro do eixo “Identidade”, há uma discussão sobre aspectos pertencentes às lembranças, ao passado, e ao momento presente de suas aspirações e retomada do processo de aprendizagem na escola, com textos que abordam desde as brincadeiras de criança do passado (FIGURA 5) a trechos de autobiografias de alunos de EJA (FIGURA 6) e do poeta Patativa do Assaré, por exemplo (FIGURA 7), embora sejam bastante superficiais. Esse eixo arrisca uma imersão no mundo das lembranças e sonhos, pretendendo, claramente, a ideia da busca dos objetivos, sem, tampouco, aprofundar as questões mais críticas relativas ao mundo e às situações que cercam esse sujeito.

Figura 5 – Foto de uma das propostas de atividade da unidade 1 do livro de EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013, p. 7)



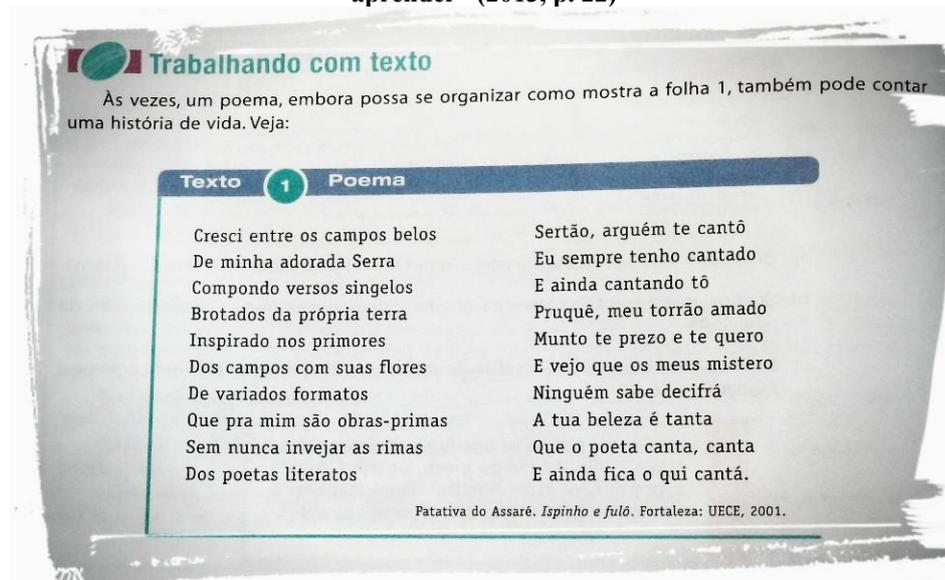
Fonte: Elaborada pela autora

Figura 6 – Foto de uma autobiografia da unidade 1 do livro de EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013, p. 20)



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 7 – Foto do poema de Patativa do Assaré inserido no livro da EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013, p. 22)



Fonte: Elaborada pela autora

O desenvolvimento das atividades de leitura, inserido no eixo “Cidadania e leitura”, é introduzido com a apresentação do tema “Analfabetismo” através de gêneros textuais diversos

e segue uma trajetória de textos que vão desde uma ficha técnica de um clássico de literatura a trechos de capítulo do livro de Paulo Freire (*A importância do ato de ler*, 2001). Ainda que priorize uma diversidade de gêneros, é pouco provocativa e aprofundada no que concerne às questões de cidadania, pois as abordagens seguem dimensões e perspectivas distintas e superficiais, demonstrando um entendimento de escola cidadã como um processo, um horizonte e não como um objetivo final.

Para afirmar isso embasamo-nos no que propõe Tonet (2005), em seu livro *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*, quando afirma que a educação articula-se com a cidadania na medida em que esta deve ser concebida como “um espaço de construção da efetiva liberdade humana”. Ele então desenvolve um conjunto de ideias para mostrar que a falta da discussão e de entendimento (e até arriscamos dizer, conhecimento), acerca do que seja cidadania, colabora para confundir a compreensão da meta crucial que se almeja para a educação, que se constitui, para ele, como contribuição na construção de uma sociedade efetivamente livre e na formação de pessoas plenamente autônomas, sujeitos e não objetos da História. Traça assim um percurso amplamente alicerçado na Filosofia e nas Ciências Sociais para esclarecer a importância da emancipação humana para atingir esse objetivo do papel educacional, como afirma abaixo:

na medida em que a educação é uma atividade com uma especificidade própria, sua contribuição mais importante para a transformação da sociedade não é externa a ela (educação), mas interna. Quer dizer, a atividade educativa é tanto mais emancipadora quanto mais e melhor exercer o seu papel específico. [...] este consiste em possibilitar, ao indivíduo, a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade. [...] o exercício deste papel específico poderá ser tanto melhor quanto mais articulado estiver com o conjunto das atividades de caráter emancipatório (TONET, 2005, p. 236).

Dentro desse entendimento de uma educação voltada para a Cidadania, acreditamos que sua força motriz encontra-se arraigada a uma ação de integração desse sujeito e não de mera passividade, numa postura de interferência sobre a realidade para modificá-la, conforme define Freire (2013):

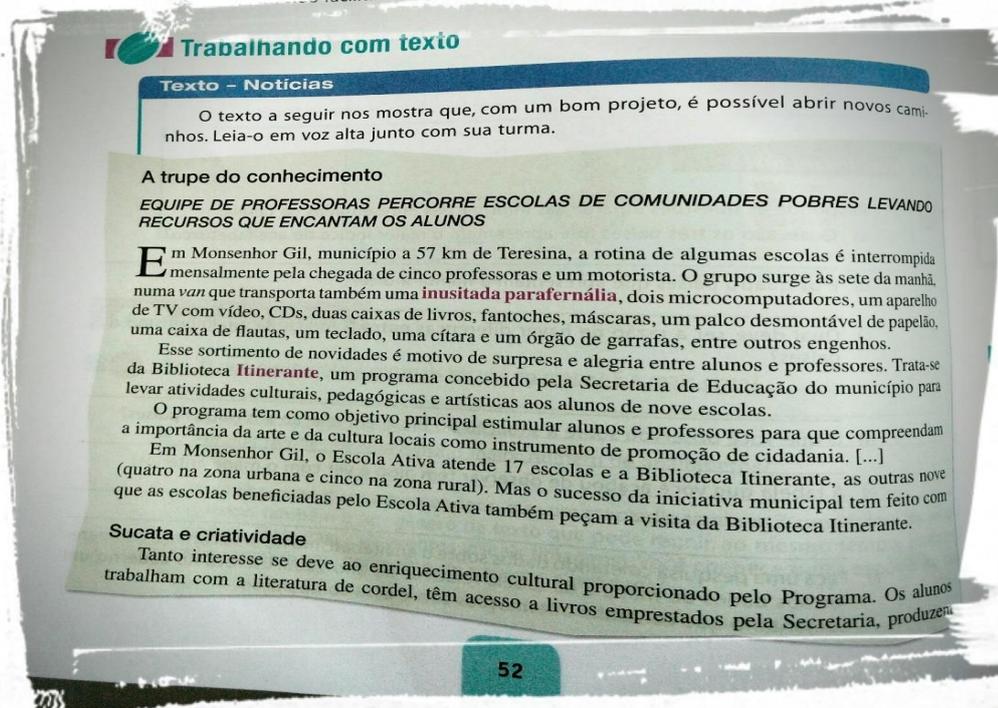
A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica que tanto a visão de si mesmo como a do mundo não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser ‘situado e datado’. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua

‘destemporalização’. Na sua acomodação. No seu ajustamento (FREIRE, 2013, p. 58; 59).

Assim, ao se pensar numa condução didática que vise esse posicionamento crítico entendemos as atividades propostas no LD de forma não trabalhadas nesse âmbito de cidadania como “o processo de realização da autêntica liberdade humana” (TONET, 2005, p. 88), pois representam entendimentos de interpretações que não aprofundam o caráter crítico, não apresentando, na condução didática das atividades escritas e orais, uma concepção estratégica de identificação da injustiça e da desigualdade.

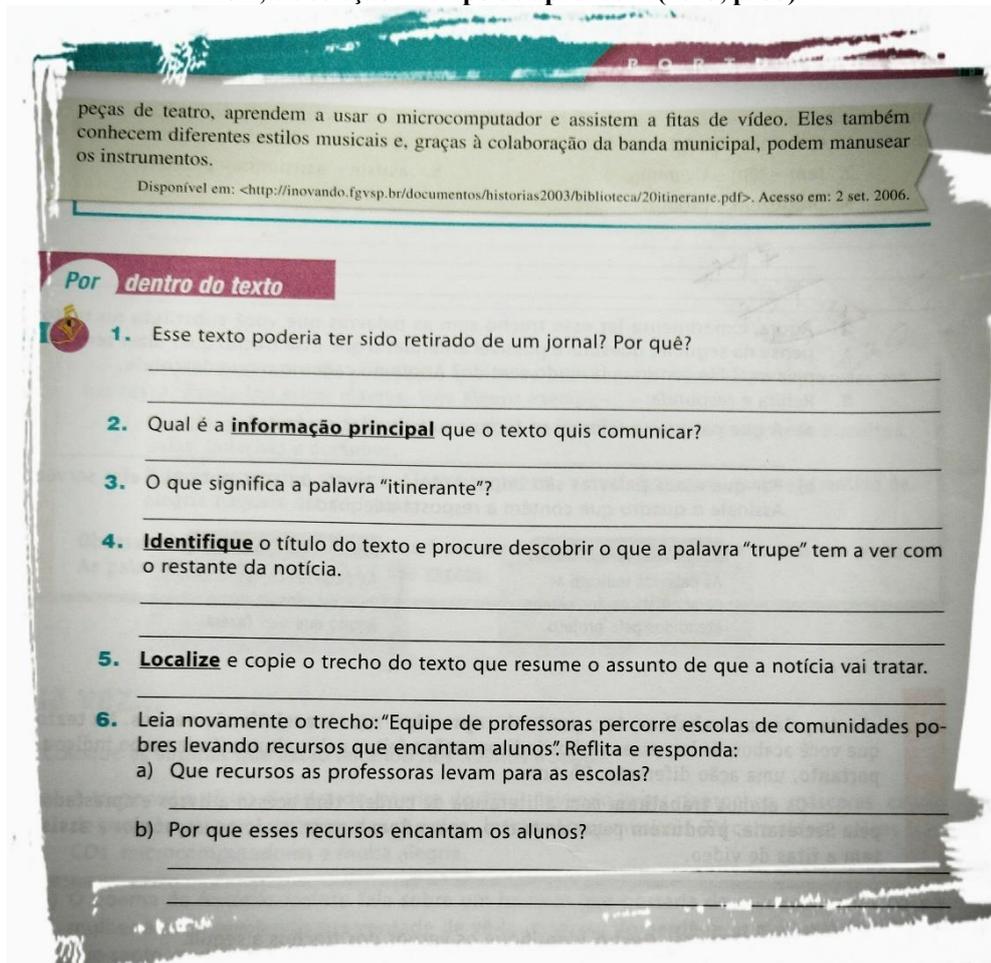
Exemplos disso são encontrados em questões que exploram apenas o viés decodificador da leitura e regras do uso formal da língua, como a que apresenta um texto do gênero notícia intitulado *A trupe do conhecimento* (FIGURA 8). São exploradas questões que visam encontrar informações explícitas no texto, transcrição de trecho do texto, objetivando uma interpretação resumida e sem ampliação do entendimento crítico das ideias do texto (FIGURA 9). Além de dar prosseguimento a esses questionamentos, explorando o texto apenas como forma de apresentar as regras normativas da gramática da língua.

Figura 8 – Foto do texto “A trupe do conhecimento” da unidade 2 do livro de EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013, p. 52)



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 9 – Foto das questões interpretativas do texto “A trupe do conhecimento” da unidade 2 do livro de EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013, p. 53)



Fonte: Elaborada pela autora

Nesse trato didático torna-se difícil conceber que há uma estratégia de educar para a cidadania, embora já se tenha evoluído muito no aspecto editorial quanto à adequação dos temas e assuntos do ensino fundamental para uma faixa etária maior (acima de 16 anos), além da proposição de conteúdos e atividades mais compatíveis com o tempo que de fato se dispõe nessa modalidade de ensino para as aulas, por serem no turno noturno, com um tempo menor de aulas.

É importante salientar que o volume 1, destinado ao 6º ano, será estudado em dois períodos semestrais, 6º e 7º períodos, uma vez que, conforme a normatização de ensino da rede pública estadual, o 6º ano regular corresponde aos dois períodos semestrais que iniciam e que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental (EF), ficando assim a divisão e correspondência entre anos (regular) e períodos (EJA), conforme quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Modalidades EJA e Regular

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

MODALIDADE EJA – Turno noturno			MODALIDADE REGULAR – Turno noturno		
2 anos e 6 meses	CH do período letivo semestral	PERÍODO (semestral)	ANO (anual)	CH do período letivo anual	4 anos
	336 h semestrais	6º	6º	840 h anuais	
	336 h semestrais	7º			
	352 h semestrais	8º	7º	840 h anuais	
	336 h semestrais	9º	8º	840 h anuais	
352 h semestrais	10º	9º	840 h anuais		
Total CH	1.712 h		3.360 h		Total CH

Fonte: Dados extraídos da Portaria SEE/AL nº 332/2014, D.O.E. de 21/02/2014.

A partir dessa premissa encontramos uma inconsistência/irregularidade quanto à divisão de tempo/trabalho da obra em relação à proposta de EJA da rede pública estadual de ensino do estado de Alagoas, já que esta coleção está organizada de modo serial, com um volume para cada ano. Assim, o primeiro volume será trabalhado durante um ano, enquanto os outros seguintes terão seis meses para serem concluídos. Levando em consideração que são quantidades de páginas semelhantes por volume e disciplina, dá-se aí a incongruência, tendo o 6º e o 7º períodos um total de tempo (2 semestres) maior, equivalente ao dobro, dos outros períodos (1 semestre), que são o 8º, 9º e 10º, para trabalhar o LD.

Na apresentação da coleção adotada e utilizada pela turma de atuação desta pesquisa, no Guia de Livros Didáticos PNLD EJA/2014, percebe-se algumas indicações de pontos negativos acerca do trabalho com os textos que esta propicia, quando afirma que muitos desses textos são fragmentos moldados para, especificamente, compor a coleção. Ainda assim, aponta uma proposta tímida, quase inexistente, de um trabalho com a literatura de forma diversificada e de apreciação de textos sem configurar o aprofundamento e a análise essenciais para novos modos de significação, quando aborda que:

O material textual, em alguns momentos, apresenta fragmentos sem unidade de sentido e com pseudotextos. Isso sugere que alguns textos foram adaptados para a coleção. Os demais são representativos da heterogeneidade própria da cultura da escrita e da literatura brasileira; há, inclusive, textos da cultura digital, como o e-mail. A abordagem do texto literário promove a fruição estética e a apreciação da produção literária, além de contemplar a singularidade daqueles selecionados quanto ao gênero, à autoria e a outras convenções (BRASIL/PNLD EJA 2014, p. 183).

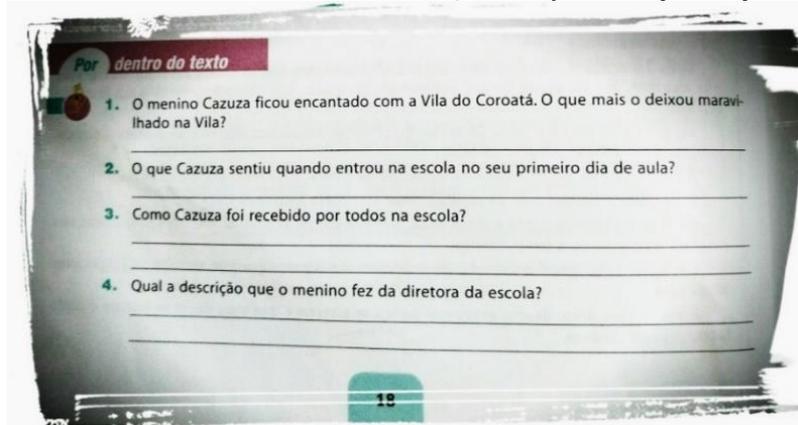
Os textos apresentados na obra são, majoritariamente, literários e se constituem numa diversidade de gêneros voltados para uma realidade mais próxima da faixa etária a que se propõe: jovens e adultos (acima de 16 anos de idade). Apresenta a seguinte variedade: 7

poemas; 3 contos; 3 fábulas; 1 texto teatral; 2 trechos de romance; 1 letra de música e 1 tela. Essa diversidade textual envolve as temáticas acerca do trabalho, pluralidade cultural e consumo, aproximando-se, assim, da proposta pautada na LDBEN, que preconiza a valorização das características do educando da EJA, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Embora essa apresentação variada seja vista de forma positiva, trabalhar o texto literário não pode implicar apenas em apresentar variedades e suas características formais, mas sim, dar importância à qualidade da experiência que se pode obter com essas leituras, como assevera Zilberman (2009, p. 18) quando afirma que “não se forma leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula, miniaturizada na condição de texto ou diluída em generalidades pouco esclarecedoras”.

A proposta de trabalho do LD tende a antecipações a partir do tema, com questionamentos acerca do título e as relações pessoais dos sujeitos com a temática de cada texto. Ao explorar essa parte do trabalho com o texto, deparamo-nos com algumas dúvidas e incertezas dessa prática efetiva de estudo do texto literário. Ao responder a essas perguntas, o sujeito já inicia o processo de experiência do texto literário? Já está sendo estimulado para o prazer proporcionado pela leitura de um texto literário? Inicia-se assim a mobilização de propostas de leitura para o desenvolvimento desta? Alicerça-se dessa forma a produção de diversos efeitos de sentido a que um texto deve se propor?

Algumas atividades apontadas como “Por dentro do texto” consistem em questões de interpretação e limitam-se à busca de informações explícitas, embora explorem alguns poucos posicionamentos críticos em relação ao texto e ao autor, o que ainda podemos considerar de um modo incipiente para o que se mostra como “a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação” (FREIRE, 2013, p. 61).

Figura 10 – Foto de uma das atividades do livro de EJA, da coleção “Tempo de aprender” (2013, p. 18)



Fonte: Elaborada pela autora.

O livro aborda aspectos semânticos colocando o texto no lugar de destaque em relação às experiências de vida e do cotidiano dos jovens e adultos, embora pouco se vê explorada a temática do trabalho, o que acreditamos ser crucial por serem estes sujeitos-trabalhadores pertencentes à parcela de mão de obra da sociedade atual, tendo em vista que,

É verdade que o trabalho e todas as formas de práxis dele originadas exercem desde o começo efeitos retroativos complexos sobre o trabalhador, sobre o ser humano praticamente ativo, transformando sua atividade em outra sempre mais ampla e ao mesmo tempo diferenciada e consciente, fazendo com que a relação sujeito-objeto se torne cada vez mais forte e, ao mesmo tempo, e de forma mais intensa, uma categoria dominante na vida humana (LUKÁCS, 2010, p. 78).

É nessa perspectiva que adotamos as ideias de Mészáros (2011) como discussão acerca do sistema hierarquizado de trabalho, com sua divisão social alienante, que subordina o **trabalho ao capital**, na medida em que

o capital, como poder alienado de tomada de decisão, não pode funcionar sem tornar suas decisões absolutamente inquestionáveis (pela força de trabalho) em cada unidade produtiva, pelos complexos produtivos rivais do país, em nível intermediário ou, na escala mais abrangente, pelo pessoal de comando de outras estruturas internacionais concorrentes. É por isto que o modo de tomada de decisão do capital – em todas as variedades conhecidas ou viáveis do sistema do capital – há forçosamente de ser alguma forma **autoritária** de administrar empresas **do topo para a base**. Entende-se, portanto, que toda conversa de dividir o poder com a força de trabalho, ou de permitir a sua participação nos processos de tomada de decisão do capital, só existe como ficção, ou como camuflagem cínica e deliberada da realidade (MÉSZÁROS, 2011, p. 27; 28, grifo do autor).

Em vez de relativizarmos a prática do pensamento ideológico da divisão de classes como mera realidade na qual os/as educandos/as encontram-se inseridos/as, a escola pode e deve propiciar um desenvolvimento de ideias que reflita e critique esse sistema para além da análise, mas dando ênfase a uma consciência e experiência de participação na sociedade, pois

É obscuro chamar de “livre e democrático” um sistema econômico que tem como sua condição material prévia a alienação absoluta das condições de produção dos produtores, e, para seu modo de operação, a imposição permanente de uma estrutura de comando autoritária – tanto nos locais de trabalho como na sociedade em geral – por meio da qual a extração contínua de trabalho excedente é assegurada com a finalidade da reprodução ampliada do capital (MÉSZÁROS, 2011, p. 938).

Ao experienciar essa atividade crítica na escola, faz-se uma análise do constante movimento e do fluxo da realidade social, o que exige permanente reflexão e reavaliação sobre os aspectos do trabalho e seu lugar na sociedade. Por isso, torna-se importante salientar

o papel das leituras de mundo desses/as educandos/as e do seu conhecimento prévio, da qualidade dos textos e obras apresentadas em sala pelo/a professor/a e da condução didático-metodológica adotada nesse percurso docente, até para não incorrer numa postura comum em que “ignoram-se totalmente os interesses da classe operária, atendem-se os interesses vitais do capital pela manutenção da legislação autoritária antissindical dos últimos anos” (MÉSZÁROS, 2011, p. 25).

Nessa proposição de ideias, dá-se a reflexão acerca do que deve ser trabalhado em sala de aula, e principalmente, nas aulas de língua portuguesa, com o auxílio de atividades extras e do próprio LD. Ao iniciar o trabalho com os textos propostos no LD em questão não se consegue perceber um verdadeiro encontro entre autoria e recepção, a despeito de todas as atividades sugeridas, sejam de forma oral ou escrita; não encontramos nesse tratamento didático, investigativo, na performance mais óbvia dos sentidos, um envolvimento mais notável dos efeitos que as leituras provocam nos/as educandos/as e por que não dizer em mim, como professora. Sinto-me nesse processo junto com eles, na tentativa de descobrir o caminho que nos leve ao envolvimento com o texto de tal forma que cheguemos a construir sentidos diversos, como o personagem se constrói no texto, perceber os efeitos que isso provoca, saber quem está falando, ter a noção desse contexto de produção textual, que referências a outros textos trazem, para assim experienciar o texto literário e provocar o verdadeiro encontro com a leitura literária.

2.1.2 O papel humanizador da literatura para os conteúdos da EJA

Não há como adentrar nos aspectos relativos ao trato didático com os textos literários em turmas de EJA sem antes trazer para essa análise o percurso trilhado pelo sistema educacional brasileiro no âmbito dessa modalidade, além de suas propostas e concepções de ensino e de aprendizagem³. Para tanto, valemo-nos das ideias de Freire (1981; 1989; 2013) e Moura (2007).

Para a apresentação e a discussão da importância do ensino e da experiência estética do texto literário na EJA, numa perspectiva dialética, investimos na análise do aporte teórico proveniente das reflexões de Candido (1995), Cosson (2006) e Jouve (2012).

³ Constituição da República Federativa do Brasil (1934); CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1952); CNER - Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963); CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); Plano Nacional de Alfabetização (1964); Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização (1967-1985); MEC/LDBEN - Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional 9394/96 (1996); MEC/EJA: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental (1997).

Historicamente, no Brasil, é clara a elitização do ensino em detrimento de uma maioria da população distante do que se pode chamar de participação social. Dentro dessa realidade, a EJA encontra-se em um patamar ainda mais comprometido, visto que, passa por um tratamento diferenciado por parte das leis ao longo desses mais de cinquenta anos, pois “qualquer ação que se superponha ao problema implica uma inautenticidade, por isso mesmo no fracasso da tentativa” (FREIRE, 2013, p. 107).

O pesquisador Freire também ratifica esse pensamento ao afirmar que esse histórico de políticas adotadas na educação brasileira demonstrou “antagônicas concepções da alfabetização de adultos” (1981, p.14), pois “continuávamos, assim, a alimentar nossa inexperiência democrática e a dela nos alimentar” (2013, p. 106). Ainda em consonância com as ideias de Freire (1989, p. 15-16):

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. [...] Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significados da ação educativa. [...] Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.

Assim, entendemos as relações de poder como as forças conservadoras educacionais que se incubiram dessas concepções equivocadas e repressoras no que tange à participação social e política desse segmento escolar, a EJA.

Desde o artigo 150, do parágrafo único da Constituição da República Federativa do Brasil de 1934 foi estabelecido o direito à alfabetização para adultos⁴ e esta ganha uma efetivação junto à população nas décadas de 50 e 60, como afirma Moura (2007, p. 11), ao salientar que a alfabetização de adultos:

[se] inicia com a colonização e alonga-se até a segunda metade da década de 1950. [...] No final dos anos 1950 até meados de 1960, vive-se no país uma verdadeira efervescência no campo da educação de adultos e da alfabetização, principalmente por parte da sociedade civil.

