UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO - PPGED

GILVAN DOS SANTOS SOUSA

LITERATURA DE CORDEL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CULTURA POPULAR NA PERSPECTIVA DE VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS EDUCANDOS

Vitória da Conquista – BA

2019

GILVAN DOS SANTOS SOUSA

LITERATURA DE CORDEL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CULTURA POPULAR NA PERSPECTIVA DE VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS EDUCANDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Linha 3: Educação, Linguagem e Subjetivação

Orientadora: Profª Drª Denise Aparecida Brito Barreto.

Vitória da Conquista – BA

2019

S696l

Sousa, Gilvan dos Santos.
Literatura de cordel e Educação de Jovens e Adultos: a cultura popular na perspectiva de valorização dos educandos. / Gilvan dos Santos Sousa, 2019.
168f.
Orientador (a): Drª. Denise Aparecida Brito Barreto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019.
Inclui referências. 135 – 149.
1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Literatura de Cordel - Letramento. 3. Cultura Popular. I. Barreto, Denise Aparecida Brito. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. III.T.
CDD 374

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção– CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

LITERATURA DE CORDEL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CULTURA POPULAR NA PERSPECTIVA DE VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS EDUCANDOS

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Denise Aparecida Brito Barreto (Orientadora)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

_____

Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Marinho Lúcio
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
(Examinadora Externa)

_____

Prof. Dr. Anderson de Carvalho Pereira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Examinador Interno)

_____

Prof.ª Dr.ª Ana Paula Silva da Conceição
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
(Examinadora Externa)

Vitória da Conquista – BA

2019

DEDICATÓRIA

À Todos os cordelistas e cantadores que em meio às agruras da vida, não deixam de cantar a beleza e a braveza do povo nordestino. E a todos os meus educandos que colaboraram com a pesquisa.

EPÍGRAFE

Senhores críticos, basta/,
Deixai-me passar sem pejo/
Que um trovador sertanejo/
Vem seu pinho dedilhar/
Eu sou da terra onde as almas/
São todas de cantadores/
Sou do Pajeú das Flores/
Tenho razão de cantar/
Não sou um Manuel Bandeira/
Drumond, nem Jorge de Lima/
Não espereis obra prima/
Deste matuto plebeu/
Eles cantam suas praias/
Palácios de porcelana/
Eu canto a roça, a choupana/
Canto o sertão, que ele é meu.

Por Maciel Melo

AGRADECIMENTOS

Em uma das minhas andanças li uma frase na parede de um boteco que dizia: “Na estrada da vida caminhar sozinho é o mesmo que estar parado”. Nos últimos meses pude perceber o peso dela em minha vida, pois essa pesquisa envolveu uma *tropa de malungos* que contribuíram de forma ímpar para a conclusão dessa dissertação. Chegando ao final dessa etapa gostaria de exteriorizar meus agradecimento a todos que de boa vontade colaboraram para a realização desse um sonho.

A Deus em primeiro lugar por me permitir trilhar mais essa estrada em busca de um título, por ter ajudado chegar até aqui, depois de tantas dificuldade, restaurando as minhas forças para que eu realizasse essa conquista, e ainda, colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, como minha orientadora, Denise Aparecida , por ter me orientado esse tempo todo, me guiando no difícil caminho da pesquisa, me incentivando a ir sempre em frente, ainda que eu me deparasse com as diversas dificuldades enfrentadas no percurso.

Minha esposa Arlete, por se fazer presente também nesse momento. Nesses anos de convivência temos aprendido juntos, caminhado juntos, divertido juntos, chorado juntos, decidido juntos, enfim, compartilhado tudo e sem se anular ou anular ao outro. Vivemos um a vida do outro, fazendo da vida dos dois, uma vida só.

Aos meus lindos filhos Igor, Jonatan e Yan, por entenderem e perdoarem os momentos de ausência e de mal humor, demostrando amor incondicional, ficando ao meu lado nos dias *nublados e chuvosos.*

Ao professor Claudio Pinto Nunes, coordenador do PPGED, pessoa dinâmica e humana que com seu bom humor e reponsabilidade transmite segurança e tranquilidade, além de estar sempre disposto a ajudar-nos, os *pequeninos* acadêmicos.