⁴ Educação de Adultos - EDA (Constituição de 1934) e EJA (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 208, parágrafo único).

Tidas como tentativas para amenizar o problema social que se apresentava, o analfabetismo de Adultos, essas campanhas, como a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CEAA), de 1947, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), de 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), de 1958, foram se caracterizando de diversas formas, apenas em nomenclaturas e títulos, sem sucesso, pois eram sedimentadas por uma posição ideológica de submissão e aceitação da inacessibilidade aos bens culturais⁵, visto que, até hoje, a EJA é concebida como uma modalidade de ensino posta para sanar a falha da escolarização dos sujeitos que, por razões óbvias, como a necessidade de compor a renda familiar, as constantes reprovações, a desmotivação diante do modelo de ensino e a alta vulnerabilidade social, foram excluídos desse processo no período “regular”.

Com o advento do processo industrial, surgia a necessidade de operários com um mínimo de letramento para o trabalho que ora demandava nas fábricas e indústrias. Nessa época, eclodiam as opiniões e ideias acerca desses sujeitos não alfabetizados e ausentes do ensino regular configurados como uma parcela (não pequena) da sociedade ingênua e acomodada, decorrente de uma visão ideológica de submissão e aceitação da realidade que os cercava, produto de uma sociedade dividida em classes sociais. Esse sujeito que não pôde ter acesso à escola na devida faixa etária é colocado num lugar de permanente desprestígio social, por haver a necessidade de serem mantidas as diferenças entre as classes, próprias a uma sociedade capitalista.

Além disso, esse processo de alfabetização e educação para jovens e adultos deve ser questionado na medida em que se configura, muitas vezes, numa concepção de decodificação, mecânica e descontextualizada, conforme Solé (1998, p. 23): “considerada perniciosa para a leitura eficaz”, sem levar em consideração a proposta de um ensino que reconheça esses/as educandos/as da EJA como participantes e produtores culturais da sociedade, com direito ao saber que a leitura e a escrita podem acrescentar ao saber de mundo.

É nessa perspectiva que se consolidam as propostas de ensino para a EJA de forma submissa e perpetuada na sociedade que possui uma visão desses adultos e jovens como “feridas sociais”, cujos males favorecem poucas chances de desenvolvimento do país. Imputada, assim, a responsabilidade a esses sujeitos a quem foi negado o direito à escolarização e não à falta de escolhas a que eles foram submetidos.

⁵ Entenda-se por bens culturais aqueles produtos frutos do processo de criação artística, de acordo com o que está dito na Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural (artigo 8), na qual afirma que os bens e serviços culturais são portadores de identidade, de valores e sentido, e, como tais, não devem ser considerados como mercadorias ou bens de consumo.

Nesse panorama e dentro dessa perspectiva, deveria a escola se apresentar para o/a educando/a da EJA como um espaço ideal para não só a sua escolarização, mas para além disso, fornecer e desenvolver habilidades, informações, saberes, crenças, princípios e atitudes considerados primordiais à formação de todo e qualquer cidadão. Não aprofundando, nesse momento, o entendimento que se faz aqui de cidadania e formação do cidadão, uma vez que já fora colocado de forma mais efetiva na seção anterior, à luz de alguns autores, como Tonet (2005), Freire (1989; 2013), Lukács (2010) e Mészáros (2011).

Muito embora, essa discussão acerca da função da escola também demande ampla análise dentro do contexto da EJA, evidencia-se, nesse viés adotado, o papel do ensino que possibilite a esse/a educando/a conhecimentos que tornem cada vez mais necessários sujeitos de sua história para criar e recriar, integrando-se ao seu contexto não apenas nele, mas com ele, dando resposta aos seus desafios, discernindo-o, transcendendo-o, conforme afirma Freire (1989):

Não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa à medida que a consciência se torna crítica, fosse ela apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a história e a cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discutí-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora (FREIRE, 1989, p. 59).

Assim, para essa liberdade de leituras e ressignificações diversas, a literatura faz-se mister nesse papel de humanização, como instrumento poderoso de fruição e intelectão. A importância da literatura se dá à medida que se compreende a sua definição como a arte da linguagem capaz de condensar saberes diversos e variados. A literatura é desafiante e desafiadora, provoca e instiga a capacidade criadora dos sujeitos na relação que eles estabelecem consigo e com os outros. A literatura é simplesmente a mola propulsora do ato crítico do trabalho com a palavra. Via literatura podem ser questionadas as relações mais ínfimas que o poder exerce cotidianamente.

É nessa capacidade que se instala o seu papel humanizador, pois, ao entrar nos currículos, serve como proposta intelectual e afetiva. Intelectual, na medida em que é uma forma de conhecimento e, de maneira mais ampla possível, possui criações em todos os níveis de uma sociedade, das mais populares até as formas mais eruditas da produção escrita. Atende também a uma proposta afetiva como forma de expressão e quando afina a percepção de mundo, redescobre, confirma, nega princípios e sentidos por ser imagem e transfiguração da

própria vida. Esse papel humanizador da literatura é difundido por Candido (1995), ao afirmar que:

Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Nesse sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, 1995, p. 175).

É consenso entre os teóricos a ideia de que as produções literárias satisfazem necessidades básicas do ser humano (COSSON, 2006; CANDIDO, 1995; JOUVE, 2012) sendo estas produções de todos os tipos e níveis, sobretudo por enriquecerem a visão e a percepção de mundo. Sendo essa a concepção geral que se tem da literatura, instituída no meio dos estudos e conceitos, encontra-se nesse viés a importância dela para a apropriação de mundo e do se (re)fazer em relação aos sentidos e valores como ser humano.

Para Jouve (2012, p. 139),

[os] estudos literários só podem ter legitimidade se resultarem em algo útil para a sociedade. Portanto, não basta ‘provar’ (supondo-se que seja possível) que esse poema é belo; é preciso mostrar que ele enriquece nossa compreensão do mundo, esclarecendo-nos sobre o que somos e sobre a realidade em que vivemos.

Outras teorias também concordam com essa concepção humanizadora, a exemplo de Cosson (2006, p. 16) quando afirma que “a literatura tem um papel humanizador, pois é, mais que um conhecimento a ser reelaborado, a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade”.

Para além do seu papel de humanização, o ensino de literatura também adquire um caráter essencial para o/a educando/a da EJA quando este, munido de suas vivências prévias, inserido no mercado de trabalho e possuidor de experiências diversas no âmbito das emoções e sentimentos, desvela-se no enriquecimento de sua personalidade e na necessidade de conhecer a si e a sociedade por meio da tomada de posição.

Não é difícil perceber que as formas históricas concretas do trabalho (primitivas, escravistas, servis, assalariadas), além da concepção cristã, que associava trabalho à maldição e castigo, foram os elementos que mais contribuíram para esta forma de pensar (o socialismo seria um estado de

puro ócio, nenhum trabalho). É óbvio, contudo, que o sentido da afirmação marxiana não é este. Marx já havia deixado claro, desde os *Manuscritos econômico-filosóficos*, que o trabalho é uma ‘**condição eterna da existência humana**’, independente de suas formas concretas. [...] para além dos seus aspectos negativos, é elemento essencial e positivo na autoconstrução humana. Em resumo, que não há homem sem trabalho (TONET, 2005, p. 140).

Torna-se então essencial no ensino de literatura para esses jovens e adultos, em processo tardio de aquisição de leitura e escrita, inclinar o olhar sobre o texto e produzir novos sentidos com suas diferentes histórias de vida, experiências discursivas e formas de linguagem com as quais convivem no seu cotidiano e instrumentalizam suas relações com o mundo. O ponto de partida para esse trato didático deve ser a apropriação do cotidiano, até para afastar-se e libertar-se desse lugar social, que é determinado, e enveredar por apropriações bem mais complexas dessa conjuntura social, tendo em vista que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura dessa implica a continuidade de leitura daquela” (FREIRE, 1989, p. 9).

Ao se refletir sobre esse trabalho didático com os textos literários tem-se que priorizar a referência de sujeito que se pretende formar, em cada fase social e histórica. A formação de leitores críticos na EJA visa a dimensão crítica-social do trabalho com a literatura haja vista esses/as educandos/as pertencerem a um contexto social diferenciado, de sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, interessando enveredar pela forma como essa leitura do texto literário, em sala de aula, está sendo provocada/incentivada. Jouve (2012, p. 135, grifo do autor) explica tal questão ao dizer que:

No quadro do ensino, temos todo o direito de dispensar o critério de satisfação, fazendo valer que as obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas. Elas são também objetos de linguagem que – **pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo** – merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa.

Para Jouve (2012, p. 14-17), mesmo que objetivamente seja a arte o resultado, quer dizer, o que produz uma experiência estética, que suscita o sentimento do belo e, numa visão subjetiva, o projeto, sendo o que manifesta a intenção de produzir uma experiência estética, que é a maneira particular de significar, essas duas vertentes não se excluem, pois convergem na produção do sentimento do belo. Nessa perspectiva, inclui-se também, e propriamente, a literatura.

Desse modo, foram elaboradas atividades que tentassem explorar algumas percepções de sentido e de apreciação, pois entende-se que o que define essa relação estética não é somente o artefato voltado para um ideal de beleza, mas também, o tipo de olhar que se lança sobre ele, conforme afirma o referido autor:

O belo não é um dado absoluto: é o resultado, sempre contingente, de uma relação de conveniência entre as propriedades de um objeto e o gosto daquele que o avalia.[...] Como explica Genette, “não é o objeto que torna estética a relação, é a relação que torna o objeto estético”. Mais precisamente, há relação estética cada vez que uma atenção aspectual (isto é, que incide sobre a aparência de um objeto) é sustentada por uma apreciação. Podemos, assim, apreciar esteticamente tanto a tela de um mestre quanto um cartaz publicitário (JOUVE, 2012, p. 16).

Não se pode tratar do ensino de literatura apenas pela dimensão estética dos textos, para formar o gosto, apreciando a beleza das obras para não incorrer no risco da atenuação da sedução de uma obra interessante, além de fazer um estudo trivial e superficial pelo simples motivo de apreciação e prazer estético, desperdiçando o momento de leitura, o que necessariamente não cabe à escola ou não é sua função. Pois, dessa forma, com uma organização didático-metodológica desse âmbito precarizada, as desigualdades sociais são mais do que acentuadas, mas também, legitimadas, havendo a necessidade de um trato que seja realmente comprometido com a luta contra as desigualdades sociais.

2.2 A experiência estética e o ensino de Língua Portuguesa

Discorreremos aqui sobre outras atividades didáticas que deflagraram também questionamentos e reflexões acerca dos resultados e do que realmente os/as educandos/as sob minha orientação tinham produzido a partir dos propósitos pensados para essas atividades. Foram utilizados textos fotocopiados e foram trazidos outros pelos/as educandos/as como tarefa de pesquisa. Essas atividades foram elaboradas e planejadas como forma de estimular o desenvolvimento de habilidades como: promover o prazer da leitura literária e estimular a criticidade.

Para fundamentar essa ação didático-pedagógica, procuramos dialogar com alguns pesquisadores cuja contribuição advém da importância da experiência estética para a produção do conhecimento. Recorreremos às concepções teóricas de Benjamin (1987) e Candido (1995), no que tange às definições e discussão do que seja arte e cultura de massa. A

partir desse aporte teórico, fizemos uma releitura para adequação ao trabalho com a experiência estética nas aulas de Língua Portuguesa para os/as educandos/as da EJA. Com os estudos de Jouve (2012), Fischer (1977) e Eco (1991) aprofundamos as questões relativas à obra literária e outras formas de arte como objeto no campo artístico e, conseqüentemente, a contribuição da experiência estética para a dimensão crítica da leitura.

No decurso das atividades, e com as leituras e reflexões em relação à prática sem o suporte teórico, aconteceram algumas mudanças de visão e até da minha postura como educadora e como leitora, as quais desencadearam a proposta desta pesquisa de forma sistemática e aprofundada. Assim, todos se beneficiam, professores e educandos/as, como afirma Silva, 2004, p. 24,

Mais humildade pedagógica, mais diálogo, mais liberdade para os alunos se expressarem, mais escuta e partilha dos significados atribuídos aos textos, mais ligação entre aquilo que se lê e aquilo que se vive, estes são os caminhos para uma leitura libertária e transformadora, tão necessária à sociedade brasileira de hoje.

Tal referência se deve às atividades que foram propostas, na prática docente, por estar, atualmente, repensando e chegando a conclusões acerca da minha postura e da condução de algumas atividades de leitura levadas para a sala de aula com o propósito de “despertar” o prazer da leitura literária e estimular a criticidade. A partir das análises e reflexões dos resultados, cheguei aos questionamentos advindos do meu trabalho docente e da minha postura na proposição do trabalho com o texto literário.

2.2.1 Caminhos e descaminhos de uma proposta didática

Ao elaborar atividades didáticas a partir do texto de uma música, acreditando ser um bom exemplo de leitura literária, não priorizei as etapas de planejamento nesse foco de estudo do texto como um aporte para uma prática reflexiva e não reprodutora das propostas já sedimentadas nos livros didáticos e arraigadas na escola. Acredito que muito dessa repetição de ação de planejar as atividades sem o conhecimento necessário para o trabalho real, deve-se à formação docente (ou à falta dela) em relação às minhas experiências com a arte (ou até a falta dela), experiências também de leitura e de formação de leitores de textos literários.

A escolha desse texto se deu pela familiaridade que a turma tinha com essa música e por acreditar que, como abordava uma temática de um/a trabalhador/a que busca suas metas para alcançar o sucesso, os/as educandos/as se envolveriam e se identificariam com o

contexto da música. É uma composição de Juninho Thybau, Baiaco e Luis Caffé e é interpretado por Diogo Nogueira, sambista midiático, com o título “A vitória demora mas vem”:

E lá vou eu saindo para o batente	Guerreiro não foge a luta
Antes mesmo do galo cantar	Eu tô sempre na disputa
Sempre correndo na frente	Em prol de um amanhã melhor (bem melhor)
Espero a minha estrela brilhar	Pego firme na labuta
Não sou de atrasar, nem tão pouco	Malandro é quem escuta bom conselho
puxar	Pra não ficar na pior (na pior)
O tapete de ninguém	Eu vou compondo minha história
Nessa vida nada é por acaso	Guardo em minha memória
Pra quem nasceu predestinado	Quem sempre me fez o bem (fez o bem)
A vitória demora mas vem	Aprendi pra ensinar o ensinamento
	Que tudo na vida tem seu tempo, tem
	A vitória demora mas vem

A vitória demora mas vem (8x)

A vitória demora mas vem (8x)

O planejamento dessas atividades ocorreu numa perspectiva de que, ao entrarem em contato com um texto, no qual os educandos se identificariam com o personagem que narra a sua história cotidiana e deprenderiam a mensagem de otimismo transmitida por ela, estariam desenvolvendo o prazer da apreciação da leitura literária e, conseqüentemente, a meu ver, cumpriria com o propósito de que isso bastaria para fazê-los reconhecer que a leitura literária estava sendo estimulada e promovida com seus efeitos de sentidos decorrentes das implicações subjetivas que ela provoca.

Uma das atividades propostas para os/as educandos/as consistia em trazer para a sala de aula uma outra música (que eu chamava de texto literário!) tendo em vista que, assim como aquela estudada, também apresentaria uma mensagem de otimismo, luta, pois acreditava que precisava estimular esses sentimentos despertados na leitura desses textos como efetivo trabalho de leitura como experiência subjetiva. Os textos trazidos demonstraram certa experiência momentânea com a apreciação do belo. Eram recortes, pois a maioria trouxe trechos e não os textos completos, e enveredavam pelo viés profético e sentimentalista, sem, contudo, apresentar o tratamento mais profundo dos sentidos do texto, corroborando os princípios massificadores propagandeados pela sociedade tecnológica e tecnocrata na qual vivemos. Daí compreende-se a concepção de cultura de massa, sobre a qual Walter Benjamin (1987, p. 170) destaca que:

Fazer as coisas “ficarem mais próximas” é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através da sua reprodutibilidade. Cada dia fica mais irresistível a

necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução. [...] Orientar a realidade em função das massas e as massas em função da realidade é um processo de imenso alcance, tanto para o pensamento como para a intuição.

Ernest Fischer (1977) também faz crítica à massificação da arte no mundo capitalista a que Benjamin discute, quando afirma que

existe também uma necessidade presente por satisfazer, e esta necessidade presente assume a forma geral de demanda por entretenimento. O lucro obtido na satisfação dessa demanda por entretenimento é o alvo principal dos produtores e distribuidores da chamada ‘arte para as massas’ no mundo capitalista. [...] As imagens de sonho se comercializam: a menina pobre que se casa com um milionário, o rapaz simples que, através da pura força bruta, vence todos os obstáculos e oposições de um mundo hostil, sofisticado (FISCHER, 1977, p. 233).

Dessa forma, quando nos preocupamos com o que deve ser apreendido de um texto ou de uma obra ao serem analisados em sala de aula, atitude comum nas escolas no Brasil, não retratamos a função da arte e/ou textos literários, pois “o produto final [...] é uma grotesca caricatura do real, é a corporificação de um mundo ilusório que é de todos e não é de ninguém” (FISCHER, 1977, p. 223). Ainda sobre esse aspecto, corroboramos a reflexão de Marisa Fonterrada (2005, p. 14):

São necessárias alternativas para enfrentar a situação, pois acredita-se que a ausência da música reforça o hábito danoso: a imitação do que é oferecido pela indústria cultural, considerado modelo único e valorizado e, conseqüentemente, o desprezo pela auto-expressão. A música tornou-se simulacro. A presença da arte nas escolas e em outros pólos culturais permite a emoção/fruição diante da obra artística por parte dos alunos ou do público, e pode contribuir para o aumento da qualidade de vida. No entanto, a longa ausência provoca dificuldades de expressão e distanciamento, e uma das tarefas é investir na ideia de trazer a música para o cotidiano da escola.

Assim, nessa errônea ideia de apreciação da arte, negando seu contexto tradicional, sua singularidade, propiciei mais um gesto de confirmação dessa massificação. Mesmo em concordância com Jouve (2012, p. 99) ao afirmar que “a emoção é um índice que nos permite entender como a obra significa”, esses textos são constituídos de significados relevantes à indústria cultural de massa pois possibilitam apenas uma ideologia de consumo individual e massificado; já a arte traduz a ideia de produção que engendra as características, anseios, conflitos e posições do gênero humano. Como defende Candido (1995, p. 175, grifo nosso):

Ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar,

grupal ou escolar. **Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles** (CANDIDO, 1995, p. 175, grifo nosso).

A partir desse entendimento, essa experiência não exitosa levou-me a algumas mudanças de visão, pois como educadora encontro-me num percurso docente acerca do trabalho com o texto literário descobrindo que a primeira intenção de um texto literário não é transmitir uma mensagem clara, pois

Como a forma é menos dependente do controle consciente do que o conteúdo, a obra significa sempre mais, até mesmo outra coisa, do que aquilo que o autor tinha em mente. [...] **Se o característico de um texto literário é condensar saberes diversos e variados, essa riqueza cognitiva é a consequência direta de seu estatuto de obra de arte**, isto é, das condições nas quais ele foi criado (JOUVE, 2012, p. 85-86, grifo nosso).

O mais interessante nessa análise é justamente essa multiplicidade de conteúdos que a obra veicula, perceber e depreender os sentidos transmitidos intencionalmente e também aqueles que a obra exprime “acidentalmente”, por vezes até significando o contrário daquilo que o autor pensava e se abrindo para uma diversidade de interpretações.

2.2.2 A significação do valor estético no ensino de LP

Numa preocupação voltada para estimular esses sujeitos aprendizes, que trabalham, para o prazer estético e a compreensão do que seja uma obra de arte, tem-se que levar em conta o que entendemos do que seja arte. Afirmo “o que entendemos” por também me perceber incluída nessa busca de compreensão da experiência estética. Buscando o embasamento teórico para o esclarecimento dessa definição, encontramos em Umberto Eco (1991, p. 28) uma linha condutora dessa definição, ao afirmar que

[f]alaremos da obra como de uma “forma”: isto é, como de um todo orgânico que nasce da fusão de diversos níveis de experiência anterior (ideias, emoções, predisposições a operar, matérias, módulos de organização, temas, argumentos, estilemas prefixados e atos de invenção). Uma forma é uma obra realizada, ponto de chegada de uma produção e ponto de partida de uma consumação que - articulando-se - volta a dar vida, sempre e de novo, a forma inicial, através de perspectivas diversas (ECO, 1991, p. 28).

Embasadas nessas ideias, fixamos o conceito da obra de arte a partir da apreciação estética. Tal conceito, depreendido a partir da proposição de ECO (1991), que define a obra de arte (aqui ressaltados o texto literário e a pintura em tela) como algo inacabado que exigiria

do receptor, no ato da fruição, uma participação bastante ativa a fim de perceber a obra como um objeto aberto a várias possibilidades interpretativas. Nesses casos, o prazer estético decorreria basicamente da ambiguidade, que outorgaria a esse receptor a liberdade – evidentemente, limitada por uma “definitude” estrutural da obra – de ressignificação contínua do objeto artístico, num processo de colaboração marcado pela tensão entre abertura e “definitude”.

Tem-se discutido, de fato, em estética, sobre a “definitude” e a “abertura” de uma obra de arte: e esses dois termos referem-se a uma situação frutiva que todos nós experimentamos e que frequentemente somos levados a definir: isto é, uma obra de arte é um objeto produzido por um autor que organiza uma seção de efeitos comunicativos de modo que cada possível fruidor possa recompreender (através do jogo de respostas a configuração de efeitos sentida como estímulo pela sensibilidade e pela inteligência) a mencionada obra, a forma originária imaginada pelo autor (ECO, 1991, p. 40).

Seus estudos valorizavam a combinação de gêneros, de estilos, de linguagens e de meio e apresentavam uma tendência voltada para fazer a experiência estética derivar não do “reconhecimento final da forma” (ECO, 1991, p. 136), mas sim do “reconhecimento daquele processo continuamente aberto que permite individualizar sempre novos perfis e novas possibilidades de uma forma” (ECO, 1991, p. 136).

Percebemos então que esse estudo poderia contribuir, com as devidas adaptações, como ferramenta teórica, para o desenvolvimento de atividades didáticas envolvendo a experiência estética em aulas de língua portuguesa, seja através da literatura ou de outras formas artísticas, uma vez que revelou que o conceito de obra aberta é uma construção teórica coerente e bastante pertinente como descrição crítica de uma significativa parcela da arte e da literatura. Dessa forma, “no campo dos estímulos estéticos, os signos aparecem ligados por uma necessidade que apela a hábitos enraizados na sensibilidade do receptor” (ECO, 1991, p. 85).

Entre as obras abertas típicas da contemporaneidade, Eco emblema uma categoria mais restrita: as “obras em movimento”, que se constituem pela “capacidade de assumir diversas estruturas imprevistas, fisicamente irrealizadas” (ECO, 1991, p. 50-51). Nesse panorama, tanto os poemas quanto as pinturas em tela revelam-se como obras abertas, e, mais precisamente, em movimento, uma vez que suas configurações estruturais (a ambiguidade dos signos gráficos do primeiro e a distribuição pictórica do segundo) fazem com que eles se apresentem sempre renovados como um novo objeto a cada fruição estética. Embora,

“abertura” não significa absolutamente “indefinição” da comunicação, “infinitas” possibilidades da forma, liberdade da fruição; há somente um feixe de resultados frutivos rigidamente prefixados e condicionados, de maneira que a reação interpretativa do leitor não escape jamais ao controle do autor (ECO, 1991, p. 43).

Como forma de apropriação dessas perspectivas, a partir do entendimento dessas contribuições teóricas, as atividades de proposta didática nas aulas de Língua Portuguesa para educandos/as devem ser sistematizadas e oportunizadas dentro de um viés que se utilize da experiência estética, da especificidade do sentido artístico para a promoção de uma leitura crítica e polissêmica, afinal,

A poética da obra “aberta” tende, como diz Pouseur, a promover no intérprete “atos de liberdade consciente”, pô-lo como centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis, entre as quais ele instaura sua própria forma, sem ser determinado por uma necessidade que lhe prescreva os modos definitivos de organização da obra fruída (ECO, 1991, p. 41).

Dado esse entendimento sobre a identidade artística, associamos um trabalho que explore essas características no intuito de promover um fazer diferenciado para a formação de sujeitos com a possibilidade desses indivíduos serem os sujeitos da sua história e realizarem as suas múltiplas potencialidades. Explora-se aqui também outra forma de arte, a pintura em tela, indo além da literatura, levando em consideração que a arte é o meio de complementação do “Eu”. Quanto a esse aspecto, assevera Fischer (1977, p. 12-13):

É claro que o homem quer ser mais do que apenas ele mesmo. Quer ser um homem total. [...] anseia uma “plenitude” que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações; uma plenitude na direção da qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que tenha significação. [...] Quer relacionar-se a alguma coisa mais do que o “eu”, alguma coisa que, sendo exterior a ele mesmo, não deixe de lhe ser essencial. O homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si; anseia por estender pela ciência e pela tecnologia o seu “eu” curioso e faminto de mundo até as mais remotas constelações e até os mais profundos segredos do átomo; anseia por unir na arte o seu “eu” limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade.

É nessa perspectiva que se fazem valer as obras artísticas não somente como realidades estéticas, mas também, como objetos de linguagem que – pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo – merecem que sejam exploradas/valorizadas/trabalhadas no ensino.

Para Jouve (2012, p. 14-17), mesmo que objetivamente seja a arte o resultado, quer dizer, tudo aquilo que produz uma experiência estética, que suscita o sentimento do belo e,

numa visão subjetiva, o projeto, sendo o que manifesta a intenção de produzir uma experiência estética, que é a maneira particular de significar, essas duas vertentes não se excluem, pois convergem na produção do sentimento do belo. Nessa perspectiva, elaborei atividades que tentam explorar algumas percepções de sentido e de apreciação, pois entendo que o que define essa relação estética não é somente o artefato voltado para um ideal de beleza, mas também, o tipo de olhar que se lança sobre ele.

3 TRILHAS DE UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

3.1 Método

A partir da atuação em uma turma de EJA como professora de Língua Portuguesa tendo o LD como um recurso acessível para toda a turma, disponível para ser explorado na prática docente, foi se percebendo uma condução fragilizada⁶ do trabalho com o texto literário, sendo este pouco explorado nesse material didático. A literatura e as outras linguagens, como a pintura em tela, presentes nesse LD, também se apresentavam de forma escassa e não atendiam a uma proposta de ensino de LP que levasse em conta a capacidade com que uma obra se abre para uma diversidade de interpretações.

Assim, acreditando que a visão de que o característico de um texto literário, de uma obra, é a condensação dos saberes diversos e variados que ali se desvelam e que fundamentam o senso crítico do sujeito, e conseqüentemente, sua visão atual e histórica, que se dá o ensino de LP.

Partindo dessa premissa, a dimensão estética dos textos é trabalhada de forma a propiciar esse percurso de constatação de que a arte – nesta pesquisa, poesia e pintura – é um conhecimento e contribui de alguma forma para a exploração do senso crítico e para a emancipação humana e intelectual desses sujeitos.

Discute-se aqui o ensino de LP a partir da experiência estética acreditando que a partir dessa vivência pode haver o esclarecimento do papel do educando como sujeito que se reconhece e transforma a realidade, como afirma Fischer (1977, p. 16): “toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular”.

Dessa forma, nesse trabalho explorou-se uma atitude voltada para essa experiência estética lançando-se as seguintes perguntas: promove-se o prazer e a fruição estéticos, desenvolvendo a criticidade do sujeito da EJA, a partir da articulação entre a literatura, a pintura em tela e a consciência de si no mundo? Será que o trabalho dos textos literários com os/as educandos/as da EJA tem lhes proporcionado a experiência estética da palavra?

Com o propósito de investigar essas problemáticas, iniciaram-se as etapas deste projeto para a elaboração da Dissertação do Mestrado Profissional (DMP) com uma pesquisa acerca do que os/as educandos/as, sob a orientação da professora-pesquisadora, sujeitos-

⁶ Refiro-me ao trabalho didático com os textos literários de forma mecânica, tradicional e superficial.

trabalhadores que vivenciam experiências múltiplas com o texto escrito e oral, têm como ensaios de prática com textos literários e pinturas em tela.

3.2 Procedimentos

Foram selecionadas três pinturas em tela e dois poemas:

Pintura em tela 1

Autor: Luciano Accioly
Título: Palafitas
Acervo: Particular (Profª. orientadora Lígia Ferreira)
Ano: 2013
Técnica: Acrílico sobre madeira
Dimensões: 0,60cm x 0,80cm

Pintura em tela 2

Autor: Rozeval Oliveira
Título: Os palhaços
Acervo: Particular (Professora-pesquisadora Carla Navarro)
Ano: 2004
Técnica: Óleo sobre tela
Tamanho: 0,60cm x 0,80cm

Pintura em tela 3

Autor: Tarsila do Amaral
Título: Operários
Acervo: Reprodução do acervo do Governo do Estado de São Paulo
Ano: 1933
Técnica: Óleo sobre tela
Dimensões: 0,75cm x 1,00cm

Poema 1

Autor: Ferreira Gullar
Título: O açúcar
Livro: Toda poesia
Editora: Civilização Brasileira
Lançamento: Rio de Janeiro, 1980
Edição: 1ª
Ano: 1980
Idioma: Português

Poema 2

Autor: Vinicius de Moraes
Título: O operário em construção
Livro: Novos Poemas (II) (1949-1956)
Editora: Livrara São José
Lançamento: Rio de Janeiro, 1959
Edição: 1ª
Ano: 1959
Idioma: Português

Essas obras foram utilizadas como formas de experienciar os aspectos relacionados ao trabalho com textos literários e outra linguagem, a pintura em tela. Iniciou-se pela exploração das telas, com uma produção de releitura e, em seguida, foram trabalhados os dois poemas, tendo na sequência uma elaboração de uma atividade escrita.

Nesse intuito, foram exploradas as duas primeiras telas, intituladas “Palafitas” e “Os palhaços”, na tentativa de levá-los à apreciação de uma atividade de produção escrita com a terceira obra, a pintura em tela de Tarsila do Amaral, intitulada “Operários”. Pensando em estimular a experiência estética como uma atividade de contato, apreciação e fabulação, foram

planejados dois momentos distintos que antecederam o trabalho com a pintura em tela escolhida para a produção de uma releitura.

Além disso, foram selecionados dois poemas para serem explorados em sala de aula, como forma de experienciar os aspectos relacionados ao trabalho com os textos literários. O primeiro, um poema de Ferreira Gullar, intitulado “O açúcar”; e o segundo, de Vinicius de Moraes, “O operário em construção”, que se constitui como referência para uma produção de um mosaico construído pelos/as próprios/as educandos/as. Estes sendo escolhidos por dialogarem com a proposta literária aqui apresentada.

Neste momento, descreveremos o desenvolvimento das atividades e/ou das etapas previsto nos planos de aula contidos no projeto de pesquisa submetido à banca de qualificação.

3.2.1 Pintura em tela

Quando, na elaboração do projeto desta pesquisa, pensou-se em atividades que iriam proporcionar o desenvolvimento da leitura e do prazer pelo texto literário, foi idealizado também um trabalho voltado para um estudo de uma obra de arte que destacasse aspectos que chamassem a atenção desse sujeito, estabelecendo ideias e hipóteses acerca dela. A pintura em tela “Operários”, de Tarsila do Amaral (FIGURA 15) dialoga com o tema “Trabalho”, proposta de apreciação estética escolhida por ser este um tema próprio e muito significativo à realidade do sujeito aprendiz da EJA e que, na maioria das vezes, é um tema proposto nas aulas nessa modalidade de ensino.

Numa preocupação voltada para estimular esses sujeitos aprendizes, que trabalham, para o prazer estético e a compreensão do que seja uma obra de arte, tem-se que levar em conta o que entendemos do que seja arte. Afirma-se “o que entendemos” por também a professora-pesquisadora acreditar estar incluída nessa busca de compreensão da experiência estética e, juntamente com a turma, buscar esse aprendizado e vivência de um aspecto, muitas vezes, relegado às práticas superficiais, e por vezes, inexistentes.

Para iniciar o trabalho com a experiência estética num processo que se dá em constante ação, planejou-se as aulas com as três obras de pinturas em tela, numa organização didática discriminada a seguir, seguindo as etapas previstas e planejadas para a realização dos três planos de aula.

3.2.1.1 Plano de aula 1

Aula nº 1 EJA Data: 06/04/2015 Noturno Duração: 40 min	Modalidade: Período: 7º
Tema: O percurso inicial da estética	
Objetivo: Estimular a interpretação dos múltiplos sentidos depreendidos a partir da análise de uma pintura em tela.	
Tela (obra): Palafitas Autoria da obra: Luciano Accioly Ano: 2013	

Figura 11 – Foto da tela “Palafitas”, de Luciano Accioly, 2015



Fonte: Elaborada pela autora

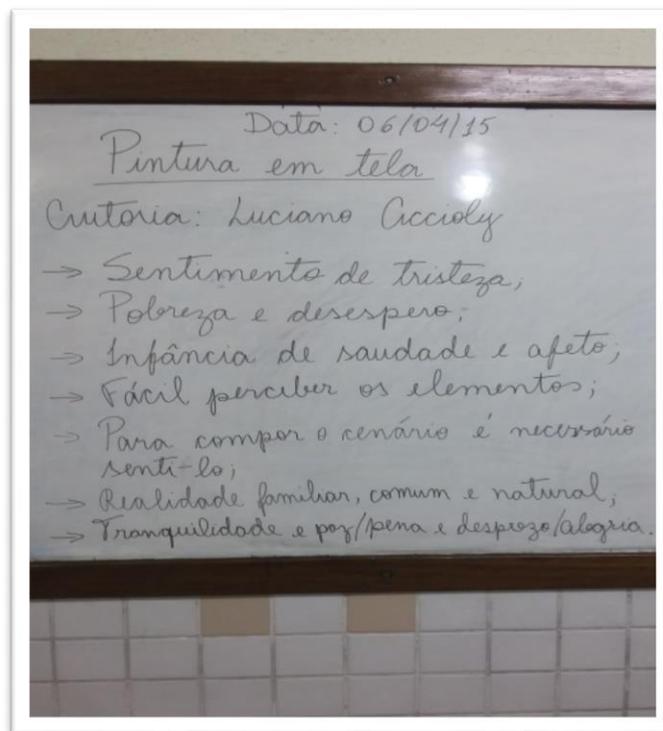
3.2.1.1.1 Desenvolvimento/Etapas

Para iniciar o trabalho com a tela (FIGURA 11), foi adotado o seguinte percurso:

- A tela foi apoiada no quadro branco da sala, com a sua frente voltada para a parede de forma que os/as educandos/as não pudessem ver a imagem retratada na tela;

- Após as indagações da turma acerca do que se tratava aquele “quadro”, foi feita a apresentação visual da obra, virando o quadro para que todos/as pudessem visualizá-la;
- Oportunizou-se cada um poder expressar o que sentia e percebia a partir do que viam na tela;
- Algumas perguntas foram formuladas para a proposição delas no momento dessa apreciação: “Que elementos fazem parte da imagem?”; “É fácil perceber esses elementos logo que se visualiza essa imagem?”; “Qualquer pessoa poderia fazê-la?”; “O que lembra a vocês?”; “O que poderia estar pensando a pessoa que a retratou?”; entre outras;
- Registrou-se, no quadro branco, algumas falas dos/as educandos/as expressas no decurso das indagações feitas pela professora-pesquisadora, no sentido de retomá-las, no final daquela mesma aula, de forma oral, para uma reflexão acerca daquela experiência, conforme figura a seguir:

Figura 12 – Foto do registro em quadro branco da aula do dia 6 de abril de 2015



Fonte: Elaborada pela autora

3.2.1.2 Plano de aula 2

Aula nº 2 EJA Data: 13/04/2015 Noturno Duração: 40 min	Modalidade: Período: 7º
Tema: Trilhando o caminho sinfônico da estética	
Objetivo: Incentivar a capacidade interpretativa e a apreciação estética a partir da análise de uma pintura em tela.	
Tela (obra): Os palhaços Autoria da obra: Rozeval Oliveira Ano: 2004	

Figura 13 – Foto da tela “Os palhaços”, de Rozeval Oliveira, 2015



Fonte: Elaborada pela autora

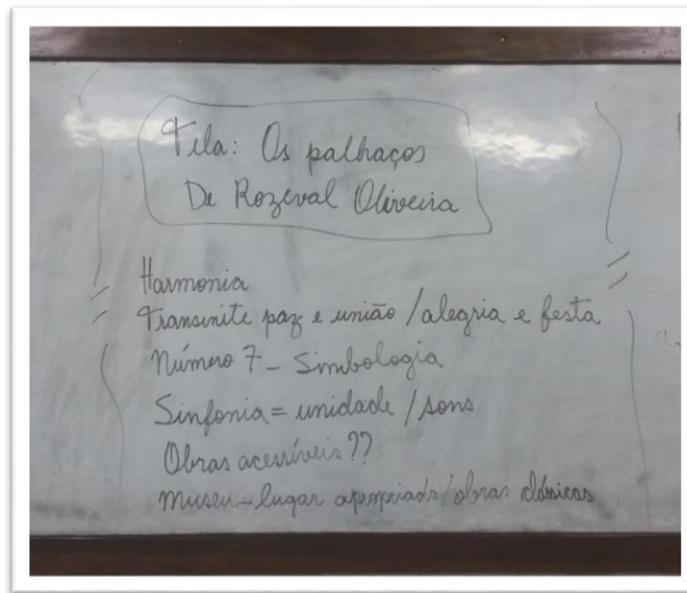
3.2.1.2.1 Desenvolvimento/Etapas

Para iniciar o trabalho com a tela (FIGURA 13), foi adotado o seguinte percurso:

- A tela foi exposta na frente do quadro branco da sala de aula, sem nenhuma interferência verbal da professora-pesquisadora, para que se iniciasse a análise e as primeiras impressões da obra;

- Foram feitas algumas indagações pela professora-pesquisadora acerca da apreciação daquela pintura, tais como: “o que se pode perceber dessa imagem?”; “o que está sendo retratado?”; “que sugestões podem ser dadas em relação ao que está sendo apresentado na obra?”; “onde, geralmente, as pessoas encontram telas de pinturas como estas e por quê?”; entre outras;
- Alguns registros das respostas e afirmações dos/as educandos/as foram feitos no quadro branco para que se visualizasse as falas para uma discussão coletiva sobre as impressões e sentidos depreendidos daquela obra.

Figura 14 – Foto do registro em quadro branco da aula do dia 13 de abril de 2015



Fonte: Elaborada pela autora

3.2.1.3 Plano de aula 3

Aulas nº 3/4/5	Modalidade: EJA
Data: 17, 20 e 22/04/2015	Período: 7º
Noturno	
Duração: 3 (três) aulas de 50 min – 3 etapas	
Tema: Operando a experiência estética	
Objetivo: Desenvolver a capacidade de interpretação e propiciar experiência estética, a partir da análise da obra “Operários” (pintura em tela)	
Tela (obra): Operários	
Autora: Tarsila do Amaral	
Ano da tela original: 1933	

Figura 15 – Foto da tela “Operários”, de Tarsila do Amaral, 2015



Fonte: Elaborada pela autora

3.2.1.3.1 Desenvolvimento/Etapas

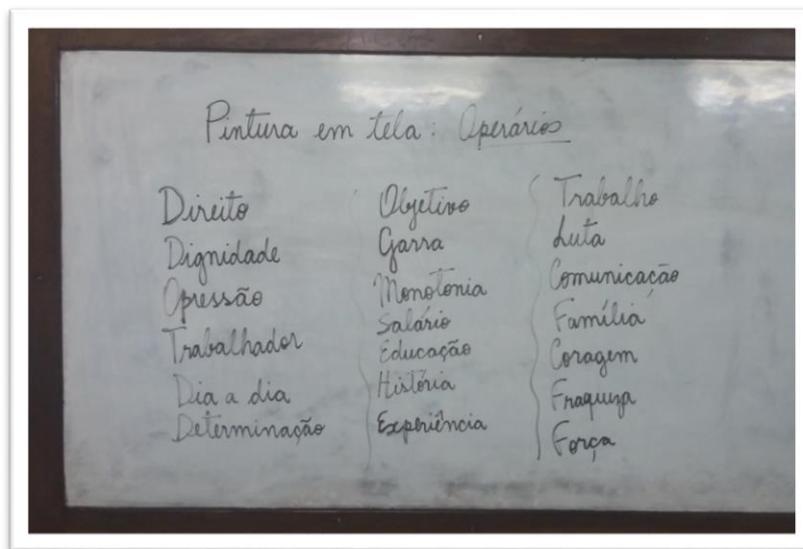
Para iniciar o trabalho com a tela (FIGURA 15), foi adotado o seguinte percurso:

1ª etapa (Aula 3):

- Apresentou-se uma reprodução gráfica da pintura em tela “Operários” (0,90cm x 0,70cm), em dimensões menores que a tela original (2,00cm x 1,50cm), obtidas no site oficial da artista (<http://tarsiladoamaral.com.br/obras/social-1933>), na frente da sala, para a turma de educandos/as. Foi provocada uma leitura da imagem, solicitando a descrição da composição da pintura.
- Foi apresentada aquela reprodução gráfica da obra, proporcionando alguns conhecimentos quanto à trajetória de vida da autora e o momento de sua produção: nasceu no interior de São Paulo; foi uma das mais importantes pintoras brasileiras; aos 16 anos, pintou sua primeira tela; estudou escultura; viveu algum tempo na Europa; inspirou-se nos movimentos europeus, porém defendia a criação de uma estética própria do Brasil, traduzida na Semana de Arte Moderna; pintou esse quadro sob forte influência comunista trazida da época em que viveu na antiga União Soviética; em suas obras retratava temas sociais e o cotidiano do Brasil;

- A partir de suas referências, eles descreveram e demonstraram a compreensão da composição da tela;
- Questionou-se que sentidos podem ser depreendidos a partir do que víamos na tela. Nesse momento, foram elencados, na lousa, as representações expressas pelos educandos/as como resposta à pergunta feita;
- Foi orientado para que cada um anotasse, no caderno, a listagem das palavras e expressões registradas na lousa, explicando que essas anotações formavam o painel com as contribuições deles/as e que seria feito uma atividade, na aula seguinte, a partir desse registro.

Figura 16 – Foto do registro em quadro branco da aula do dia 17 de abril de 2015



Fonte: Elaborada pela autora

2ª etapa (Aula 4):

- Foi apresentada novamente a reprodução gráfica da obra, fazendo uma retrospectiva da discussão da aula anterior acerca daquela imagem. Após a contextualização, com a participação dos/as educandos/as na interação com a professora, retomou-se a listagem, registrada em aula anterior, com as diversas percepções dos/as educandos/as. Foi solicitado, nesse momento, outras contribuições quanto às interpretações provocadas na apreciação da obra e que denotassem as múltiplas leituras e significações da obra;

- A turma foi dividida em grupos (FIGURAS 17 e 18)⁷;
- A professora-pesquisadora orientou os grupos na realização de uma releitura da obra para a produção de uma imagem/quadro que deveria conter as palavras e/ou expressões registradas no caderno a partir de sua apreciação na aula anterior;
- Foram distribuídas, para cada grupo, quatro tiras de papel branco, medindo 0,22cm x 0,04cm, cada uma, para que cada grupo escolhesse uma palavra ou expressão extraída daquelas expressas na apreciação da obra, (1ª etapa) e registrasse naqueles recortes como contribuição para a montagem do/a quadro/releitura da obra “Operários”;
- Em seguida, foram identificados e recolhidos para a conclusão numa aula posterior;
- Foi solicitado que, para compor a imagem de fundo, apresentada na obra como a retratação das chaminés das fábricas, cada grupo deveria trazer uma imagem que pudesse compor aquela parte do/a quadro/releitura, substituindo aquelas na obra. Essa seria a sugestão de cada trio na composição da releitura, da turma, na aula posterior.

Figuras 17 e 18 – Fotos da turma de EJA, em grupos, realizando as atividades da aula de 20 de abril de 2015



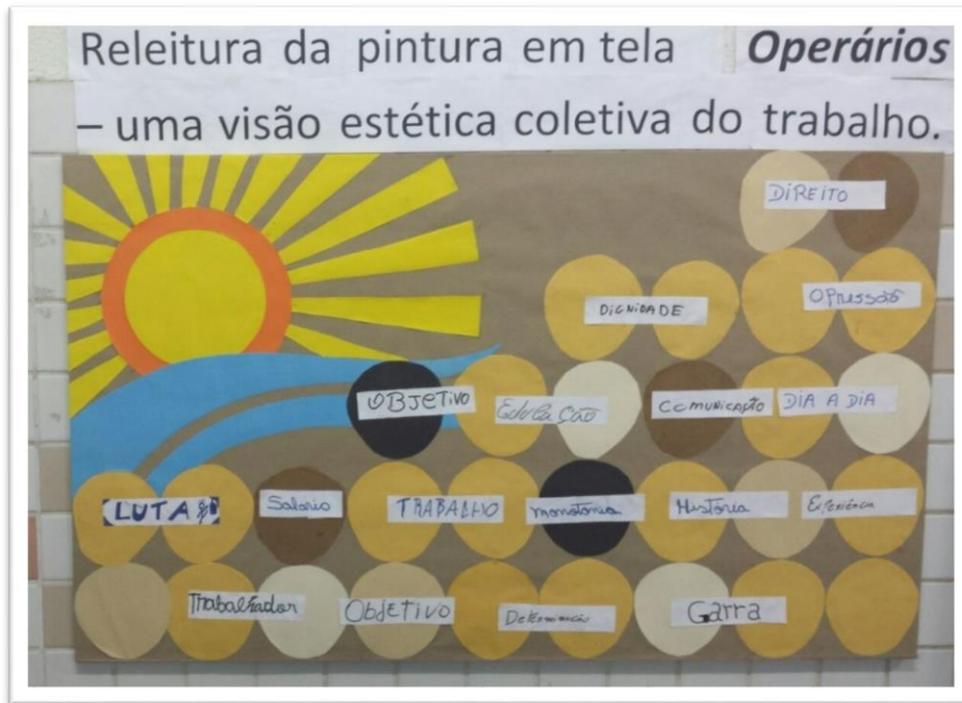
Fonte: Elaborada pela autora

⁷ As fotos trazem uma marca de cor preta nos rostos dos sujeitos aprendizes a fim de não sejam identificados.

3ª etapa (Aula 5):

- Essa atividade foi elaborada a partir da apresentação de um quadro montado com papel cartolina de cor clara, colado sobre uma folha de isopor de espessura grossa, para a base e firmeza do quadro. O tamanho desse quadro (1,50cm x 1,12cm) foi intencionalmente montado com medidas próximas do original da tela em estudo.
- Solicitou-se o agrupamento das equipes, na disposição das carteiras em sala, de forma a facilitar a execução da atividade. Orientou para que cada grupo estivesse com a imagem que iria compor a parte de fundo do/a quadro/releitura, caracterizado como sugestão daquele grupo para a turma;
- Foi feita a escolha da representação que iria compor a imagem de fundo do quadro, dentre todas aquelas trazidas por cada trio e analisadas por cada um/a, numa discussão dirigida pela professora-pesquisadora. Foi escolhida a imagem do nascer do sol, por ser esta uma representatividade do novo, do renascer e da esperança, segundo os/as próprios/as educandos/as.
- Foi afixada a imagem definida pela turma como a representativa daquela parte da obra;
- A professora-pesquisadora retomou o registro das palavras e expressões feito por cada grupo, para esclarecer a atividade de releitura proposta na aula anterior;
- Cada equipe recebeu suas tiras com as palavras/expressões/percepções elaboradas na aula anterior. Em seguida, cada uma explicou o sentido e o motivo da escolha delas definidas anteriormente para compor o/a quadro/releitura;
- Solicitou-se que cada grupo afixasse os seus recortes de tiras compondo a imagem do/a quadro/releitura organizadas e distribuídas no mesmo formato da obra “Operários”, colocadas lado a lado, usando as palavras por escrito e agrupando de forma criativa, formando assim um/uma quadro/releitura com a mesma diagramação da obra original, de baixo para cima, numa ordem crescente;
- Com a finalização do/a quadro/releitura, foi exposto na escola, juntamente com a reprodução gráfica da tela original reproduzida especificamente para esse trabalho, montando um painel de releitura da pintura em tela, intitulado: Releitura da pintura em tela “Operários” – uma visão estética coletiva do trabalho.

Figuras 19 – Foto do painel elaborado pela turma de EJA na aula do dia 22 de abril de 2015



Fonte: Elaborada pela autora

3.2.2 Poemas

Dando continuidade ao trabalho de estímulo às experiências estéticas como atividades de apreciação e vivência de uma diversidade de interpretações, foi elaborado um percurso didático explorando dois poemas que se coadunam em sua temática comum ao âmbito dos/as educandos/as trabalhadores/as. O primeiro, “O açúcar” (Seção 3.2.2.1), de Ferreira Gullar, trata do entrelaçamento que envolve a produção, tanto do açúcar, quanto do próprio poema, explorado nessa fase das atividades como meio condutor e propulsor da elaboração de produção escrita realizada a partir do trabalho com a leitura do segundo poema, “O operário em construção” (1959), de Vinícius de Moraes.

Por acreditar que a leitura literária constitui-se por meio do envolvimento com o texto de forma prazerosa, por ser ela uma experiência artística, diferentemente da leitura de outros textos de acepções distintas, foram elaboradas atividades que tentam produzir um interesse renovado que não se exaure numa única leitura, todavia que essa leitura possa ser capaz de fazer compreender quem somos e por que vivemos, mesmo que sob a forma de indagações.

O trabalho com esses dois poemas foi desenvolvido a partir dos seguintes planos de aula e se deu da seguinte forma:

3.2.2.1 Plano de aula 4

Aula nº 6 e 7	Modalidade: EJA
Data: 27 e 30/04/2015	Período: 7º Noturno
Duração: 2 (duas) aulas de 50 min – 2 etapas	
Tema: O refinamento artístico e doce no fazer poético	
Objetivo: Contribuir para a construção da experiência estética, por meio da apreciação do texto literário.	
Poema: O açúcar	
Autor: Ferreira Gullar	
Ano: 1980	

O açúcar

Ferreira Gullar

O branco açúcar que adoçará meu café
 nesta manhã de Ipanema
 não foi produzido por mim
 nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o puro
 e afável ao paladar
 como beijo de moça, água
 na pele, flor
 que se dissolve na boca. Mas este açúcar
 não foi feito por mim.

Este açúcar veio
 da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira, dono da mercearia.
 Este açúcar veio
 de uma usina de açúcar em Pernambuco
 ou no Estado do Rio
 e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana
 e veio dos canaviais extensos
 que não nascem por acaso
 no regaço do vale.

Em lugares distantes, onde não há hospital
 nem escola,
 homens que não sabem ler e morrem de fome
 aos 27 anos
 plantaram e colheram a cana
 que viraria açúcar.

Em usinas escuras,
homens de vida amarga
e dura
produziram este açúcar
branco e puro
com que adoço meu café esta manhã em Ipanema (GULLAR, 1980, p. 227-228).

3.2.2.1.1 Desenvolvimento/Etapas

1ª etapa (Aula 6):

Para iniciar o trabalho com o poema apresentado acima, foi adotado o seguinte percurso:

- Foram distribuídas fotocópias⁸ do poema para os/as educandos/as individualmente;
- Orientou-se para que todos lessem de forma silenciosa;
- A partir da leitura, explorou-se os significados de algumas palavras apontadas como incomuns, tais como: afável e regaço. Esses significados foram esclarecidos pelos próprios/as educandos/as através do estímulo dado pela professora-pesquisadora a partir do contexto, sem a preocupação de explicitar o sentido formal, mas tão somente aqueles que a situação do texto permitia;
- Alguns questionamentos foram feitos, inicialmente, acerca do ponto de vista do binômio forma/conteúdo, como a organização do texto no papel, o formato, a que gênero textual pertencia, a quantidade de versos e estrofes, a extensão dos versos, os elementos que compunham o poema (o açúcar, a manhã de Ipanema, a mercearia, a usina, entre outros), a fonte do texto e a familiaridade ou não com o autor;
- Em seguida, ocorreram alguns esclarecimentos acerca da vida e obra do autor, a partir da provocação da professora-pesquisadora no intuito de aprofundar esse aspecto do poema: contextualização da obra. O autor é Maranhense, da capital São Luís, chama-se José Ribamar Ferreira e usa o pseudônimo Ferreira Gullar, numa junção dos sobrenomes de seu pai e sua mãe. É poeta, crítico de arte, biógrafo, tradutor, memorialista e ensaísta. Foi preso e exilado pela ditadura militar e viveu na União

⁸ A reprodução dos textos e gráfica desta pesquisa obedeceu à lei de direitos autorais, n.º 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Soviética, na Argentina e Chile. Faz parte da Academia Brasileira de Letras desde 2014. Muitos o consideram o maior poeta vivo do Brasil;

- Foi discutida a informação de que o poema consta no livro *Toda poesia*, publicado em 1980, onde consta também o *Poema Sujo*, seu escrito mais célebre. Nele, experiências com a linguagem, aliteraões e contestação política são apresentadas de forma evidente;
- Nesse momento da aula, a turma foi incentivada a perceber no poema a existência da preocupação com o ato da fabricação até o consumo do açúcar. Ações que são incentivadas, pela professora-pesquisadora, a se comparar com outras rotineiras que também são simples como o adoçar do café e se originam de todo um trabalho mais rústico, até braçal, de certa responsabilidade social;
- Após algumas analogias feitas pela turma, foi discutido o momento do texto poético mais crítico em sua relação com a circulação dos bens na sociedade (versos de 17 a 29). Assim como, a localização, no poema, do seu posicionamento mais distante da realidade dos trabalhadores e, conseqüentemente, não-crítico daquela realidade social que originava o produto – açúcar (versos de 1 a 16; 30 a 32);
- Para registro dessa aula, foi orientado que todos/as registrassem os versos, em seu caderno, separando-os de acordo com o posicionamento do autor em relação ao processo de produção e consumo do produto: **não-crítico/envolvimento do eu lírico x crítico/distanciamento do eu lírico**, comentando cada uma dessas duas partes.

2ª etapa (Aula 7):

- Houve uma retomada da temática do poema, feita pela professora-pesquisadora, realizando a leitura em voz alta do texto;
- Foi solicitado que alguns, de forma voluntária, lessem o registro encaminhado para ser feito em casa a partir da aula anterior. Os/as educandos/as voluntários/as leram seus registros que consistiam na identificação dos versos de posicionamentos mais voltados para a realidade econômica e social do/a trabalhador/a e aqueles/as que não tinham essa preocupação, assim como fizeram a leitura de seus comentários acerca desses versos;
- Foram feitas algumas indagações sobre o tema no intuito de instigar para a reflexão dos múltiplos sentidos que podiam ser depreendidos, tais como, “O que podemos

entender ao ler esse poema?"; "Há visões positivas? E negativas? Quais?"; "O que pode-se dizer do que elas representam?"; "O autor se vê envolvido na questão? Quando?"; "Quais oposições de sentido ocorrem no poema e o que elas podem representar?"; entre outras. A partir das respostas, discute-se sobre o posicionamento de cada um/uma acerca dos sentidos depreendidos a partir da leitura do poema: exploração, trabalho, envolvimento e relações humanas;

- A discussão dirigida culminou na reflexão e apontamentos do trajeto percorrido na produção do açúcar, como forma de contradições entre "o branco e puro açúcar"/"beijo de moça"/"água na pele"/"flor" e "canaviais extensos"/"usinas escuras"/"vida amarga". Essas expressões foram registradas no quadro e no caderno como apontamentos da reflexão ocorrida.

3.2.2.2 Plano de aula 5

Aulas nº 8/9/10	Modalidade: EJA
Data: 4, 7 e 8/05/2015	Período: 7º
Noturno	
Duração: 3 (três) aulas de 50 min – 3 etapas	
Tema: Operando e construindo os sentidos da poesia	
Objetivo: Contribuir para a construção da experiência estética, por meio da apreciação poética e reflexão crítica.	
Poema: O operário em construção	
Autor: Vinicius de Moraes	
Ano: 1980	

3.2.2.2.1 Desenvolvimento/Etapas

Para iniciar o trabalho com o poema "O operário em construção" (versão completa na seção 4.5), foi adotado o seguinte percurso:

Uma semana antes de apresentar o texto poético "O operário em construção" aos/as educandos/as, foram destacadas algumas duplas de versos e distribuídas pelo corredor que dá acesso à sala de aula, no *hall* de entrada e dentro da sala de aula, afixando-as nas paredes, numa altura que possibilitasse uma boa visualização e leitura. Foram os seguintes pares de versos:

“Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão”

“Compreender por que um tijolo
Valia mais do que um pão?”

“O operário foi tomado
De uma súbita emoção”

“Que sempre dizia ‘sim’
Começou a dizer ‘não’”.

“E o operário fez-se forte
Na sua resolução”

“Teve seu rosto cuspidos
Teve seu braço quebrado”

“Portanto, tudo o que ver
Será teu se me adorares”

“Mas o que via o operário
O patrão nunca veria”

“E o operário ouviu a voz
De todos os seus irmãos”

“Em operário construído
O operário em construção” (MORAES, 1959, p. 45-51).

1ª etapa (Aula 8):

- Provocou-se a curiosidade da turma em relação aos versos expostos e lidos durante a semana anterior, no espaço da escola e da sala de aula, com alguns questionamentos: “O que aparentam ser esses trechos?”; “Será que fazem parte de um mesmo texto?”; “De que texto?”; “O que nos leva a pensar isso?”; “Se lermos em sequência, tem alguma coerência, lógica no sentido?”; e “Vocês acham que trata de que assunto?”.
- Foram distribuídas fotocópias do poema “O operário em construção”, de Vinicius de Moraes e feita a projeção de um vídeo em sala de aula: nasceu no Rio de Janeiro; ficou conhecido carinhosamente como “poetinha”; dedicou-se à poesia e à música brasileira; esse poema é considerado um dos maiores de denúncia social da literatura nacional; foi diplomata, dramaturgo, jornalista, poeta e compositor brasileiro; escreveu e publicou grandes poemas que foram musicalizados transformando-os em canções marcantes da Música Popular Brasileira (MPB).

- Fez-se a leitura em voz alta, explorando a musicalidade própria desse tipo de gênero literário, o poema. Logo após essa leitura bem marcada, abriu-se a discussão de cada momento vivenciado por este eu-lírico, com alguns questionamentos, tais como: “No início, o eu-lírico se apresenta como um trabalhador que tem consciência da sua importância?”; “O que é o trabalho?”; “Esse eu-lírico vê a sua produção, sabe o valor do trabalho?”; “Ocorrem mudanças? Como?”; “O que poderiam significar as comparações, na 7ª estrofe?”; “Que trechos do poema retratam a luta desse trabalhador?”; “Que outros aspectos podem ser destacados a respeito do trabalhador e sua relação com o trabalho? As condições de trabalho? A formação de organizações trabalhistas? A influência sobre os outros trabalhadores?”; entre outros possíveis questionamentos. Esses questionamentos visam propiciar a interação entre o produtor do poema, o poema (incluindo suas condições de produção) e os/as leitores/as (educandos/as) para que o/os sentido/s possa/m se mostrar presente/s, significativo/s.

2ª etapa (Aula 9):

- A partir da revisão das reflexões da aula anterior, foi solicitado que se dividissem em duplas e sorteada uma estrofe para cada uma. Orientou-se que lessem com atenção, analisassem, e traduzissem o sentido ou sentidos expressos nela, acerca do trabalhador e sua relação com o trabalho, através de uma imagem coletada em jornal, revista ou desenho dos próprios educandos. Essa imagem deveria representar o conteúdo expresso na estrofe indicada, montando assim um mosaico de situações vivenciadas pelo ser humano, pois o autor não falava apenas de um operário especificamente e um dado patrão, mas de duas classes sociais que viviam em lados opostos, fato que favoreceu possibilidades diversas de execução dessa atividade.

3ª etapa (Aula 10):

- Após uma semana da orientação dada para a atividade de pesquisa e coleta de uma imagem simbólica e representativa, feita por cada dupla, o poema ficou exposto em sala, em ordem sequenciada de estrofes para que cada dupla, por vez, explicasse o sentido da imagem que traduzia aquela fase indicada e afixasse abaixo da estrofe específica o material trazido. Foi montado um mosaico de imagens intitulado: A construção da conscientização individual do/a trabalhador/a.

4 ANÁLISE DOS RELATOS E IMPRESSÕES DAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM AULAS DE LP

A escolha do material didático dessa proposta se deu a partir de algumas indagações relativas a essa seleção no sentido de propiciar o início das sequências didáticas explorando obras diversas (pinturas em telas e poema), para trilhar um caminho até chegar ao trato didático com as obras escolhidas “Operários”⁹ e “O operário em construção”¹⁰. As obras escolhidas como recursos para a execução dos planos de aula iniciais que foram planejados precisavam ser viáveis, acessíveis (obras do acervo da professora orientadora e da professora-pesquisadora) e relacionáveis, que dialogassem entre si, como o poema “O açúcar”¹¹, que envereda também pela perspectiva de crítica social, assim como o texto poético de Vinicius de Moraes.

A opção pelo uso dessas pinturas em tela ocorreu por serem as obras artísticas que tínhamos e escolhemos para dar início ao processo de experiência estética dos/as educandos/as de minha turma de EJA. Assim como, por acreditar que elas propiciam a expressão de uma relação com o mundo que se abre para uma diversidade de interpretação, como objetos de linguagem que são. Assim, entendendo a experiência estética como um processo que se dá no hábito, no ensaio, no experimento, ofereci estas possibilidades de leituras artísticas no intuito de desenvolver leituras e interpretações, além das multiplicidades de sentido no momento em que o/a educando/a pode utilizar, aplicar ou recontextualizar aquilo que já existe ou que ele sente na apreciação das obras.

Esse trabalho de apreciação das pinturas em tela precisava ser iniciado e a escolha das duas primeiras obras se deu pelo fato do meu acesso direto a elas, por tê-las bem próximas a mim: a primeira, uma obra do alagoano Luciano Accioly¹², intitulada “Palafitas”, emprestada pela minha professora orientadora, Profa. Dra. Lígia Ferreira, tratava-se de uma pintura figurativa por retratar uma realidade natural, sensível, até familiar (pode-se dizer); e a segunda, de minha propriedade, também se configurava numa pintura figurativa e explorava formas e cores vivas, pintada pelo artista pernambucano Rozeval Oliveira¹³ e intitulada como “Os palhaços”. Essas pinturas em tela foram cruciais para o início desse trabalho com as obras

⁹ Reprodução gráfica de pintura em tela, de Tarsila do Amaral (1933), Movimento Modernista, Óleo sobre tela, 1,50cm x 2,05cm, acervo do Governo do Estado de São Paulo.

¹⁰ Poema de Vinicius de Moraes (1959), 17 estrofes.

¹¹ Poema de Ferreira Gullar (1980).

¹² Luciano Accioly Lemos Moreira, pintor, doutor em Análise do discurso e professor do curso de Pedagogia do Campus Arapiraca, da Ufal.

¹³ Entramos em contato com o artista, através de e-mail, mas não obtivemos resposta. É um funcionário público pernambucano que pinta suas telas e comercializa suas obras em exposições diversas.

de arte. Somente depois desses contatos e vivências com as duas primeiras obras, iniciando a apreciação estética, introduzi a terceira obra, “Operários”, de Tarsila do Amaral, como uma experiência estética voltada para o cotidiano desses/as educandos/as-trabalhadores, por ser esta uma obra que apresenta a fase de industrialização e o surgimento da classe operária no Brasil.

Essas atividades surgiram da minha observação em sala, através de propostas de leitura e interpretação anteriormente executadas, nas aulas de língua portuguesa, do pouco, por vezes, do inexistente contato que os/as educandos/as, e por que não dizer, que eu também mantinha com as mais diversas expressões da arte, como a pintura e o poema. Essa falta de experiência com a arte também me fez ver que eu precisava promover atividades que desenvolvessem a leitura, articulando as experiências estéticas, o cotidiano desse sujeito trabalhador e as leituras literárias nas minhas aulas de língua portuguesa.

Essa falta de experiência com a expressão artística, nas suas diversas formas, que ocorre com os/as educandos/as pertencentes à classe trabalhadora, menos prestigiada, não é um fato isolado, mas sim, uma representação marcante da ausência do direito que estes têm de acesso à arte, em especial, à literatura. Todos sabemos e reconhecemos, atualmente, a necessidade dos direitos igualitários a todos/as os/as cidadãos/ãs, como o alimento e a moradia, no entanto, no aspecto cultural e artístico acontece com a humanidade uma espécie de aniquilamento do outro ser humano, igual em características do gênero, mas distante na posição social, fato que Candido (1995, p. 172) identifica como “uma curiosa obnubilação”:

[As pessoas] afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante.

Essa negação do direito à arte tem relação direta com a organização da sociedade em classes, como a nossa, na medida em que o pobre está praticamente privado da possibilidade de conhecer, apreciar e experienciar a produção imaterial artística, o que na sociedade em que vivemos se tornou apenas privilégio de pequenos grupos que compõem a elite. Assim, nossos/as educandos/as apresentam-se ainda mais distantes dessa possibilidade que se constitui como um bem incompreensível, pois a arte exprime dimensões do humano, uma maneira particular de significar, o que por si só justifica o reconhecimento do seu valor na dimensão constitutiva do sujeito.

Diante dessa perspectiva, adotei também propostas de trabalho em sala de aula com texto literário nessa visão de oferecer mecanismos de leitura e interpretação com textos poéticos, porém nessa mesma esfera de semântica do cotidiano dos/as educandos/as da EJA, pois “em todas as épocas os poetas e poetisas, os escritores em geral nos oferecem a representação de experiências humanas que carregam forças, sentimentos capazes de nos tocar” (ALVES, 2008, p. 28). Foram adotados dois poemas: “O açúcar”, de Ferreira Goulart e “O operário em construção”, de Vinícius de Moraes, desenvolvendo uma proposta de leitura de um texto produzido em determinada época e sob certas condições para além de todo escopo intencional dos autores, diferentemente de uma proposta anterior de uma experiência não exitosa com textos literários¹⁴.

Como material incipiente na análise da leitura de texto literário, esse primeiro poema trabalhado visou estimular a apreciação estética para a produção de um mosaico a partir das análises mais extensas do poema “O operário em construção”, que foi trabalhado em aula posterior.

Apresentou-se o poema “O operário em construção” (1959), de Vinicius de Moraes. Esse texto literário retrata o papel do operário na construção das edificações e o desconhecimento da importância da sua profissão. É dividido em dois momentos: o primeiro, o da percepção da própria importância na sociedade que construía, a compreensão do significado do exercício de sua profissão, a consciência adquirida, o conhecimento compartilhado com outros operários; e o segundo, quando o operário inicia a sua percepção das diferenças de sua vida com a do patrão, compara detalhes que os distingue, nota-se o amadurecimento de sua consciência política e social acerca do trabalho e, a partir desse segundo momento, ele se faz forte em dizer não.

Esse texto literário estimula a compreensão do problema da diferença social denunciada na obra, o que propiciou abrir uma discussão de cada momento vivenciado por este eu-lírico que se desvelava trabalhador/a e cidadão/ã, interpretando e ressignificando os versos, a partir de perguntas e respostas que foram surgindo no decorrer da atividade. Essas perguntas visavam, prioritariamente, interpretar e explorar os sentidos propiciados.

Por ser um poema extenso, composto por 17 (dezessete) estrofes, resolveu-se adotar uma estratégia de apresentação de leitura que motivasse o contato e, conseqüentemente, a curiosidade por esse texto literário.

¹⁴ Refere-se a uma proposta didática realizada anteriormente com essa turma, com leitura de textos constituídos como letras de músicas, e que deflagrou uma reavaliação e reflexão da professora-pesquisadora para a recondução da sua prática docente.

Foram desenvolvidas 10 (dez) aulas a partir de planos elaborados visando uma condução de sequências didáticas mais efetiva e voltada para o trabalho de uma leitura crítica, polissêmica a partir da experiência estética, para tratar do exposto.

4.1 Aula 1 – O percurso inicial da estética

Título da aula: O percurso inicial da estética

Duração: 40 minutos

Educandos/as presentes: 16

Figura 11 – Foto da tela Palafitas, de Luciano Accioly, 2015



Fonte: Elaborada pela autora

4.1.1 Relato

Na aula de Língua Portuguesa, em uma turma de 7º período de EJA, de acordo com o proposto no cronograma desta pesquisa, foi apresentada a primeira tela. Para a realização dessa atividade, foi escolhida uma tela do artista Luciano Accioly Lemos Moreira, cuja técnica é acrílico sobre madeira.

Foi apresentada a tela de pintura para eles/as, chamando a atenção para o que podia ser depreendido daquela cena retratada, antecipadamente, tanto do ponto de vista do binômio forma/conteúdo, quanto do tema. Essa apresentação se constituiu de uma condução didática por meio de uma discussão coletiva e crescente, durante a aula, explorando os aspectos constitutivos da forma e do tema ali propostos.

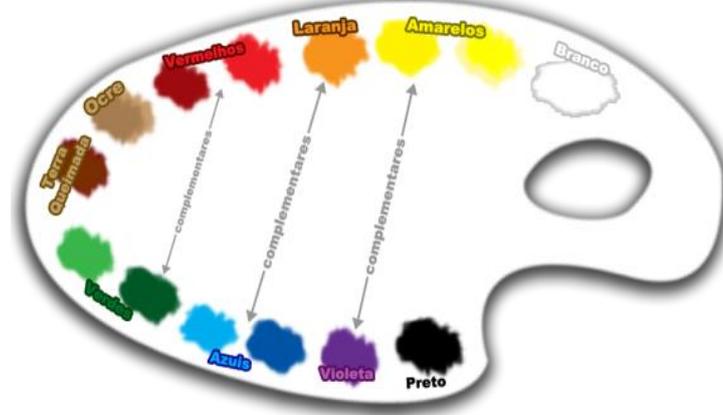
4.1.2 Técnica pictórica

Em relação à forma, não se pode, nesse momento, deixar de esclarecer alguns pontos relativos à técnica da pintura. Para tanto, recorreremos às informações do livro *Faça arte* (2009), de Francesc Petit, publicitário e pintor catalão naturalizado brasileiro.

O trabalho com as cores na tela se configura na base da imagem e requer um emprego de procedimentos diversos dispostos ao artista, embora a pintura a óleo seja considerada por vários pintores como uma das mais importantes técnicas, desde as obras mais antigas, a partir do século XIV. Outras técnicas também se constituíram importantes recursos a exemplo da tinta acrílica e a aquarela. Encontramos também obras que utilizam o guache, a caseína, a resina alquídica, o afresco, a encáustica e a têmpera de ovo, assim conhecida por usar a gema de ovo na mistura das cores como aglutinante.

A paleta do pintor (FIGURA 20), conhecida como paleta de *Matisse*, é a famosa tábua usada como base para se misturar as tintas a óleo, que se aplica quase por igual na aquarela, no guache ou na têmpera. Enquanto a tinta acrílica, usada na tela em estudo, mistura-se à água.

Figura 20 – Paleta de pintura, 2014



Fonte: Elaborada pela autora

Nessa paleta, usa-se também um diluente para dissolver a tinta, geralmente aguarrás ou terebintina, ficando a escolha do artista diluir para a forma mais grossa até mais líquida. Normalmente, inicia-se a pintura pelas cores consideradas básicas na paleta do pintor: branco, amarelo, vermelho, laranja, marrom-claro, marrom-escuro, ocre, verde-esmeralda, azul-cobalto, azul-ultramar, azul-da-prússia e magenta. A partir dessas cores, são produzidas milhares de combinações coloridas, fazendo com que o pintor aprimore seu método de seleção de cores e faça uso delas a depender de sua obra. Petit (2009, p. 53) define:

Esta é a paleta tradicional de toda a vida, tem mais de quinhentos anos de uso. Os grandes mestres da pintura, como Velázquez, Goya, El Greco, Tiziano, Caravaggio, Michelangelo, Rubens, Rembrandt e Vermeer, todos eles a usavam para pintar suas obras magistrais. Esta paleta é de uso no estúdio, a retangular é bem mais moderna, do início do século XIX.

Essa paleta de cores é pintada sobre um suporte, sendo o mais comum, a tela (normalmente feita com um tecido tensionado sobre um chassis de madeira).

Ao ser usada na pintura com aquarela, não se insere o branco na paleta, pois nessa técnica esta cor é a do papel, possui secagem rápida, pois a água é a protagonista nessa técnica refinada. Geralmente apresenta aspecto discreto e visual fosco. Usa tintas em forma de pastilhas ou em pequenos tubos, diferentemente da pintura a óleo que consiste numa mistura de partículas de pigmento secos em suspensão num óleo vegetal, sendo o mais comum o óleo de linhaça. Nessa técnica, a secagem é lenta, mas segundo Petit (2009, p. 43), “isto, para os especialistas, é a grande qualidade da pintura a óleo, pois você não ‘perde a sequência’ do que pintou nos dias anteriores, uma vez que a tinta continua molhada”.

Também muito recorrente nas pinturas em tela, atualmente, a técnica da tinta acrílica possibilita a produção de uma infinidade de cores devido ao uso de tintas sintéticas e seus efeitos são parecidos com os da afresco, da tinta a óleo e da aquarela. Já a encáustica possui um estilo mais rústico e não usa tintas na sua paleta, consistindo numa mistura de cera derretida com o aglutinante com pigmentos e usa a terebintina como diluente. A técnica afresco caracteriza-se por assumir a forma de mural, feita sobre argamassa, em alvenaria, ainda fresca de pintura (cal) por isso essa denominação (afresco).

As representações da pintura se dividem entre a figurativa e a abstrata. A pintura figurativa consiste na representação pictórica de um tema, uma realidade natural, interna, podendo se estabelecer como uma cena cotidiana, uma paisagem natural ou idealizada e até de seres inanimados (natureza morta). Contrapõe-se à pintura abstrata no sentido de que está inserida numa realidade própria, que necessariamente, não são externas ao artista, pois ele não busca retratar o cotidiano, seres propriamente de nossa realidade concreta exterior.

A pintura apresentada, de representação figurativa, foi a primeira experiência de apreciação artística, para muitos, de sensações provocadas pela beleza da obra de arte, de produção de uma espécie de outro sentido que desloca de alguma maneira para um lugar de visão como uma criatura em processo.

Foi perceptível e interessante notar que o estranhamento inicial foi diminuindo à medida que olhavam para as coisas que compunham a tela com um novo olhar, novo conhecimento.

Durante o momento de apresentação da tela “Palafitas” vários/as educandos/as sugeriram lugares que lhes eram comuns, específicos de sua vivência como possibilidades de terem sido modelos para o autor da pintura. Grande parte se concentrou em perguntar quem era o autor e por que tinha feito um “desenho” (fizeram alusão aos aspectos técnicos da obra: era uma realidade familiar, natural, representação pictórica de um tema, uma paisagem, pintada sobre uma placa de madeira fina, em cores neutras e não aparentava ter usado uma tinta com brilho), técnica que aos/às educandos/as transmitia pobreza e pena (essa significação se remete à realidade socioeconômica da qual fazem parte). Ainda, em menor incidência, outros/as educandos/as expressaram as possibilidades de estar sendo representados/as ali o tempo da infância do autor, o seu passado e até um lugar conhecido e que tenha sido marcante para ele (eles se remeteram à memória das infâncias deles de pobreza).

Entendo essas primeiras expressões dos/as educandos/as como elementos claros que se relacionam com a realidade de cada um/uma, numa identificação e recorrência às suas experiências cotidianas de forma meramente emotiva, até de uma intensa experiência da realidade. Contudo, como afirma Fischer (1977, p. 15):

A obra de arte deve apoderar-se da plateia não através da identificação passiva, mas através de um apelo à razão que requeira ação e decisão. As normas que fixam as relações entre os homens não de ser tratadas no drama como “temporárias e imperfeitas”, de maneira que o espectador seja levado a algo mais produtivo do que a mera observação, seja levado a pensar no curso da peça e incitado a formular um julgamento, afinal, quanto ao que viu.

No decorrer do processo alguns/algumas educandos/as disseram o que sentiam ao ver aquela imagem, relataram sentimentos como tranquilidade, paz, pena, desprezo e até alegria, remetendo à imagem a algum momento e tempo vivido na história de alguns. Um educando chegou a fazer uma analogia do desprezo por aparentar para ele um lugar abandonado que ele via naquela imagem, a uma parte de seu passado por ter se sentido também desprezado pelas pessoas que não o valorizaram numa atividade de trabalho.

A partir dessas colocações percebi que o percurso da experiência estética que estava ali se iniciando era, tanto para mim, como professora, quanto para os/as educandos/as um “delicado abismo da desordem”, expressão de Clarice Lispector, no conto literário “A lógica estrangeira” (apud ROSENBAUM, 2006), em referência ao paradoxo conhecimento/desconhecimento revelado no conto.

4.1.3 Impressões da professora-pesquisadora

Essa turma do 7º período encontrava-se inquieta e conversando em voz alta entre os grupos que estavam juntos, porém, de forma aleatória, agrupados em sala de aula. Essa era a primeira pintura em tela a ser trabalhada com o objetivo de iniciarmos o trabalho com a experiência estética e foi escolhida a tela do pintor alagoano, Luciano Accioly. Ao perceberem a minha entrada no ambiente, segurando um objeto grande na mão, alguns voltaram sua atenção para mim indagando de que se tratava aquele quadro¹⁵. Esse procedimento foi usado no intuito de despertar a curiosidade e atenção para o processo de experiência estética. Após alguns minutos, com a minha condução, os/as educandos/as se organizaram e deu-se início à apresentação da obra.

4.1.4 Impressões da turma de EJA

Disseram ter lembrado desses lugares por já terem visto paisagens semelhantes nesses locais. Afirmaram também sentirem muita tristeza ao apreciar a imagem retratada no quadro por denotar, para a maioria, uma sensação de pobreza e desprezo. Ainda alguns, sugeriram, em seguida, que aquela imagem podia estar retratando uma fase vivida pelo autor no passado, na sua infância e nesse caso, transmitiria também sentimentos diferentes, como saudade e afeto.

4.2 Aula 2 – Trilhando o caminho sinfônico da estética

Título da aula: Trilhando o caminho sinfônico da estética

Duração: 40 minutos

Educandos/as presentes: 12

¹⁵ “Quadro” foi a terminologia que a turma adotou inicialmente.

Figura 13 – Foto da tela “Os palhaços”, de Rozeval Oliveira, 2015



Fonte: Elaborada pela autora

4.2.1 Relato

Essa apreciação ocorreu de forma natural e espontânea. Logo que a tela foi apresentada, começaram a expressar as observações, dúvidas e impressões em relação ao que estava sendo retratado. O interesse maior se deu pela semelhança dos personagens que compunham a imagem. Por serem idênticos visualmente, tendo apenas a distinção dos instrumentos musicais que cada um detinha, grande parte dos/as educandos/as acreditava que o autor desejava expressar algum sentimento e sugeriram alguns, que poderiam ser divididos em duas categorias: introspectivo e expressivo, haja vista o sentimento de união e paz ter sido tão apontado por um grupo e uma outra parte ter identificado a alegria e a festa como expressões do artista nessa obra.

Nessa perspectiva de acreditar que o autor da obra tinha alguma finalidade ao pintar sua tela, deparamo-nos com a concepção de que, no seu processo de criação, o autor não está preso a um querer dizer, não cria a sua obra para transmitir precisamente um conteúdo, como assevera Jouve (2012, p. 82, grifo nosso):

É isso o que podemos chamar de o “prazer estético”. Se “me dou ao trabalho” de ler *Madame Bovary* (é mesmo um trabalho?), não é para, **desde o início**, identificar o que o autor teve a intenção de me fazer entender ao escrever esse texto; mas – como o diz Schaeffer, por sinal – porque essa atividade me proporciona prazer em seu próprio desenrolar-se. Ora, não apenas esse prazer não está obrigatoriamente vinculado ao que eu entendo (ou acredito entender), como o que eu entendo (ou acredito entender) não corresponde obrigatoriamente àquilo que o autor tinha a intenção de significar.

É complexa essa relação que a obra mantém com a significação e o estabelecimento de sentidos, haja vista estes se darem de forma incerta, múltipla e, por vezes, contraditória, pois “[o] fato de adotar um ponto de vista sobre o texto não exclui, evidentemente, a possibilidade de outras perspectivas” (JOUVE, 2012, p. 148), como o que foi observado pelos/as educandos/as ao apontarem a introspecção e a extroversão como sensações percebidas na obra apreciada.

Ao demonstrarem a preocupação em relação aos locais de apreciação de obras, evidenciou-se o aspecto da acessibilidade das obras de arte (e, principalmente, a falta dela) na realidade desses educandos/as. Isso se deu ao identificarem o museu como lugar apropriado para apreciação de obras clássicas de artistas, sendo as reproduções expostas e não os originais por zelo da obra.

Cabe aqui refletir sobre a importância da publicização das obras estéticas à coletividade humana, uma vez que nos parece fácil deduzir, a partir dessas colocações da turma, que esse questionamento acerca da exposição das obras deriva dessa falta de acesso à arte e dos desafios inerentes para a atividade coletiva da apreciação da arte. Esse é um fato histórico, haja vista os iluministas, no século XVIII, já combaterem a exclusividade do conhecimento, defendendo a ideia de ampliação da difusão dos saberes para o desenvolvimento do que se entendia como “civilização” e para isso necessário se fazia a inserção das classes médias como consumidores e apreciadores dos bens artísticos.

Esse processo se deu de forma lenta, pois esse público passou a depender de uma introdução no exercício da apreciação da arte, uma iniciação nesse aprendizado, uma vez que essa população, historicamente, não tinha acesso a esse tipo de produção. Ainda que as exposições públicas representassem a ampliação do acesso à arte não correspondiam diretamente à democratização das propostas de compreensão e de apreciação da arte, porque somente a uma minoria era restrita a apreensão de códigos consolidados, uma espécie de educação visual, para essa compreensão da arte e de nada adiantava ter o acesso físico às obras de arte. Era um acesso intelectual limitado a um pequeno círculo social que incluía artistas, críticos e aficionados.

Assim, percebe-se que a lacuna existente nesse aspecto da apreciação da arte como um bem cultural ainda persiste, e se amplia cada vez mais, sendo esses/as educandos/as da EJA, aqui como apreciadores da estética, um exemplo fiel dessa representação de uma atividade não coletiva que exprimem cultura, pensamento, relação com o mundo e leitura/produção de novos sentidos.

No decurso dessa análise, foram trazidas impressões e feitas analogias em relação às experiências e vivências pessoais, como a representação do número 7 (quantidade de músicos na tela “Os palhaços”) como o número da perfeição e a definição de sinfonia como um conjunto de instrumentos mais clássicos e não tão vibrantes como bateria e percussão e com presença marcada de partituras. Porém,

Esse elemento ‘elevado’ em sons organizados – quer dizer, o ‘conteúdo’ da música – é a experiência que o compositor quer transmitir: e a experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é, condicionada pelo período histórico em que ele vive e que o afeta de muitas maneiras. É preciso não simplificarmos, esquemática e aprioristicamente, essa influência do ambiente histórico sobre o compositor e sua obra; ao contrário, devemos procurar descobrir, muito conscienciosamente e sem pedantismos, os diversos modos segundo os quais o conteúdo e a forma de uma determinada obra musical correspondem a uma situação social dada (FISCHER, 1977, p. 207).

Sabemos que essas afirmações são muito próximas da realidade da turma, mas devemos evitar os conceitos simplórios em relação à obra musical. Na afirmação, de cunho religioso, identificando inicialmente, numa das primeiras observações feitas, que o total de personagens se assimilava ao número da perfeição, por ser essa uma informação bíblica.

Essas observações colocadas naturalmente pelos/as educandos/as corroboram com a afirmação de que “[c]omo a forma é menos dependente do controle consciente do que o conteúdo, a obra significa sempre mais, até mesmo outra coisa, do que aquilo que o autor tinha em mente” (JOUVE, 2012, p. 85), na medida em que se tornou interessante para a turma identificar o que a obra significa para além da intencionalidade ou não designada pelo autor.

Por fim, evidenciou-se a necessidade de se apreciar a obra em seus aspectos composicionais e semânticos para depreender os vários sentidos que ela sugere ao/à apreciador/a, numa tentativa de deixar-se adentrar na obra (tal qual um dos títulos das unidades de Língua Portuguesa do livro didático de EJA) levando em consideração a facilidade com que uma obra se abre para uma diversidade de interpretações. Daí originando indícios de identidade artística, podendo aplicar, utilizar ou recontextualizar aquilo que já existe na compreensão da obra, de forma explícita.

4.2.2 Impressões da professora-pesquisadora

Durante a aula de Língua Portuguesa, em uma turma de 7º período de EJA, conforme os planos de aula desta pesquisa, apresentou-se a segunda tela para apreciação da turma. No

intuito de realizar essa atividade, escolhi uma tela do artista plástico, pernambucano, Rozeval Oliveira (FIGURA 13). Essa tela foi exposta na frente, apoiada ao quadro branco da sala, para que todos/as os/as presentes pudessem visualizá-la da melhor forma.

Ao entrar na sala de aula, munida da tela, os/as educandos/as se encontravam numa movimentação entre os grupos e grande parte não percebeu a colocação da tela na borda do quadro branco. Ao perceberem a exposição da obra na frente da sala, alguns, cerca de quatro educandos/as chegaram a se dirigir até o quadro da sala para tocar a tela, confirmando se era uma pintura em tela e se havia registro de assinatura.

A apreciação da obra foi iniciada logo que apresentei, de forma visual, sem nenhuma interferência inicial, nem condução verbal da minha parte.

4.2.3 Impressões da turma de EJA

Ao perceberem a obra exposta, houve a preocupação em saber se obra era assinada e se era realmente uma tela pintada ou uma reprodução gráfica. Por ser um nome incomum, do autor, tiveram dúvidas em relação à formação deste e foi necessário dizer cada letra para que eles entendessem-no.

Um educando chamou a atenção para a composição da obra, dizendo que era o número da perfeição, sete personagens que ele chamou de “músicos” e ao ser indagado sobre a origem dessa afirmação, ele respondeu que era bíblico: sete é o número da perfeição. Esse número 7 possui uma simbologia que está para além do indício bíblico, embora este seja o mais amplamente conhecido, mas encontramos uma descrição, por vezes empírica, das muitas simbologias atribuídas a esse número, muito presente na Filosofia. Muito embora, não se pode deixar de ressaltar a representatividade desse número na obra apresentada, no total de personagens que a compunha, remetendo também à associação dos instrumentos com as notas musicais, que se configuram em sete (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó).

Além dessa questão numérica, procuraram saber também sobre o autor, se ele realmente queria mostrar essa “perfeição” quando criou a tela. Informei que era um artista da região e que, por ser ou não aquela intenção do autor (apresentar o número da perfeição), era normal ter opiniões e impressões variadas acerca da obra.

Alguns/algumas outros/as educandos/as disseram, concordando um/a com o/a outro/a, que pela semelhança entre os “músicos”, tinham traços idênticos: roupas, cabelo, rosto, formato do corpo, podia se entender que, embora fossem vários, aparentavam ser um só. Afirmaram que representavam uma sinfonia, e não uma banda comum, do dia a dia, era uma

orquestra pela característica dos instrumentos: violoncelo, flauta, piano, além disso, podia se verificar uma intenção de apresentar as partituras e somente alguns/algumas poucos/as perceberam e disseram “partituras”, com a identificação também de tripés que apoiavam essas duas partituras.

Sugeriram que o artista tinha usado pincéis de espessura diferentes, pois o contorno das figuras apresentava um traço fino, definido e a sombra tinha um traçado mais grosso. Outros/as poucos/as salientaram que o pianista estava sem mangas compridas para que não atrapalhasse tocar o instrumento, o piano, e que o violoncelista (foi adotada a grafia do termo de acordo com o usual na área de música) que estava com o violoncelo estava sentado, pois precisava ficar assim para apoiar o seu instrumento que é bastante pesado.

Procuraram saber se era um artista famoso, se aquele era um quadro bastante conhecido dele e se ele era atual. Demonstraram também preocupação em relação aos locais onde poderiam ficar os quadros mais famosos dos artistas, para serem apreciados, indicando o museu como o mais adequado lugar. Ainda assim, sugeriram que aquele não estaria num museu porque só expõem as cópias, uma vez que os originais, as obras, ficam muito bem guardadas em outros locais para não correrem riscos de extravio ou roubo.

Nesse caminho com a obra apreciada, foi omitido, nessa fase, o título da obra, para que houvesse a maior fruição possível, livre de nomenclaturas e conceitos pré-definidos. Insistiram muito na representação da união, da formação de um só naquela imagem, pois mesmo aparentando serem palhaços, devido às perucas e roupas folgadas e coloridas, eram idênticos, harmônicos. Alguns salientaram que também estava representada ali a alegria devido à presença de vários instrumentos musicais e o colorido. Uma educanda afirmou com muita certeza, que era alegria, festa, pois para ter um sentido de mais tristeza ou de pouca alegria seria necessária a inserção de mais instrumentos a fim de produzir um som melancólico, antigo, como produzem os violoncelos e violinos. No entanto, naquela representação, percebia-se uma mistura de sons mais vibrantes com outros mais lentos, a partir da análise da presença dos instrumentos.

Quando tentamos definir a música, encontramos um arcabouço difícil de concentrar todos os seus significados, sendo mais viável optar por um viés comunicacional constitutivo da forma e da intencionalidade. Nessa visão, segundo Fischer (1977, p. 205):

A afirmação de que a música consiste apenas em sons dispostos conforme uma grande variedade de combinações (quer dizer, a afirmação de que a música é uma arte abstrata e formal) passa por ser absolutamente verdadeira. Mas a música não será algo mais do que isso? [...] As modificações contínuas nas formas e modos de expressão musicais ao longo dos séculos, o

desenvolvimento da música através da história não podem ser explicados unicamente pelo aparecimento de novos instrumentos e pelo incremento da habilidade técnica dos músicos.

É uma manifestação humana e como tal é conhecida também como a “arte do efêmero”, daí origina-se a inconsistência de um conceito fechado, pois ao se tentar concentrar todos os seus aspectos e configurações, ela já evoluiu. Sua combinação de elementos sonoros (ritmo, melodia e harmonia) se destina a ser percebida pela audição e cada ser possui uma expressão ou audição musical diferente própria, incidindo nesse campo o estado musical de quem expressa e também daquele que a ouve.

Partindo dessa premissa, a música como manifestação inerente ao ser humano, suas práticas devem ser associadas ao contexto cultural, e sendo assim, diferentes estilos, abordagens e concepções, além do papel que deve exercer na sociedade, e naquele grupo social, funcionarão de forma diferenciada para cada um. Suas diferentes concepções se estabelecem como mais sacras, mais populares ou mais funcionais em oposição à arte, mais folclóricas ou mais clássicas.

Sendo assim, a observação feita pela educanda em relação à presença de instrumentos de expressões mais ou menos melancólicas, atribuídos por ela como o violoncelo e o violino, além de implicarem em sentimentos de alegria e tristeza, poderia comprovar que a música não expressa um sentimento específico, de modo abstrato, na sua natureza essencial, mas para além disso, o fato de contemplar esse ou aquele instrumento propicia a possibilidade de se fundamentar o “mas pode ser diferente, né, professora?”, na amplitude dos significados e leituras diversas. Tal observação, demanda um refletir sobre o papel da música na escola e a importância que ela possui a fim de produzir conhecimento, assim como Marisa Fonterrada (2005, p. 17) considera:

em cada época, os valores, a visão de mundo, os modos de conceber a ciência dão suporte à prática musical, à ciência da música e à educação musical; é importante que se reconheça esse fato para que se compreenda a problemática do ensino da música hoje, e, assim, possam surgir soluções para ele.

Os/as educandos/as constataram também que, como não tinham costume de apreciar uma tela, aquele momento era diferente, pois precisavam parar e perceber as cores, as expressões, a forma da organização da imagem retratada. Assim, foram enfáticos em afirmar que nem sempre dá para entender a pintura por não ter imagem definida e que cada artista adota a técnica com finalidades diferentes, como por exemplo, expressar o passado, e se vai percebendo conforme o que a gente tem de imaginação e de conhecimento da realidade.

4.3 Aulas 3/4/5 – Operando a experiência estética

Título da aula: Operando a experiência estética

Duração: 3 aulas de 50min cada

Educandos/as presentes: 15 (em média)

Figura 15 – Foto da tela “Operários”, de Tarsila do Amaral, 2015



Fonte: Elaborada pela autora

4.3.1 Relato

Durante três aulas de Língua Portuguesa, nessa turma de 7º período de EJA, foram aplicadas as atividades referentes à pintura em tela “Operários”, da artista Tarsila do Amaral, como terceira, quarta e quinta aulas relativas à experiência estética, conforme proposta no cronograma desta pesquisa. Para a realização dessas atividades, uma cópia da tela da artista Tarsila do Amaral (FIGURA 15) foi providenciada, a partir da plotagem da imagem disponibilizada no site da editora Abril.

A imagem foi copiada em dimensões menores que a original, uma vez que as medidas originais não são viáveis para a sua reprodução (1,50cm x 2,05cm), tornando a cópia muito volumosa e de difícil mobilidade.

Essa cópia foi emoldurada, no sentido de aproximá-la às outras telas já apreciadas por essa turma, em aulas anteriores. Foi levada para a sala de aula, no intuito de expor para a turma e possibilitar uma melhor visualização. O quadro branco da sala foi utilizado para

apoiar a imagem e após alguns minutos, deu-se início à apreciação e expressão das observações acerca da pintura em tela.

Ao iniciar a exploração da pintura em tela “Operários”, foi feita uma contextualização do Brasil da época, que começava, a influência europeia e comunista sofrida pela autora no período da sua criação e um pouco de sua trajetória artística, por se tratar de uma obra que apresenta uma diversidade étnica, trabalhadora, construtora de um país que desenvolvia em larga escala o processo de industrialização.

Ao perceber nessa tela, a presença marcante dos imigrantes nos rostos retratados, corrobora-se a afirmação:

[f]oram de suma relevância na constituição de uma cultura operária no Brasil [...] Trouxeram saberes técnicos para desenvolver as máquinas que propulsavam nas fábricas; ao mesmo tempo em que fomentaram greves e uniram os trabalhadores em busca de melhorias nas condições de trabalho. (SANTOS, 2012, *online*).

Na referida análise, detém-se a ideia de que esses imigrantes foram de grande importância para desenvolver o movimento operário no país, contribuindo na ampla produção fabril, assim como se caracterizaram como importantes disseminadores de ideias revolucionárias e críticas, aprimorando assim o movimento operário brasileiro.

Numa visão mais pedagógica do trato e análise da obra de arte, priorizou-se uma reflexão dos múltiplos sentidos que a obra pode suscitar sem se distanciar da experiência estética que ela provoca. Essa reflexão tentou trazer à tona o desafio de identificar o que a obra exprime sobre o humano, a expectativa da época, o novo naquela época e o que continua inédito ainda hoje.

Dessa forma, acreditou-se que não somente foi possibilitado aos sujeitos o trabalho de interpretação, mas também a realização de uma tarefa que favorece o espírito crítico supondo um trabalho ativo e dinâmico sobre o texto/pintura na medida em que reforça capacidades de análise e de reflexão. Fez-se a contextualização com a situação sócio-histórica e cultural da produção e foi elencado os temas que poderiam ser depreendidos para um aprofundamento da análise.

Foram feitos alguns comentários espontâneos e dúvidas foram expostas em relação às diferenças de material daquela imagem e das outras trazidas em aulas anteriores, ressaltando que as outras seriam originais e ali tinha uma cópia. Ao levar aquela cópia para a sala de aula configurou-se o que Benjamin (1987) chama de “reprodução técnica”, em seu ensaio, *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*, em que revela que as transformações

provocadas pela técnica alteram o *status* da obra de arte, retirando-lhe o que ele chamou de “aura”, ou seja, a característica que a torna única, a experiência da contemplação “aqui e agora”. Sobre a reprodução da pintura, ele afirma:

Os pintores queriam que seus quadros fossem vistos por uma pessoa, ou poucas. A contemplação simultânea de quadros por um grande público, que se iniciou no século XIX, é um sintoma precoce da crise da pintura, que não determinada apenas pelo advento da fotografia, mas independentemente dela, através do apelo dirigido às massas. [...] A situação mudou e essa mudança traduz o conflito específico em que se envolveu a pintura, durante o século passado, em consequência de sua reprodutibilidade técnica. (BENJAMIN, 1987, p. 188).

Por esse percurso de necessidade de apreciação de uma obra, faz-se mister salientar que a reprodução gráfica da obra de Tarsila do Amaral não traduziu “o aqui e agora do original que constitui o conceito de sua autenticidade” (BENJAMIN, 1987, p. 167), por outras palavras, a sua aura. No entanto,

O advento da primeira técnica de reprodução verdadeiramente revolucionária levou a arte a pressentir a proximidade de uma crise, que só fez aprofundar-se nos cem anos seguintes [...] Dela resultou uma teologia negativa da arte, sob a forma de uma arte ‘pura’, que não rejeita apenas toda função social, mas também qualquer determinação objetiva. [...] com a reprodutibilidade técnica, a obra de arte se emancipa, pela primeira vez na história, de sua existência parasitária, destacando-se do ritual. A obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida. (BENJAMIN, 1987, p. 171)

E assim, a função social da arte modifica-se, pois deixa de se ajustar ao ritual e “passa a assentar numa outra *práxis*: a política” (BENJAMIN, 1987, p. 172), sendo essa dinâmica de reprodução do objeto artístico bastante analisada para aumentarem as oportunidades de sua exposição.

Para dirimir a dúvida com relação ao material exposto, que não possuía as mesmas características das obras anteriormente apresentadas, necessitava que fossem fornecidas algumas informações para a compreensão da ausência da obra, tais como: aquela era uma reprodução gráfica de uma pintura cuja técnica é óleo sobre tela original que está muito bem guardado e pertence ao acervo dos palácios do governo de São Paulo.

Diante dessa informação, alguns/algumas educandos/as afirmaram que esta seria uma obra antiga e de um artista renomado, portanto era valiosa e fazia parte da história do Brasil. Essa afirmação foi depreendida a partir de relações feitas entre as informações recebidas.

Alguns direcionamentos foram dados, tais como: de que a imagem era composta e a que poderia remeter aqueles elementos, além de ressaltar o que podia ser depreendido daquela

cena retratada. Com a mostra da reprodução gráfica da obra pictórica de Tarsila do Amaral (1933) e durante todo o desenvolvimento da atividade, os/as educandos/as enalteceram, de modo recorrente, a situação do/a trabalhador/a e o sentimento expressado nos rostos das pessoas. Essas faces se apresentavam com muita seriedade, tristeza e cansaço, segundo a maior parte dos/as educandos/as.

Houve uma preocupação com as cores, se estariam alteradas, pois perceberam tons escuros e, por ser uma cópia, poderia ter sofrido alguma alteração. Expliquei que isso podia ser possível, mas garanti que a qualidade de reprodução gráfica estava bem próxima da obra original e que havia alguma alteração no tom da pele das pessoas ali retratadas.

Já haviam procurado o registro do nome do/a autor/a na obra e não conseguiram entender a assinatura ali colocada, então perguntaram quem era e de onde era o/a autor/a da obra. Escrevi no quadro o nome e sobrenome da autora.

Ao perceberem o nome da artista, estranharam, alegando ser muito incomum, uma vez que a maioria não conhecia aquele nome. O fato da autoria da obra ser atribuída a uma pintora causou uma inquietação devido ao fato de que as duas obras anteriores eram de pintores e chegou-se a emitir comentários numa visão mais otimista no que tange à igualdade de gêneros, tais como: “até que enfim, uma obra de uma pintora!”; “dessa vez não é uma pintura de *um* artista... é de *uma* artista.”, entre outros comentários.

Esse discurso do/a educando/a que já se percebe analisando a identidade desse/a autor/a, quem está enunciando, demonstra que já se inicia o processo de ressignificação do papel do gênero feminino, numa observância da ausência, até aquele momento, da presença da mulher nas obras até então apresentadas.

Passou-se assim aos aspectos de sentido da obra, com a observação de um grupo menor da turma apontando que aquela cena demonstrava que cada um era diferente, que ninguém é igual a ninguém, mas a necessidade de trabalho é de todos/as. A expressão dos rostos demonstravam cansaço e tristeza dos/as brasileiros/as em relação às condições de vida e de trabalho de cada um, além da marca da poluição da fábrica ao fundo, emitindo fumaça com o funcionamento constante das fábricas e usinas (termo muito usado por ser próximo à realidade do passado de muitos/as deles/as e pertencer ao segmento comum da região).

Chamou-se a atenção para o fato dela ter colocado de uma forma que todos/as aparecessem, ela criou uma imagem de “amontoados” e queria expor algo com aquela forma diagonal de distribuir as pessoas na tela, porém essa discussão não chegou a nenhuma conclusão, a não ser pelo fato de uma educanda ter colocado que seria para causar impacto porque não era uma imagem comum.

Houve o interesse em saber como estava a situação do Brasil naquela época da criação da obra. Falei do surgimento da industrialização e do crescimento da classe trabalhadora no país. Confirmaram a percepção do sofrimento desta classe apresentada na obra e narraram alguns episódios de trabalho intenso, cansativo e até de exploração por parte dos patrões que só visam o lucro.

Algumas atividades se sucederam no sentido de explorar mais a cena e os seus significados, como a proposição de uma releitura utilizando algumas palavras muitas vezes ditas e propostas pelos/as educandos/as nas discussões que ocorreram. Essas palavras simbolizavam situações e vivências dos próprios sujeitos trabalhadores de que a turma era constituída.

Ao expressarem palavras como: “dignidade”, “luta”, “objetivo”, “opressão”, “história”, entre outras, elegendo-as como componentes dessa releitura da obra estudada, demonstraram a noção de relação de trabalho com as condições de exploração a que estão submetidos os/as trabalhadores/as.

Firmou-se com essas expressões, e disposição no quadro montado em sala, uma analogia transposta da tela original, acerca da força de trabalho constitutivas das condições de produção, para a releitura elaborada naquele momento. Ao refletir sobre a imagem que iria compor o fundo da atividade, definiu-se o sol nascendo por representar, segundo a maioria da turma, um despertar para um novo dia, sendo, na realidade daqueles/as trabalhadores/as, uma simbologia de um olhar diferente, uma nova forma de perceber o que lhes cerca.

Assim, possibilitando um posicionamento crítico acerca de sua inserção consciente na sociedade, como sujeitos críticos. Nessa perspectiva, tentou-se entender a leitura aprofundada do texto imagético, sem ser portador de um sentido único, mas que oferece possibilidades de leituras considerando seu caráter plurissignificativo.

4.3.2 Impressões da professora-pesquisadora

O grupo de educandos/as estava desatento, logo no início da aula, o que fez com que alguns/algumas não percebessem a colocação da tela no apoio do quadro da sala. Ao notarem a tela exposta, começaram a expor as ideias. No início, um de cada vez, em seguida, muitos ao mesmo tempo, com a preocupação de expressar a sua opinião e suas impressões de forma mais participativa. Dessa vez, não se referiam mais à obra como “quadro”, mas agora já a chamaram de tela e, por vezes, obra.

4.3.3 Impressões da turma de EJA

Ao observarem a tela, começaram a indagar sobre a diferença daquela tela em relação às outras pois perceberam que não era original. Perguntaram como foi produzida e por qual razão não tinha sido exposta a tela original. Dessa forma, já demonstravam a singularidade das obras apresentadas num viés mais investigativo e de posição mais crítica em relação aos textos.

Nessa exposição da reprodução gráfica da tela, com configurações próximas à original, mas, evidentemente, não sendo esta, concordamos com Benjamin (1987, p. 170) quando considera que na sociedade moderna instaurou-se um processo de reprodução das obras de arte, processo denominado de “perda da aura”, no qual escapa-se a autenticidade, a singularidade que constitui a obra de arte.

Esclarecidas as dúvidas, algumas observações foram feitas em relação aos aspectos visuais da obra, tais como:

- aparenta ter sido pintada há algum tempo, devido à forma de vestir e indumentárias das pessoas retratadas, além da sobriedade dada às feições e expressões de todos ali apresentados ;
- apresenta a diversidade étnica, a miscigenação que forma o Brasil, com representantes das etnias, como branca, negra e oriental (amarela);
- sugere uma demonstração de trabalhadores/as das fábricas, de usinas, com rostos cansados e amargurados, fruto de exploração dos patrões, baixos salários e péssimas condições de trabalho, por vezes;
- não foram usadas cores vivas, vibrantes, numa possibilidade de demonstrar sentimentos de tristeza e até revolta pela condição do/a trabalhador/a que ali se apresentava.

4.4 Aulas 6 e 7 – O refinamento artístico e doce no fazer poético

Título da aula: O refinamento artístico e doce no fazer poético

Duração: 2 aulas de 50min cada

Educandos/as presentes: 18 (em média)

O açúcar

Ferreira Gullar

O branco açúcar que adoçará meu café
nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o puro
e afável ao paladar
como beijo de moça, água
na pele, flor
que se dissolve na boca. Mas este açúcar
não foi feito por mim.

Este açúcar veio
da mercearia da esquina e tampouco o fez o
Oliveira, dono da mercearia.
Este açúcar veio
de uma usina de açúcar em Pernambuco
ou no Estado do Rio
e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana
e veio dos canaviais extensos
que não nascem por acaso
no regaço do vale.

Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,
homens que não sabem ler e morrem de fome
aos 27 anos
plantaram e colheram a cana
que viraria açúcar.

Em usinas escuras,
homens de vida amarga
e dura
produziram este açúcar
branco e puro
com que adoço meu café esta manhã em
Ipanema (GULLAR, 1980, p. 227- 228).

4.4.1 Relato

Iniciaram-se as aulas 6 e 7 nessa condução didática do trabalho para propiciar a experiência estética, a partir da leitura de um poema “O açúcar”, de Ferreira Gullar. Logo no início da leitura (silenciosa), os/as educandos/as tiraram suas dúvidas em relação a algumas palavras do texto que alegavam não saber o significado. Nesse momento, importante se fez a atitude de contextualizar as palavras dentro do próprio texto, levando-os a refletir sobre possibilidades de significados, a partir da ideia geral do texto.

Ao se pensar nas atividades propostas, no percurso metodológico, constatamos que se faz necessário relacionar essas escolhas, do texto que será lido, do tipo de atividade a ser realizada, com os objetivos que se pretende alcançar, ou seja, a serviço de quê, de quem e de qual modelo de sociedade acreditamos. A partir dessa posição assumida lançamos nossa prática docente, na visão da classe dominante contribuindo para a adequação dos sujeitos trabalhadores ou numa dimensão de interesse do/a educando/a trabalhador/a numa perspectiva crítica e emancipatória. Assim, buscamos no poema de Ferreira Gullar, cuja temática pode ser compreendida como a do trabalho alienado, numa perspectiva de escravização social, uma forma de transformar as aulas de leitura num espaço impregnado de realidade e de diferentes

possibilidades de leitura, trazendo para dentro delas, não conteúdos vazios, mas problemas reais, que permitam ao aluno questionar a realidade e enriquecer sua consciência.

Foram explorados os aspectos relativos ao subgênero do gênero lírico, a poesia (poema em prosa), como a sua macroestrutura: estrofes e versos; formato de linhas descontínuas; irregularidade na extensão dos versos e estrofes. Houve muita discussão acerca da liberdade desse gênero lírico em relação a esses aspectos. Um educando chamou a atenção para o fato de que uma possibilidade dessa irregularidade na forma dos versos se dá pela ênfase que o poeta queira ter dado a determinadas palavras e trechos, como no excerto (versos 12, 13, 30, 31):

Oliveira,
dono da mercearia
produziram esse açúcar
branco e puro

Essa observação levou a turma à seguinte reflexão: as características mencionadas existem em função do que se propõe a poesia para criticar e da intenção do autor.

Após algumas indagações sobre quem era o autor – como expusemos na seção 3.2.2.1.1 – e se havia familiaridade com alguns de seus textos, alguns/algumas educandos/as buscaram informações e iniciaram uma relação entre a trajetória de vida do poeta e a obra a ser explorada ali, salientando que aquela era uma visão que apresentava uma realidade comum aos/às trabalhadores/as e que muitas pessoas não se davam conta. Alguns exemplos disso foram citados, como: fechar a porta e as janelas da casa, remete ao trabalho de um carpinteiro ou vidraceiro; deitar numa cama de madeira, remete ao marceneiro que a construiu; entre outros exemplos que levaram a turma a discutir acerca da importância do trabalho para o mundo e para a sociedade, ampliando, desse modo, a concepção de trabalho dos conteúdos didáticos para a turma de EJA. Ponto de vista que dialoga com a concepção de Lukács (2010) sobre o trabalho como a categoria ontológica do ser social.

Os/as educandos/as, identificando-se com a temática, expressaram, desde o início do contato com a poesia, as características do tipo de trabalho que executavam. Alguns/algumas aprofundaram essas colocações, apontando as condições em que executavam também suas atividades, como a quantidade de horas diárias, a alta competitividade para produzir mais e melhor, as poucas perspectivas de ascensão que não fossem por ajustamento e subserviência ao chefe, entre outras. Ao serem indagados em que essas falas se relacionavam com o texto lido, a maior parte, de forma enfática, apontou o trabalho árduo e o/a trabalhador/a em condições precárias na posição de alienado/a, de quem produz, executa com suas mãos o

trabalho e a posição do/a “outro/a”, aquele/a que recebe o produto numa “manhã de Ipanema”.

Foi salientada a distância entre aquele/a que produz e aquele/a que está sentado/a apenas apreciando o produto e que reflete sobre o caminho percorrido desse produto. Um educando localizou os versos e os identificou apontando a parte do poema em que o autor foi mais crítico em relação à realidade dos/as trabalhadores/as (versos 17-29), na qual analisava o papel desempenhado desde o início do processamento até o produto final. Foi aproveitado esse momento para perguntar o que dava pistas desse viés mais crítico e o outro que não era crítico. Eles/as se posicionaram interpretando os versos identificados e expressando a opinião acerca daquela situação.

Ao registrar esses versos, a maioria salientou que havia, naquele poema, algumas contradições como “o branco e puro açúcar” com as “usinas escuras”/“vida amarga”. Essas observações propiciaram outras discussões acerca dos dois posicionamentos no poema.

4.4.2 Impressões da professora-pesquisadora

Ao iniciar as atividades que aconteceram em dois momentos distintos de aulas, já era perceptível uma preocupação em encontrar, naquele poema, o lugar de quem estava falando. Por várias vezes, foi solicitado que aguardassem a fala uns/umas dos/as outros/as, pois estavam ansiosos/as em saber quem era o autor, a época da composição do texto, além de tecerem comentários constantemente, na ansiedade de apreender o máximo possível.

Foram feitas mais analogias do que com as atividades anteriores, entre o poema e a rotina de cada um/a, demonstrando que já estavam inteirados do contexto do texto. A participação com os posicionamentos orais dos/as educandos/as também se apresentava mais efetiva do que em atividades anteriores.

Ao apresentar o texto poético, “O açúcar”, tentou-se fazer um trajeto crítico acerca da matéria incômoda, do encobrimento de assunto representado pelo eu-lírico em relação à produção do açúcar que se relaciona, também, à produção do poema, como afirma Hermenegildo Bastos (2002, p. 89):

O deslocamento dá-se no espaço, mas também no tempo. As condições de trabalho dos “homens de vida amarga” são pré-capitalistas. Enquanto isso, o poeta vive em um mundo plenamente capitalista, quer pela forma de consumo, quer – o que, para nós, é mais decisivo – enquanto produtor. O seu produto, o poema, é exatamente isso – um produto. Está desmistificado, não

se origina de um milagre. Além disso, o que se dirá do prazer a que o poema está ligado? É um prazer emancipador, ou instrumentalizador?

4.4.3 Impressões da turma

Inicialmente, a turma mostrou-se mais insegura, porém à medida que o texto ia se desvelando, eles/as iam se posicionando de forma mais segura e veemente. Houve muita interação entre eles/as no sentido de que ao comentar uma discussão um interferia na fala do/a outro/a. A importância dada para o contexto foi imprescindível para essa interação com a ocorrência, por vezes, de hipóteses lançadas no sentido de antecipar o texto.

4.5 Aulas 8, 9 e 10 – Operando e construindo os sentidos da poesia

Título da aula: Operando e construindo os sentidos da poesia

Duração: 3 aulas de 50min cada

Alunos presentes: 17 alunos (em média)

O operário em construção

Vinicius Moraes

Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.

De fato como podia
Um operário em construção
Compreender por que um tijolo
Valia mais do que um pão?
Tijolos ele empilhava

Com pá, cimento e esquadria
Quanto ao pão, ele o comia
Mas fosse comer tijolo!
E assim o operário ia
Com suor e com cimento
Erguendo uma casa aqui
Adiante um apartamento
Além uma igreja, à frente
Um quartel e uma prisão:
Prisão de que sofreria
Não fosse eventualmente
Um operário em construção.

Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado

De uma súbita emoção
 Ao constatar assombrado
 Que tudo naquela mesa
 – Garrafa, prato, facão
 Era ele quem fazia
 Ele, um humilde operário
 Um operário em construção.
 Olhou em torno: a gamela
 Banco, enxerga, caldeirão
 Vidro, parede, janela
 Casa, cidade, nação!
 Tudo, tudo o que existia
 Era ele quem os fazia
 Ele, um humilde operário
 Um operário que sabia
 Exercer a profissão.

Ah, homens de pensamento
 Não sabereis nunca o quanto
 Aquele humilde operário
 Soube naquele momento
 Naquela casa vazia
 Que ele mesmo levantara
 Um mundo novo nascia
 De que sequer suspeitava.
 O operário emocionado
 Olhou sua própria mão
 Sua rude mão de operário
 De operário em construção
 E olhando bem para ela
 Teve um segundo a impressão
 De que não havia no mundo
 Coisa que fosse mais bela.

Foi dentro dessa compreensão
 Desse instante solitário
 Que, tal sua construção
 Cresceu também o operário
 Cresceu em alto e profundo
 Em largo e no coração
 E como tudo que cresce
 Ele não cresceu em vão
 Pois além do que sabia
 – Exercer a profissão –
 O operário adquiriu
 Uma nova dimensão:
 A dimensão da poesia.

E um fato novo se viu
 Que a todos admirava:
 O que o operário dizia
 Outro operário escutava.

E foi assim que o operário
 Do edifício em construção
 Que sempre dizia “sim”
 Começou a dizer “não”
 E aprendeu a notar coisas
 A que não dava atenção:

Notou que sua marmita
 Era o prato do patrão
 Que sua cerveja preta
 Era o uísque do patrão
 Que seu macacão de zuarte
 Era o terno do patrão
 Que o casebre onde morava
 Era a mansão do patrão
 Que seus dois pés andarilhos
 Eram as rodas do patrão
 Que a dureza do seu dia
 Era a noite do patrão
 Que sua imensa fadiga
 Era amiga do patrão.

E o operário disse: Não!
 E o operário fez-se forte
 Na sua resolução

Como era de se esperar
 As bocas da delação
 Começaram a dizer coisas
 Aos ouvidos do patrão
 Mas o patrão não queria
 Nenhuma preocupação.
 – “Convençam-no” do contrário
 Disse ele sobre o operário
 E ao dizer isto sorria.

Dia seguinte o operário
 Ao sair da construção
 Viu-se súbito cercado
 Dos homens da delação
 E sofreu por destinado
 Sua primeira agressão
 Teve seu rosto cuspidido

Teve seu braço quebrado
 Mas quando foi perguntado
 O operário disse: Não!

Em vão sofrera o operário
 Sua primeira agressão
 Muitas outras seguiram
 Muitas outras seguirão
 Porém, por imprescindível
 Ao edifício em construção
 Seu trabalho prosseguia
 E todo o seu sofrimento
 Misturava-se ao cimento
 Da construção que crescia.

Sentindo que a violência
 Não dobraria o operário
 Um dia tentou o patrão
 Dobrá-lo de modo vário.
 De sorte que o foi levando
 Ao alto da construção
 E num momento de tempo
 Mostrou-lhe toda a região
 E apontando-a ao operário
 Fez-lhe esta declaração:
 – Dar-te-ei todo esse poder
 E a sua satisfação
 Porque a mim me foi entregue
 E dou-o a quem quiser.
 Dou-te tempo de lazer
 Dou-te tempo de mulher
 Portanto, tudo o que vês
 Será teu se me adorares
 E, ainda mais, se abandonares
 O que te faz dizer não.

Disse, e fitou o operário
 Que olhava e que refletia
 Mas o que via o operário
 O patrão nunca veria.
 O operário via as casas
 E dentro das estruturas
 Via coisas, objetos
 Produtos, manufaturas.
 Via tudo o que fazia
 O lucro do seu patrão
 E em cada coisa que via
 Misteriosamente havia

A marca de sua mão.
 E o operário disse: Não!

– Loucura! - gritou o patrão
 Não vês o que te dou eu?
 – Mentira! - disse o operário
 Não podes dar-me o que é meu.

E um grande silêncio fez-se
 Dentro do seu coração
 Um silêncio de martírios
 Um silêncio de prisão.
 Um silêncio povoado
 De pedidos de perdão
 Um silêncio apavorado
 Com o medo em solidão.

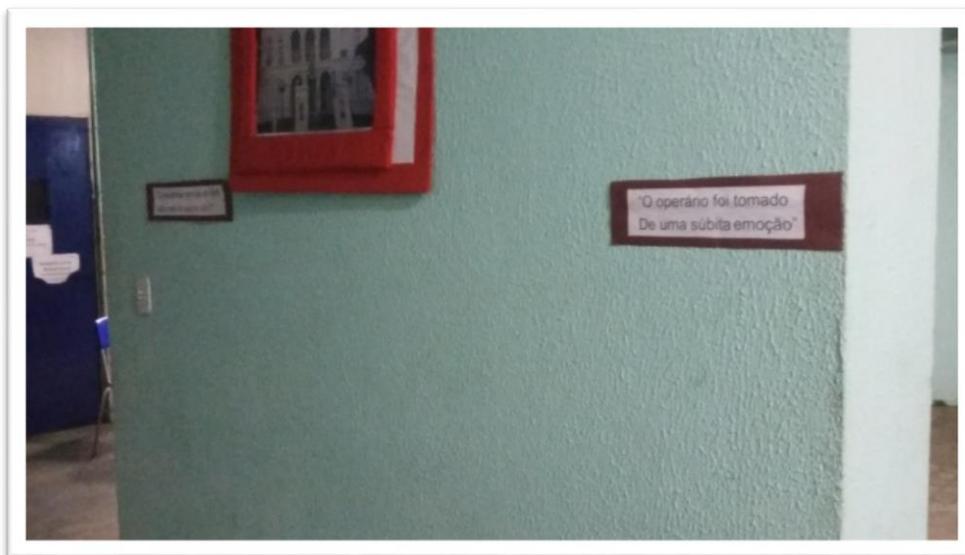
Um silêncio de torturas
 E gritos de maldição
 Um silêncio de fraturas
 A se arrastarem no chão.
 E o operário ouviu a voz
 De todos os seus irmãos
 Os seus irmãos que morreram
 Por outros que viverão.
 Uma esperança sincera
 Cresceu no seu coração
 E dentro da tarde mansa
 Agigantou-se a razão
 De um homem pobre e esquecido
 Razão porém que fizera
 Em operário construído
 O operário em construção (MORAES, 1959, p.
 45-51).

4.5.1 Relato

Deu-se início às 3 (três) etapas que explorariam o poema de Vinicius de Moraes, intitulado “O operário em construção”, em aulas ministradas em dias seguidos da semana. Com a estratégia de manter os/as educandos/as em contato com alguns versos do poema, anteriormente ao conhecimento do texto completo, propiciou-se o estímulo e a curiosidade deles/as para o esclarecimento do que seriam aqueles excertos.

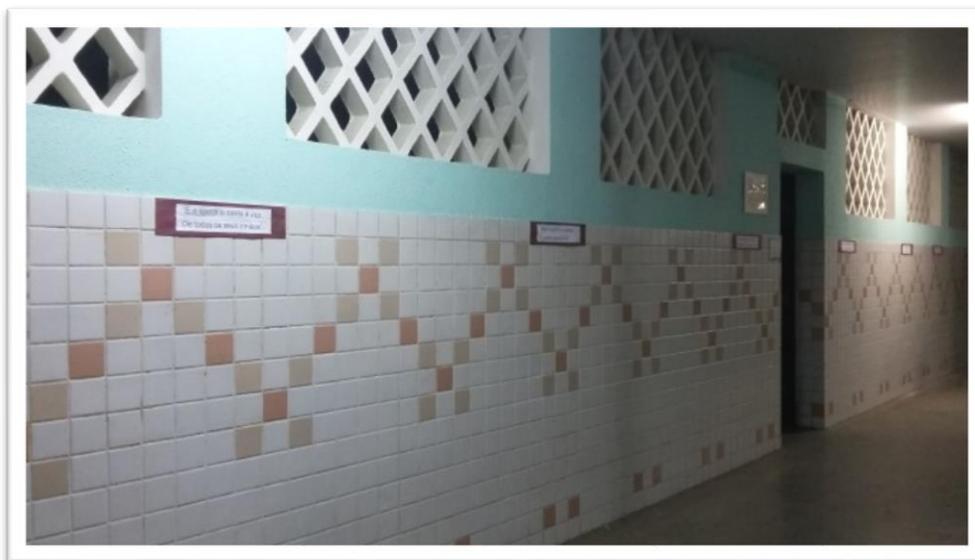
Por serem expostos, nos corredores da escola (FIGURAS 21 e 22), pares de versos de estrofes que representavam uma sequência de narrativa que possuía certa lógica, pois apresentavam uma sequência de ações plausíveis, o que resultava numa coerência textual, a turma iniciou uma discussão acerca do gênero, uma vez que alguns/algumas conjecturavam ser trechos de uma letra de música, enquanto outros/as diziam se tratar de um poema que possuía mais alguns versos.

Figura 21 – Foto dos versos de “O operário em construção” expostos no corredor da escola, 2015



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 22 – Foto dos versos de “O operário em construção” expostos no corredor da escola, 2015



Fonte: Elaborada pela autora

Essa discussão entre os/as educandos/as enfatizou o objetivo de propor essa apresentação do poema como forma de promover a curiosidade e o interesse da turma para a leitura de todo o texto, uma vez que houve, durante a semana da exposição de alguns versos no corredor que dava acesso à sala e também no seu interior, uma insistência para o conhecimento do texto de cujos excertos faziam parte.

Foram dadas algumas informações acerca da vida e obra do autor, Vinicius de Moraes, através da exibição de um vídeo que tratava da sua biografia e coletânea das obras, da TV Brasil, o que fez com que a turma voltasse o interesse para esse aspecto de contextualização da obra. Ao tomarem conhecimento de que essa obra foi escrita e divulgada no período da ditadura militar, já formularam hipóteses em relação ao tema e às ideias do autor, salientando que poderia ser a visão de um/a empregado/a ou de um/a funcionário/a sobre o mundo do trabalho e a vida de um/a trabalhador/a.

Ao entrar em contato com o poema, salientaram a ligação entre o conteúdo e a forma associando o fato da extensão de 17 estrofes estarem contando uma história e assim justificaram o tamanho do texto poético. Alguns/algumas chamaram a atenção para a “forma de dizer” do poeta, salientando que aquela história (narração) tinha sido elaborada em versos, o que, para eles/elas, tornou-se um diferencial e muito prazeroso de ler. Nessa vertente da sedução pelo texto lido, podemos inicialmente dizer dessa experiência estética que

[n]ão há nenhuma razão para prolongar o contato com um objeto estético que não proporcione nenhuma satisfação. É claro que podemos extrair prazer de uma obra por conta de seu conteúdo; mas o conteúdo só se desvela pouco

a pouco, ao passo que o confronto com a escrita é imediato. Se a leitura não gerar imediatamente prazer, frequentemente rejeitaremos o livro antes de ter uma visão mais precisa do que ele tem a dizer. A função **primeira** da forma (no sentido cronológico do termo) é então, oferecer um ‘bônus de sedução’. Mas, na realidade, trata-se de bem mais do que um bônus: é uma condição *sine qua non* (JOUVE, 2012, p. 45-46, grifo do autor).

Assim, deu-se prosseguimento às etapas do trato didático com a leitura de todo o texto, seguida de algumas indagações com respostas dos/as educandos/as que levaram a muitas reflexões e discussões. Uma delas diz respeito ao /à trabalhador/a como um ser que constrói um mundo que se move pela força dos/as trabalhadores/as, que pouco ou nada recebem de bem-estar, lazer e cidadania, compreendendo aqui cidadãos/ãs como

peças que tivessem consciência dos direitos e deveres inerentes a uma sociedade democrática; que adotassem uma postura crítica diante das desigualdades sociais e se engajassem na sua superação; que compreendessem e assumissem praticamente que a sua realização pessoal envolve também a realização das outras pessoas (TONET, 2005, p. 239-240).

No decurso das discussões acerca da visão do/a trabalhador/a nesse contexto, dois educandos se posicionaram sobre o perfil do/a trabalhador/a do poema como um/a operário/a que se mostra, no início, conformado e submisso às condições (ou a falta delas) de sobrevivência, assim como tendo uma visão do trabalho como algo que deveria ser condicionado às imposições dos patrões. O restante da turma, durante a discussão, concordou com essas afirmações e salientou a “mudança” (assim denominado por eles/elas) da visão desse operário em relação ao trabalho como um todo e sua visão acerca do posicionamento dos/as trabalhadores/as na sociedade.

Essas falas foram direcionadas no sentido de depreender o sentido dessa mudança para um/a trabalhador/a que, como aquele/a, já estava envolvido nas situações cotidianas e num dado momento se vê com o pensamento ampliado para a classe trabalhadora e não somente para o seu ofício. A discussão enveredou para uma outra denominação desse momento, que não fosse intitulada como “mudança” apenas, sendo para eles/elas uma tomada de consciência da desigualdade social, pois como ressalta Tonet (2005, p. 97),

[o] ato de compra-e-venda da força de trabalho é, por natureza, um ato gerador de desigualdade social. É isso porque ele opõe indivíduos em situação efetivamente desigual, na medida em que um deles – o capitalista – é proprietário de trabalho acumulado (capital, meios de produção, riqueza, etc.) e o outro – o trabalhador – tem a propriedade apenas da sua força de trabalho. A relação capital/trabalho é, intrinsecamente, uma relação estrutural de subordinação do segundo pelo primeiro. A lógica dessa relação implica a reprodução *ad infinitum* da desigualdade social.

Nesse viés de entendimento foram feitas algumas análises acerca das comparações apresentadas na 7ª (sétima) estrofe que tratam dos aspectos que se contrapõem às duas classes: capitalista e trabalhador/a:

Notou que sua marmita/Era o prato do patrão; Que sua cerveja preta/Era o uísque do patrão; Que seu macacão de zuarte/Era o terno do patrão; Que o casebre onde morava/Era a mansão do patrão; Que seus dois pés andarilhos/Eram as rodas do patrão; Que a dureza do seu dia/Era a noite do patrão; Que sua imensa fadiga/Era amiga do patrão.

Ao chamar a atenção para esses versos, os/as educandos/as aprofundaram as questões da desigualdade social relatando outras situações de distanciamentos de posição e de direitos, como a educação (a escola) dos/as filhos/as do/a patrão/patroa e dos/as filhos/as do trabalhador/a, o atendimento médico e cirúrgico para a pessoa pertencente à classe dos/as trabalhadores/as e para aqueles/as privilegiados/as da classe dominante, entre outras. Essa visão da turma demonstra uma dimensão mais crítica e reflexiva acerca dessas desigualdades e tomada de consciência desse operário.

Esse eu-lírico (o/a operário/a) deflagrou na turma uma análise desse mundo do/a trabalhador/a mais generalizado, pois alguns/algumas educandos/as expressaram que entendiam aquele/a operário/a como um representante de tantos outros/as operários/as, na medida em que subverte e protesta contra a opressão a que se submetem todos/as os/as trabalhadores/as. Quando eles/elas apontaram esse aspecto, também identificaram os versos os quais comprovavam essa ideia, como: “Que o operário faz a coisa/E a coisa faz o operário; Que tudo naquela mesa [...] Era ele quem os fazia; Não pode dar-me o que é meu”.

A reivindicação era em nome de todos/as os/as operários/as, essa foi uma das constatações a que a turma chegou. Além de ocorrerem questionamentos em relação aos/às trabalhadores/as que constroem os bens, as produções que servem a todos/as os/as que compõem a sociedade num anseio de melhoria de vida, na qualidade da moradia, educação, trabalho e liberdade, sendo sempre oprimidos/as e forçados/as a obedecer às normas da classe dominante, os patrões, o capitalista. Sendo assim

uma divisão do trabalho imposta por aqueles grupos que se apoderam do produto excedente e, por este meio, também da força de trabalho dos outros. Desse modo, o trabalho já não está dividido entre todos, mas entre uma parte que trabalha e outra que não trabalha e se apropria da maior parte dos frutos do trabalho” (TONET, 2005 p. 103).

Foi ressaltada a coragem, o despertar para a consciência da coletividade do/a operário/a em construção do poema. Essa ideia foi traduzida por falas como: “Esse

trabalhador estava mergulhado no costume de sempre e de repente acordou para ver que o mundo não era bem assim não”; “Foi corajoso e enfrentou mesmo sabendo que os outros podiam não entender, mas mesmo assim falava por eles”; “Ele viu que aquela vida podia ser diferente se alguém lutasse e não se calasse como a maioria faz com medo dos patrões”; “Ele fala como um pedreiro, um trabalhador da construção civil mas essa luta é de todos os trabalhadores, isso não acontece somente para quem está na construção civil e quando desperta para isso vai à luta pelos outros também”; entre outras.

A maioria da turma associou aquela ação de representação da coletividade em nome de outros/as operários/as à formação das instituições de classes como sindicatos e associações. Foi repassada a informação de que aquele texto foi lido em assembleia do sindicato dos metalúrgicos da grande São Paulo, numa fase de greve da categoria, em um dado momento histórico da luta por direitos trabalhistas. Essa informação ajudou a relacionar os sentidos do texto aos momentos atuais de organizações trabalhistas de reivindicações de direitos de alguns/algumas trabalhadores/as.

Nessa reflexão do posicionamento desse/a operário/a em relação ao lugar de transformação social que estimula a possibilidade de enfrentamento, reivindicação e mudança, a palavra “construção” no sintagma “O operário em construção” foi redimensionada várias vezes nas discussões em sala de aula, pois foi expressada em ocasiões coletivas de falas que, a partir do reconhecimento da dimensão do seu ofício, aquele/a trabalhador/a se construía na sua conscientização de luta por condições melhores e negação daquela opressão imposta e que sofria e sofre até hoje. Era uma construção de um novo ser, com uma visão crítica e coletiva, diferentemente da anterior.

O ser **em construção** seria um processo em que

[a] partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade [...] (FREIRE, 2013, p. 60).

Assim, numa perspectiva de crescimento e relação com o mundo como um “fazedor”, nessa concepção freireana, o homem adquire a necessidade permanente de uma atitude crítica, superando o simples ajustamento ou acomodação.

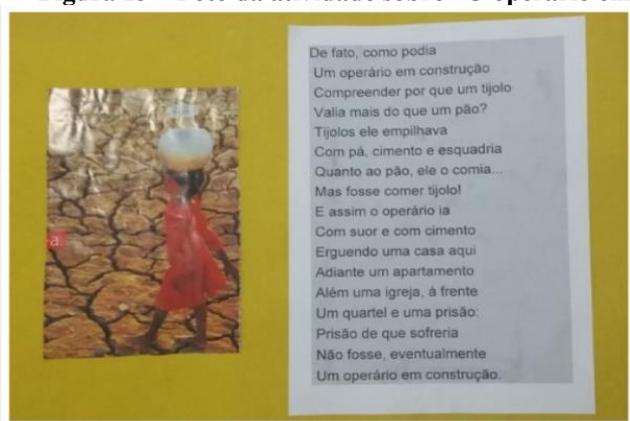
Na realização da atividade prática, em sala, de associação de imagens com sentidos relacionados às estrofes do poema, os/as educandos/as tiveram a oportunidade de ampliar a

representação do que cada estrofe traduzia para a dupla que pesquisava em revistas e jornais dispostos em sala. Essa pesquisa ocorreu de forma lenta, sendo oferecido um tempo equivalente a uma aula, para favorecer uma discussão e definição mais próxima possível dos sentidos propiciados pela leitura de cada estrofe. As imagens escolhidas foram apresentadas por cada dupla à turma e esclarecidos os sentidos associados numa discussão aberta ao restante da turma para as concordâncias, e até discordâncias, encontradas.

Essa discussão foi muito proveitosa no sentido de que houve uma criticidade voltada para o melhor entendimento e interpretação do trecho a que se relacionava cada imagem, manifestando “a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele mas com ele” (FREIRE, 2013, p. 58).

Nessa atividade, após as discussões acerca de cada triagem, permaneceram, em todas, as imagens escolhidas pela dupla para a montagem do material, reafirmando a execução da tarefa com bastante compreensão do que cada dupla apresentava para a turma. Esse material ficou exposto na escola. Algumas dessas montagens exemplificam essa compreensão e associação de sentidos:

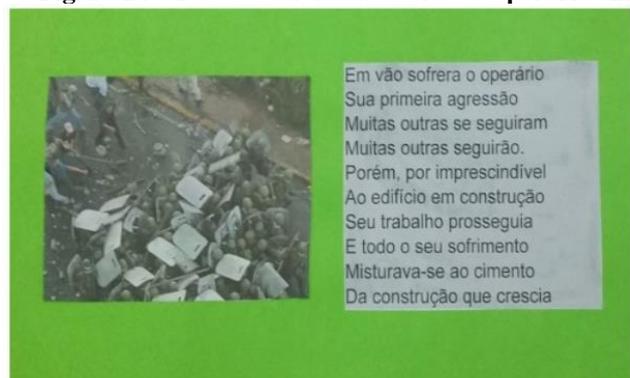
Figura 23 – Foto da atividade sobre “O operário em construção” da aula do 8 de maio de 2015



Fonte: Elaborada pela autora

A imagem da criança carregando água atravessando um solo rachado pela seca, desgastado pelo clima seco representa essa prisão do/a trabalhador/a que lida com as condições de submissão e adequação às situações difíceis do seu dia a dia, buscando sua sobrevivência em condições de vida inadequadas e sem se dar conta da sua grande contribuição para a construção do mundo e da sociedade.

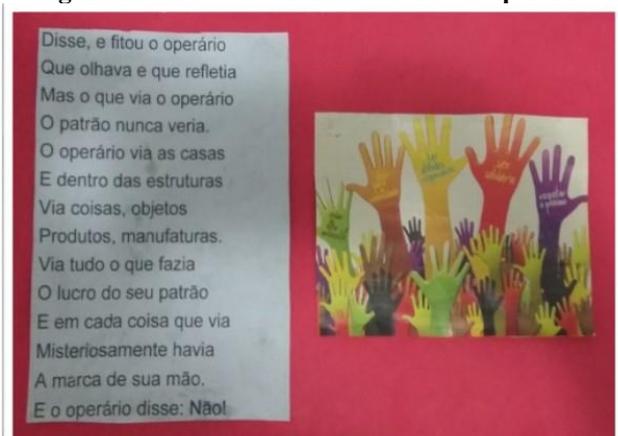
Figura 24 – Foto da atividade sobre “O operário em construção” da aula do 8 de maio de 2015



Fonte: Elaborada pela autora

A imagem apresenta uma cena de conflito entre a polícia e os/as manifestantes nas ruas na qual os policiais se amontoam e usam seus escudos para não serem atingidos pelas pedras e paus jogados pelo povo representando a resistência do/a operário/a diante das forças de opressão da classe dominante que usam seus escudos como o poder e o capital para conter o avanço da mobilização dos/as trabalhadores/as.

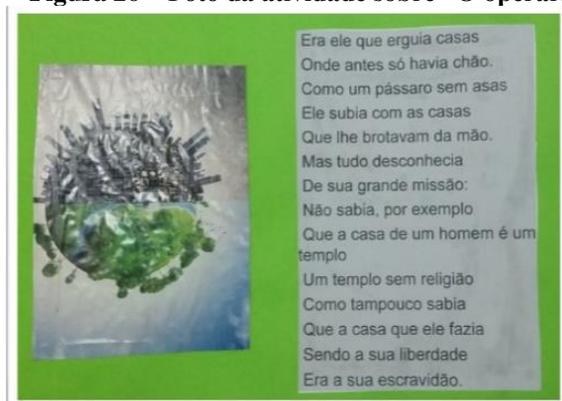
Figura 25 – Foto da atividade sobre “O operário em construção” da aula do 8 de maio de 2015



Fonte: Elaborada pela autora

A figura apresenta um amontoado de mãos coloridas estendidas para o alto com destaque para algumas poucas que se elevam mais alto que as outras representando assim os/as trabalhadores/as que conseguem, como o/a operário/a, conscientizar-se do seu papel na sociedade como construtores/as do mundo com o seu trabalho em que somente poucos/as adquirem essa visão oposta da classe dominadora que só visa o lucro.

Figura 26 – Foto da atividade sobre “O operário em construção” da aula do 8 de maio de 2015



Fonte: Elaborada pela autora

Essa imagem retrata o planeta dividido em dois lados distintos, sendo um de paisagens naturais e o outro coberto por área construída o que representaria o trabalho do/a operário/a no seu ofício da construção, sem perceber o distanciamento dos dois mundos: o seu, de trabalhador/a e o do seu patrão, que visa o lucro e a submissão do/a operário/a, a sua escravidão. É a divisão de classes.

4.5.2 Impressões da professora-pesquisadora

Ao realizar mais essas etapas desse percurso metodológico, percebeu-se o envolvimento dos/as educandos/as desde o início, com a maior participação nas discussões e posicionamentos críticos acerca das leituras feitas. O desenvolvimento da atividade prática da montagem do mosaico ocorreu de forma mais autônoma com poucos direcionamentos e interferências da professora-pesquisadora.

Na triagem do material visual (imagem da revista ou jornal) foi oferecido um tempo para a maior observação do transcurso das discussões entre as duplas até a escolha definitiva, com a ocorrência de algumas discordâncias entre eles/elas quanto à imagem e a associação de sentido da estrofe de cada dupla. Ora as falas giravam em torno da representação da figura, ora discutiam acerca dos múltiplos sentidos atribuídos ao texto poético em mãos (estrofe), o que propiciou essa análise da evolução da autonomia e criticidade dos/as educandos/as.

Nessa etapa final, houve uma associação constante com a realidade e a conjuntura atual socioeconômica do país, mais especificamente, da classe trabalhadora, arremetendo sempre para o contexto da luta dos direitos trabalhistas e ampliando para as categorias pertencentes aos mais diversos ofícios.

4.5.3 Impressões da turma

No início das atividades, os/as educandos/as já se encontravam estimulados para a leitura do texto através do contato de trechos do texto poético e do vídeo apresentados. A formulação de hipóteses foi uma constante atividade durante o decurso das aulas e discussões, além da expressão de visões críticas, principalmente, na realização da atividade de elaboração do material do mosaico de imagens. As duplas, durante essa atividade, esforçavam-se para defender e esclarecer o sentido que, para elas, traduzia a sua parte e sua tarefa, através de atitudes mais discutidas entre si e entre a turma, na apresentação de cada uma.

5 EIS A NOSSA PROPOSTA!

É muito comum em nossas aulas de língua portuguesa, depararmos com dificuldades em relação aos aspectos de leitura, interpretação e produção textual, e essa discussão já se tornou recorrente em estudos, reuniões, palestras e outros momentos de interação entre nós, professores/as de língua portuguesa, e estudiosos/as da área.

A problemática abordada no decurso desta pesquisa trata, especificamente, dos entraves que envolvem o trabalho com esta disciplina, neste caso com a leitura e a interpretação mecanizada, no trato didático de forma tradicional, com exploração restrita à decodificação, localização de informações explícitas, cumprindo “os artificialismos”, termo adotado por Silva (2004). Essa postura tradicional encontra-se explicada por esse autor quando afirma que “a interação entre os textos e os leitores foi ficando cada vez mais distorcida, afetada ou estereotipada, desviando-se de propósitos como a fruição significativa e prazerosa, a reflexão, a discussão, a produção de novos significados, etc.” (SILVA, 2004, p. 22).

Como professora de uma turma de EJA, vivencio, sucessivamente, em minhas aulas situações de apatia e por vezes, estagnação, diante de resolução de exercícios que requerem respostas fechadas com sentidos preestabelecidos e já esperados, comumente apresentados em livros didáticos e planos de aula repetitivos e tradicionais.

Por se tratar de uma turma que não está acompanhando o fluxo regular de ensino, retomando seus estudos a partir de um período afastado da escola e, na maioria das vezes, sem nunca ter ouvido falar sobre a literatura e nem ter tido acesso a ela e/ou a obras de arte, tornou-se mais comprometido esse processo de leitura crítica, consciente, voltada para uma interpretação de mundo, de seu papel na sociedade e de sua postura como transformador da realidade. Dessa forma, possibilitamos uma trajetória subjacente do leitor de literatura em formação, em conformidade com a noção de letramento apontada por Rangel (2007, p. 130-131):

a noção de letramento, mais que qualquer outra, permite abordar e, em boa medida, descrever a materialidade histórica e cultural da escrita e, portanto, também da leitura. Numa perspectiva como esta, é não só possível como necessário perceber a leitura como uma articulação, a cada momento única, entre funções da escrita, valores a elas associados, formas de existência e de circulação social dos textos, efeitos de sentido decorrentes dessas condições e implicações subjetivas para os indivíduos.

Esse autor destaca a importância de um trabalho constitutivo de uma visão de leitura articulada com os aspectos sociais, semânticos, culturais, tão necessários ao processo de letramento literário dos/as educandos/as. Sabemos que esses sujeitos chegam à escola sendo amplamente conhecedores da realidade objetiva, porém falta-lhes o conhecimento científico. Para isso, tratou esta pesquisa de intervir junto aos/às educandos/as em aulas de Língua Portuguesa escolhendo a categoria da experiência estética como elemento fim, e assim desenvolver determinados elementos para o ensino dialogando com outras áreas, num viés interdisciplinar (música, pintura, história, filosofia, política e sociologia). Essa interdisciplinaridade iniciou-se com a apreciação e o estudo de obras pictóricas, de forma discursiva, desenvolvendo essa experiência ao longo do trabalho com duas pinturas em tela, primeiramente, para alcançar uma apreciação do valor estético de uma obra com mais profundidade, por se tratar de uma temática relacionada à realidade objetiva na qual os/as educandos/as estavam inseridos/as, o trabalho.

Deu-se continuidade ao desenvolvimento da experiência através da poesia. Foram escolhidos dois poemas que dialogavam com a temática trabalhada nas aulas anteriores e que, a partir da iniciação à apreciação com as pinturas em tela, foram explorados os aspectos discursivos dos poemas como a leitura interpretativa, a multiplicidade de sentidos, o contexto e os aspectos sócio-históricos. Nessa perspectiva, apoiamo-nos em Rojo (2009, p. 44), ao tratar do conceito de letramento, afirmando que:

É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto.

Os/as autores/as mencionados neste trabalho e os/as lidos/as (e não foram poucos!) fundamentaram a elaboração e o desenvolvimento de uma proposta de intervenção acerca de uma problemática envolvendo os processos de leitura, interpretação e escrita de textos, cujo método dialético possibilitará um posicionamento crítico do/a professor/a para enfrentar o problema do ensino de Língua Portuguesa geralmente desarticulado de suas literaturas e de outras áreas do conhecimento, que a escola brasileira enfrenta desde o início do processo educacional formal, mais recentemente, em turmas de EJA, tendo em vista as especificidades que as constituem: idade, campos de atuação profissional, interesses, níveis de alfabetização e letramento, práticas pedagógicas docentes, entre outros fatores.

Nossa intenção, com este trabalho, é demonstrar o quanto uma proposta didática que articule os conteúdos de uma área do saber às outras pode contribuir para o crescimento de sujeitos trabalhadores/as, cujo fim não é o trabalho. Ele é o seu fundante, e somente por meio dele, torna-se humano. Isso implica no melhor aproveitamento das outras formas de reprodução social, como a que adotamos em nossa pesquisa, a arte.

Essa reflexão sobre o “ser em construção” que as pinturas em tela e os poemas proporcionaram aos sujeitos participantes desta pesquisa, pode ser replicada em muitas turmas de EJA do estado de Alagoas e do país, da forma como foi elaborada e executada ou reformulada para melhor adequação à realidade da escola em que trabalha os/as meus/minhas pares.

Com o intuito de partilhar ideias e experiências adquiridas neste importante processo de pesquisa do curso de pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade de mestrado em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sistematizamos no quadro 1 abaixo os objetivos, procedimentos, recursos e o cronograma a partir dos planos de aula para o desenvolvimento das atividades de ensino de língua portuguesa (literatura) em uma turma de EJA cujo finalidade é provocar, estimular a apreciação estética de modo a se habituarem com a arte e vivenciarem a experiência estética.

Quadro 2 – Proposta para enfrentar o problema

Planos de aula	Objetivos	Procedimentos	Recursos didáticos	Duração
1 – O percurso inicial da estética	Estimular a interpretação dos múltiplos sentidos depreendidos a partir da análise de uma pintura em tela.	1. Exposição da pintura em tela; 2. Apresentação da biografia do autor; 3. Discussão dirigida coletiva; 4. Registro das palavras-chave.	1 exemplar da tela “Palafitas” (2013), de Luciano Accioly 1 Quadro branco 1 Pincel para quadro	1 aula (50 min.)

Continuação				
Planos de aula	Objetivos	Procedimentos	Recursos didáticos	Duração
2 – Trilhando o caminho sinfônico da estética	Incentivar a capacidade interpretativa e a apreciação estética a partir da análise de uma pintura em tela.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposição da pintura em tela; 2. Apresentação da biografia do autor; 3. Discussão dirigida coletiva; 4. Registro das palavras-chave com anotações do entendimento de cada uma dessas palavras. 	<p>1 exemplar da tela “Os palhaços” (2004), Rozeval Oliveira</p> <p>1 Quadro branco</p> <p>1 Pincel para quadro</p>	1 aula (50 min.)
3 – Operando a experiência estética	Desenvolver a capacidade de interpretação e propiciar experiência estética, a partir da análise da obra “Operários” (pintura em tela).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposição da pintura em tela; 2. Apresentação da biografia da autora; 3. Discussão dirigida coletiva; 4. Registro das palavras-chave; 5. Leitura e complementação dos tópicos no caderno; 6. Divisão em grupos para realização de atividade; 7. Escolha de imagem para compor releitura; 8. Montagem da releitura. 	<p>1 exemplar da tela (reprodução gráfica) “Operários” (1933), de Tarsila do Amaral</p> <p>1 Quadro branco</p> <p>1 Pincel para quadro</p> <p>6 cartolinas coloridas carmem</p> <p>1 tubo de cola</p> <p>2 folhas de papel madeira</p> <p>2 folhas de isopor</p> <p>1 fita adesiva</p> <p>1 tesoura para papel</p> <p>3 folhas de papel A4</p>	3 aulas (150 min.)

Continuação				
Planos de aula	Objetivos	Procedimentos	Recursos didáticos	Duração
4 - O refinamento artístico e doce no fazer poético	Contribuir para a construção da experiência estética, por meio da apreciação do texto literário.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribuição das fotocópias do poema; 2. Estudo de palavras; 3. Apresentação da biografia do autor, através de vídeo; 4. Discussão dirigida coletiva; 5. Registro dos versos acerca do posicionamento do eu-lírico; 6. Discussão dirigida com o registro dos apontamentos acerca das expressões/palavras destacadas. 	25 fotocópias do poema “O açúcar” (1980), de Ferreira Gullar 1 Quadro branco 1 Pincel para quadro	2 aulas (100 min.)
5 - Operando e construindo os sentidos da poesia	Contribuir para a construção da experiência estética, por meio da apreciação poética e reflexão crítica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposição de pares de versos no interior do espaço da escola; 2. Distribuição das fotocópias do poema; 3. Estudo de palavras; 3. Apresentação da biografia do autor, através de vídeo; 4. Discussão dirigida; 5. Divisão da turma em dupla para realização de atividade; 6. Sorteio de estrofe; 7. Pesquisa de imagens em revistas; 8. Montagem do painel; 9. Exposição do painel. 	1 projetor 1 caixa acústica 1 computador 25 fotocópias do poema “O operário em construção” (1980), de Vinicius de Moraes 1 Quadro branco 1 Pincel para quadro 15 cartolinas coloridas carmem 17 fotocópias ampliadas (1 de cada estrofe do poema) 1 tubo de cola 1 fita adesiva 1 tesoura para papel 30 revistas	3 aulas (150 min.)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Exponho aqui as minhas considerações acerca dos resultados e desfechos da proposta de trabalho interventivo desenvolvido na área de Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, do Profletras/Ufal, que tornou possível, para mim, estudar, refletir e contribuir para a transformação de uma realidade educacional que suscita no/a professor/a o conhecimento crítico a fim de entender a problemática do ensino de língua portuguesa, em turma de EJA. Essa oportunidade me propicia pensar/elaborar/escrever uma proposta para professores/as que também vivenciam tal situação. Essa é uma das questões que me motiva e assegura que o exercício docente se faz nessa reflexão sobre a nossa prática, nossas ações didáticas e metodológicas para além de um despojamento de que tudo sabe e tudo domina.

Ao analisar a nossa prática, partimos de questionamentos que nos colocam dúvidas, incertezas acerca do que estamos fazendo nas aulas de língua portuguesa (ou não fazendo) e o efeito dessa aprendizagem na vida dos/as nossos/as educandos/as. Destarte, esse posicionamento autocrítico fez-nos buscar respostas que, muitas vezes, não são evidentes por mais que tenhamos experiência, pois percebemos a lacuna provocada pela ausência de formação, estudo, informações, leituras para ressignificar esse exercício docente, e por que não dizer, esse perfil de uma professora-executora para uma professora-pesquisadora.

Partindo dessa premissa, realizei a proposta de intervenção apresentada ao longo desta dissertação, a partir de um trabalho com as atividades de análise e reflexão dos textos literários e pictóricos aqui propostos, desenvolvendo a criticidade, uma vez que foram priorizados os saberes prévios, o conhecimento que temos sobre os/as autores/as, o lugar deles/as na tradição literária/artística, os diversos sentidos construídos e ressignificados do texto em outros gêneros artísticos (música, pintura, poesia).

Acredito que o intuito mais evidente dessa proposta, que é a construção de um processo de leitura crítica, produzindo múltiplos sentidos e pluralidade de interpretações para uma postura mais emancipada na transformação da sua realidade, tenha alcançado seu êxito, na medida em que os/as educandos/as se interagiram, buscaram dialogar com os textos, refletiram acerca de sua realidade e se posicionaram diante dela e para agir nela.

Tratar dessas questões, a partir da realidade desses sujeitos trabalhadores (sujeitos-participantes desta pesquisa), possibilitou essa leitura com um olhar envolvido, atento e correlacionando aos outros aspectos subjacentes a esse contexto. Dessa forma, possibilitou-se

uma postura e uma visão crítica em relação a sua inserção consciente na sociedade. Fez-se uma análise do constante movimento e do fluxo da realidade social, o que exigiu permanente reflexão e reavaliação sobre os aspectos do trabalho e seu lugar na sociedade. Para isso, foram desvelados conceitos e ideias dos autores Tonet (2005), Lukács (2010), Mészáros (2011) e Freire (1981; 1989; 2013).

Tal correlação com a realidade e com a conjuntura atual socioeconômica desses sujeitos da classe trabalhadora propiciou a interdisciplinaridade, através do diálogo com outras linguagens, arrematando para o trabalho didático em questão as outras áreas do conhecimento como música, pintura, história, filosofia, política e sociologia.

Assim, para chegar ao texto literário, elegi a categoria da experiência estética do texto, desenvolvendo um trabalho com pinturas em tela e poemas, na condução de uma proposta que explora a criticidade. Nessa perspectiva, tentou-se entender a leitura aprofundada do texto imagético, sem ser portador de um sentido único, mas que oferece possibilidades de leituras considerando seu caráter plurissignificativo.

Durante o transcorrer das atividades didáticas de análise dos textos (poéticos e pictóricos), por vezes, ocorreram algumas situações que não seguiram as etapas previstas ou percorriam um caminho não planejado, sem contudo ficarem aquém das expectativas, haja vista o planejamento didático ter, como característica principal, a flexibilidade consciente. Essas situações propiciaram mais reflexões e ressignificações acerca do que tinha sido planejado e do que realmente tinha sido percebido e apreendido pelos/as educandos/as.

A retomada desse processo de leitura do texto literário e, conseqüentemente, do letramento literário, para os/as educandos/as da EJA, parte de uma perspectiva de resgate de um longo período distante dessas práticas, uma vez que esses sujeitos aprendizes apresentam motivos diferentes desse distanciamento da escolarização. Não se pode aqui deixar de registrar que essa visão de comprometimento das questões de aprendizagem desses sujeitos, bem como a clara definição da identidade dessa modalidade de ensino são tratadas nos documentos oficiais da EJA e amplamente divulgados e discutidos nas instituições de ensino público espalhadas pelo país.

Essa diversidade de situações incide no comprometimento do acesso e gosto pela leitura literária, uma vez que esse sujeito aprendiz deixa de perceber que o interessante da obra é a capacidade de nos apresentar o mundo através de uma sensibilidade particular – a de quem o produziu –, e isso se dá à medida que ele vivencia situações reais que envolvem propostas de leitura para aprimorar a sua compreensão textual.

Nesse panorama e partindo da premissa de que esses sujeitos já possuem seu processo de ensino comprometido, deveria a escola se apresentar para o/a educando/a da EJA como um espaço ideal para não só a sua escolarização, mas para além disso, fornecer e desenvolver habilidades, informações, saberes, crenças, princípios e atitudes considerados primordiais à formação de todo e qualquer cidadão, enfim, para a sua educação.

Contribuí para a elaboração da proposta aqui apresentada, nesta pesquisa, a reflexão do trabalho tradicional na condução das aulas de Língua Portuguesa, por via de regra, ocorrer de forma dissociada da literatura e outras linguagens, o que compromete ainda mais esse processo de desenvolvimento da leitura e da interpretação. A partir dessa percepção, busquei uma ressignificação de atividades didáticas, partindo da análise do que propõe o LD como sugestões de trabalho com o texto.

Essa elaboração de atividades surgiu, assim, numa perspectiva de um trabalho com a literatura como uma leitura polissêmica e plural, como um exercício e interpretação do movimento dos sujeitos e dos sentidos. Assim, foram se construindo planos didáticos voltados para o papel humanizador da literatura interligados com os aspectos da leitura a partir da categoria escolhida, a experiência estética.

Foram-se encontrando caminhos que nos levaram a desenvolver a leitura crítica (incluo-me por também me sentir nesse processo, juntamente com os/as meus/minhas educandos/as) para descobrir o percurso do envolvimento com o texto de tal forma que construímos sentidos diversos. Tais aspectos de sentido podem ser assim expostos: como o personagem se constrói no texto; perceber os efeitos que isso provoca; saber quem está falando; ter a noção desse contexto de produção textual; e que referências a outros textos trazem, para assim experienciar o texto literário e provocar o verdadeiro encontro com a leitura literária.

Essas possibilidades foram discutidas a cada realização de atividades, da proposta de intervenção desta pesquisa, num viés crescente, agora (neste momento de escrita final, estou me dando conta!), para contribuir no desenvolvimento desse sujeito atento à leitura e sua plurissignificação para a tomada de atitude mais autônoma e crítica de sua realidade. Confirmando isso, retomo o trecho do título desta dissertação: “Mas pode ser diferente, não é, professora?”, frase recorrente durante a realização das atividades que expressava a busca de novos sentidos, discordando dessa visão única, pragmática, como aquelas difundidas nos exercícios dos LD.

Nessa indagação está presente o processo de consciência crítica desse sujeito que não se limita ao que está posto, ampliando sentidos, reconfigurando o texto, nos seus

questionamentos acerca da possibilidade de ser diferente daquilo que outras visões e vertentes canalizavam. Desse modo, deparei que novas formas são possíveis de se pensar a prática docente diante de percalços advindos de uma visão de escola que predominam os mecanismos de repetência, evasão, desgosto e/ou frustração.

Posso afirmar que essa reconfiguração também acontece na minha experiência docente, na medida em que iniciei um processo de ressignificação do meu papel de mediadora e também incluída nesse processo de compreensão da experiência estética, juntamente com os/as educandos/as, na afirmação de “que pode ser diferente”. Essa mudança foi o grande mote desse trabalho de pesquisa, considerado aqui como um divisor de águas nesse meu processo de construção da prática docente em relação ao trabalho com a arte e a experiência estética como contribuições para o ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Portaria SEE/AL nº 332/2014, que estabelece diretrizes para a organização e funcionamento do ano letivo de 2014 das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. In: **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, de 21 de fevereiro de 2014.

ALVES, José H. Pinheiro. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. **Revista Graphos** v. 10, n. 1, João Pessoa, p. 19-31, 2008.

AMARAL, Tarsila do. **Operários**. 1933. 1 óleo sobre tela. 1,50 x 2,05 cm. (P122). Acervo Artístico-cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo. 1 fotografia. PNG. Disponível em: <<http://tarsiladoamaral.com.br/obras/social-1933/>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

BASTOS, Hermenegildo José. A estética da mercadoria no poema “O açúcar” de Ferreira Gullar (Usinas escuras X locus amoenus). **Crítica Marxista**, São Paulo, Boitempo, v. 1, n. 14, 2002, p. 85-93.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica [1935/1936]. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 165-196. (Obras escolhidas, v. 1).

BRECHT, Bertolt. Nada deve parecer impossível de mudar. In: **Antologia poética**. 2. ed. Seleção e tradução de Edmundo Moniz. Rio de Janeiro: Elo, 1982. Disponível <http://escrevereprolongarotempo.blogspot.com.br/2011/07/nada-e-impossivel-de-mudar-bertolt.html>

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. CNE. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª séries: introdução**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2015.

_____. **Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Diário Oficial da União, 29 de agosto de 2012, Seção 1.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 ago. 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**, São Paulo: Perspectiva S. A., 1991

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GULLAR, Ferreira. O açúcar. In: _____. **Toda poesia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 227-228.

JOUBE, Vicent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

LUCÁKS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Tradução Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEC. Guia de livros didáticos: PNLD 2014 – Ensino Fundamental – anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. 120p. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/guia-pnld-2014>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. Parâmetros curriculares nacionais – PCNs: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 106p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, Vinícius de. O operário em construção. In: _____. **Novos Poemas (II), 1949-1956**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1959.

NOGUEIRA, Diogo. A vitória demora mas vem. Música de Juninho Thybau, Baiaco e Luis Caffé. In: **CD Sou eu – ao vivo**. Brasil: Emi-Universal, CD (1). 2010. Faixa 14.

PETIT, Francisc. **Faça arte**. São Paulo: Novo Século, 2009.

RANGEL, E. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 127–144.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSENBAUM, Yudith. **Metamorfoses do mal: uma leitura de Clarice Lispector**. São Paulo: EDUSP, FAPESP, 2006. (Coleção Ensaios de Cultura, 17).

SANTOS, Wagner Emmanoel Menezes. A imagem do operariado brasileiro na literatura nacional e no quadro de Tarsila do Amaral. Publicado em 5 out. 2012. Disponível em: <<http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=historiadores&id=55>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

SILVA, Ezequiel T. da. **A produção da leitura na escola – pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Tradução de Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí, Unijuí, 2005.

VÁRIOS autores. **Livro didático de EJA – 6º ano**. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender).

VINICIUS de Moraes - De Lá Pra Cá. Direção de José Araripe Jr. Produção de Tathiana Targine. Rio de Janeiro: TV BRASIL, publicado em 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kwFB08O5DUk>>. Acesso em: 1º maio 2015.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Letras**, Passo Fundo, RS, v. 5, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/924/554>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

**ANEXO A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TCLE) DESTA PESQUISA (Para menores de 18
anos de idade)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário/a da pesquisa e pelo responsável)

Eu, _____, responsável legal pelo/a menor de 18 anos _____ que foi convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa “Mas pode ser diferente, não é, professora?": análise das experiências estéticas e cotidianas no ensino de Língua Portuguesa em uma turma de EJA de Alagoas”, recebi da Sra. Carla Navarro Costa, mestranda do Mestrado Profissional em Letras, da Faculdade de Letras – FALE, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a desenvolver a leitura literária reconhecendo-a como fonte de conhecimento, prazer e senso crítico.
- Que a importância deste estudo é a de contribuir para a formação do leitor de textos literários na Educação de Jovens e Adultos – EJA.
- Que os resultados que se desejam alcançar com o/a menor são os seguintes:
 - vivenciará leituras literárias diversificadas;
 - melhorará o senso crítico e a análise de textos literários;
 - desenvolverá o prazer da leitura de textos literários;
 - será bastante estimulado a ler e compreender os textos literários.
- Que esse estudo começará em março de 2015 e terminará em junho de 2015.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira:
 - análises de textos literários, como poemas e pintura em tela;
 - produção de textos escritos em grupos e/ou individuais;
 - elaboração de painel de imagens representativas a partir de interpretação de poema;
 - montagem de releituras de obra de arte;
 - exposição, no espaço físico da escola (sala de aula e corredores), de material produzido por mim e pelos meus colegas;
 - publicação de fotos minhas, no trabalho da pesquisadora Carla Navarro Costa (sob orientação da Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira), retratando o processo de elaboração desse estudo, bem como de meu material produzido.
- Que o/a menor _____ participará de todas as etapas.
- Que os incômodos que poderá sentir com a sua participação são os seguintes:
 - algumas pessoas poderão tecer comentários sobre os textos dele/a, bem como de suas produções de material visual, expostos no espaço físico da escola;
 - ele/a pode se apresentar em algumas fotos com a imagem não tão perfeita na forma estética como gostaria, como por exemplo: de cabeça baixa, falando, de olhos fechados etc.
- Que os possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: inibição diante de um observador, constrangimento pelo fato de estar sendo observado.
- Que não precisará contar com nenhuma assistência médica ou psicológica.
- Que os benefícios que deverá esperar com a sua participação, mesmo que indiretamente são:
 - contribuir para análise sobre o processo de formação do leitor de textos literários na EJA;
 - colaborar para o desenvolvimento de estratégias de ensino no processo da apreciação estética da leitura literária em turmas da EJA no ensino da rede pública do estado de Alagoas.
- Que a sua participação será acompanhada através de observações, sugestões, orientações e avaliações contínuas realizadas pela pesquisadora Carla Navarro Costa.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, ele/a poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

- Que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que ele/a será indenizado/a por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa ou no caso de nexos causal comprovado.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para ele/a, como participante da pesquisa.
- Que não sofrerá nenhum dano com a participação na pesquisa.
- Que receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, eu, _____, responsável legal pelo/a menor de 18 anos _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação dele/a no mencionado estudo e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dele/a implicam, concordo com a participação do/a menor pelo/a qual sou responsável e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: _____ /Nº: _____ /Complemento: _____

Bairro: _____ /CEP: _____ /Cidade: _____ /Telefone: _____

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

Bloco: _____ /Nº: _____ /Complemento: _____

Bairro: _____ /CEP: _____ /Cidade: _____ /Telefone: _____

Ponto de referência:

Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Mestranda: Carla Navarro Costa

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Profletras – Faculdade de Letras – FALE/UFAL

Endereço profissional:

Nº: S/N /Complemento: _____

Bairro: _____ /CEP: _____ /Cidade: Maceió/AL

Telefones p/contato: _____ / E-mail: _____

Professora-orientadora: Lígia dos Santos Ferreira

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço profissional:

Bairro: _____ /CEP: _____ / Cidade: _____

Telefone p/contato: _____ / E-mail: _____

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 82 3214-1041

Maceió, _____ de _____ de 2015.

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do/a responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>_____</p> <p>Carla Navarro Costa</p> <p>_____</p> <p>Lígia dos Santos Ferreira Responsáveis pelo estudo</p>
---	--

**ANEXO B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TCLE) DESTA PESQUISA (Para maiores de 18
anos de idade)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário/a da pesquisa e pelas pesquisadoras)

Eu,, tendo sido convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa “Mas pode ser diferente, não é, professora?": análise das experiências estéticas e cotidianas no ensino de Língua Portuguesa em uma turma de EJA de Alagoas”, recebi da Sra. Carla Navarro Costa, mestranda do Mestrado Profissional em Letras, da Faculdade de Letras – FALE, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a desenvolver a leitura literária reconhecendo-a como fonte de conhecimento, prazer e senso crítico.
- Que a importância deste estudo é a de contribuir para a formação do leitor de textos literários na Educação de Jovens e Adultos-EJA
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes:
 - vivenciarei leituras literárias diversificadas;
 - melhorarei o senso crítico e a análise de textos literários;
 - desenvolverei o prazer da leitura de textos literários;
 - serei bastante estimulado a ler e compreender os textos literários.
- Que esse estudo começará em março de 2015 e terminará em junho de 2015.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira:
 - análises de textos literários, como poema e pintura em tela;
 - produção de textos escritos em grupos e/ou individuais;
 - elaboração de painel de imagens representativas a partir de interpretação de poema;
 - montagem de releituras de obra de arte;
 - exposição, no espaço físico da escola (sala de aula e corredores), de material produzido por mim e pelos meus colegas;
 - publicização de fotos minhas, no trabalho da pesquisadora Carla Navarro Costa, retratando o processo de elaboração desse estudo, bem como de meu material produzido.
- Que eu participarei de todas as etapas.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes:
 - algumas pessoas poderão tecer comentários sobre meus textos, bem como minhas produções de material visual, expostos no espaço físico da escola;
 - posso me apresentar em algumas fotos com a minha imagem não tão perfeita na forma estética como gostaria, como por exemplo: de cabeça baixa, falando, de olhos fechados, etc.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e/ou mental são: inibição diante de um observador, constrangimento pelo fato de estar sendo observado.
- Que não precisarei contar com nenhuma assistência médica ou psicológica.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são:
 - contribuir para uma análise sobre o processo de formação do leitor de textos literários na EJA;
 - colaborar para o desenvolvimento de estratégias de ensino no processo da apreciação estética da leitura literária em turmas da EJA no ensino da rede pública do estado de Alagoas.
- Que a minha participação será acompanhada através de observações, sugestões, orientações e avaliações contínuas realizadas pela pesquisadora Carla Navarro Costa.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre as etapas do estudo.

- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa ou nexos causal comprovado.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para mim, como participante da pesquisa.
- Que não sofrerei nenhum dano com a participação na pesquisa.
- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

<p>Endereço do/a participante-voluntário/a Domicílio: (rua, praça, conjunto): Bloco: /Nº: /Complemento: Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Ponto de referência:</p>
<p>Contato de urgência: Sr(a). Domicílio: (rua, praça, conjunto) Bloco: /Nº: /Complemento: Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Ponto de referência:</p>

<p>Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO): Mestranda: Carla Navarro Costa Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Profletras - Faculdade de Letras – FALE/UFAL Endereço Profissional: Bairro: CEP: Cidade: Telefones p/contato: E-mail:</p> <p>Professora-orientadora: Lígia dos Santos Ferreira Instituição: Universidade Federal de Alagoas Endereço Profissional: Bairro: /CEP Cidade: Telefones p/contato: / E-mail:</p>
--

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041

Maceió, ____ de _____ de 20__

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do/o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p style="text-align: center;">_____ Carla Navarro Costa</p> <p style="text-align: center;">_____ Lígia dos Santos Ferreira Responsáveis pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>
--	---

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa “MAS PODE SER DIFERENTE, NÃO É, PROFESSORA?": ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E COTIDIANAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DE EJA DE ALAGOAS”. Neste estudo pretendemos desenvolver o gosto pela leitura literária, fazendo você perceber que ela é uma fonte de conhecimento, prazer e senso crítico.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é reconhecer que é preciso desenvolver mais esse tipo de leitura e interpretação na Educação de Jovens e Adultos.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos:

- observaremos e faremos leituras de poemas e pintura em tela;
- produziremos textos escritos em grupos e/ou individuais;
- elaboraremos mural com imagens representativas a partir de estudo dos poemas;
- montaremos um painel de releituras de obra de arte;
- faremos exposição, no espaço físico da escola (sala de aula e corredores), de material produzido por você e pelos seus colegas;
- publicaremos fotos suas, no trabalho da pesquisadora Carla Navarro Costa e também seu material produzido.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido/a em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido/a pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado/a em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta apenas o risco de algumas pessoas poderem tecer comentários sobre seus textos, bem como de suas produções que ficarão expostas no espaço físico da escola; e também, você pode se apresentar em algumas fotos com a imagem não tão perfeita como gostaria, como por exemplo: de cabeça baixa, falando, de olhos fechados, etc, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador/a do documento de Identidade _____, fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do/a meu/minha responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Maceió, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária - Telefone: 3214-1041

Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Mestranda: Carla Navarro Costa

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Profletras - Faculdade de Letras – FALE/UFAL

Endereço Profissional:

Bairro:

CEP:

Cidade:

Telefones p/contato:

E-mail:

**ANEXO D – DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA RESOLUÇÃO
DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA RESOLUÇÃO 466/12**

Eu, Carla Navarro Costa, mestranda do Profletras/UFAL, e Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira, orientadora, somos pesquisadoras do projeto intitulado “Mas pode ser diferente, não é, professora?": análise das experiências estéticas e cotidianas no ensino de Língua Portuguesa em uma turma de EJA de Alagoas”, declaramos que nos comprometemos em seguir fielmente os dispositivos da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Maceió, ____ de fevereiro de 2015.

Carla Navarro Costa
Mestranda – Profletras/UFAL

Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira
Profletras/Fale – UFAL

**ANEXO E – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E COTIDIANAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DE EJA DE ALAGOAS

Pesquisador: CARLA NAVARRO COSTA

Versão: 2

CAAE: 43656014.4.0000.5013

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 026782/2015

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Endereço: Av. Louival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Cidade: Cidade Universitária **CEP:** 57.073-660
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **Fax:** (82)3214-1700 **E-mail:** comiteeticufal@gmail.com

ANEXO F – DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO



DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO

(Prática ilegal de apropriar-se da obra de terceiros sem autorização e sem a referência devida)

Título da Dissertação: **“MAS PODE SER DIFERENTE, NÃO É, PROFESSORA?”: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E COTIDIANAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DE EJA DE ALAGOAS**

Mestranda: CARLA NAVARRO COSTA

Eu _____ declaro que, com exceção das citações diretas e indiretas claramente indicadas e referenciadas, esta dissertação foi escrita por mim, portanto, não contém plágio. Tenho consciência que a utilização de material de terceiros incluindo uso de paráfrase sem a devida indicação das fontes será considerada plágio, e estará sujeita a processos administrativos da Universidade Federal de Alagoas e sanções legais.

Maceió, 11 de abril de 2016.

CARLA NAVARRO COSTA