A equipe gestora da Escola Tobias Barreto, meus colegas professores e funcionários de apoio que sempre nos receberam com carinho e que colaboraram para a realização desta pesquisa. Sem esse apoio seria impossível desenvolver esse trabalho.

A todos os professores do PPGED que nos permitiram crescer academicamente, ao compartilhar seus conhecimentos e experiências.

Aos educandos pesquisados que carinhosamente apelidei de cangaceiros, entre versos e prosas, cada um do seu *jeitin*, tornou os momentos da pesquisa inesquecíveis, me permitindo aprender mais com eles do que eles comigo.

Aos meus colegas de mestrado, cujo pouco tempo de convivência deixaram lembranças incríveis e inesquecíveis.

Enfim, a todas que colaboraram de uma forma ou de outra para execução dessa pesquisa, sintam-se abraçados agradecidos por mim, na célebre frase de Isaac Newton: “Se enxerguei longe, foi porque subi no ombro de gigantes”, e cada um de vocês foram gigante à sua maneira.

LITERATURA DE CORDEL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CULTURA POPULAR NA PERSPECTIVA DE VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS EDUCANDOS

RESUMO: Esta dissertação é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo investigar o uso da Literatura de Cordel como instrumento didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como como o trabalho desenvolvido nas disciplinas de Português, Geografia, História e Ciências na referida turma, pode promover a Literatura de Cordel como caminho metodológico para incentivar o interesse dos educandos dessa modalidade de ensino pela escola e pela leitura. Buscamos também averiguar a relevância dessa literatura como linguagem arte-educativa no processo de ensino-aprendizagem, e a sua contribuição para a formação de alunos leitores capazes de interagir com os debates realizados no espaço educativo. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, por meio da pesquisa-ação, que possibilitou uma reflexão sistemática, visando a compreensão da realidade em estudo, a partir da prática dos docentes. Valemo-nos dos seguintes instrumentos de coleta de dados: observação, aplicação de questionário, aplicação de uma Sequência Didática – SD e Grupo Focal. No que tange aos pressupostos teóricos utilizados destacamos autores que discutem o conceito de cultura, a exemplo de Eagleton (2000); Williams, (1993); Carvalho (2006); Sahlino (1976), dentre outros. Sobre a Literatura de Cordel, destacamos os autores/as Galvão (2005) e Cascudo (1952). No que se refere a EJA, Paiva (2006), Arroyo (2005), Beisiegel (2003). O nosso campo da pesquisa - Escola Municipal Tobias Barreto – situa-se no município de Vitória da Conquista – Ba, e nela se encontram os sujeitos da turma de 9º ano (Módulo IV) investigados, bem como os professores e a coordenação. A pesquisa desenvolvida nos permitiu compreender que os educandos, assim como os educadores, consideram que a maioria das propostas pedagógicas da escola pesquisada, às vezes se mostra distantes de suas realidades por não abordarem assuntos voltadas ao cotidiano dos educandos. Isso nos leva a acreditar que a Literatura de Cordel pode se tornar uma grande aliada nesse processo, por valorizar as culturas e experiências que permeiam o cotidiano destes alunos que quase sempre passam despercebidas pelo nosso sistema educacional.

PALAVRAS – CHAVE: Cultura Popular; Educação de Jovens e Adultos; Letramento; Literatura de Cordel.

CORDEL LITERATURE YOUTH AND ADULTS EDUCATION: THE POPULAR CULTURE IN THE PERSPECTIVE OF VALORIZATION OF EDUCATIONAL KNOWLEDGE

ABSTRACT: This dissertation is the result of a research that aimed to investigate the use of Cordel Literature as a didactic tool in the Young and Adults Education (EJA). We also sought to investigate the relevance of this literature as an art-educational language in the teaching-learning process, and its contribution to the formation of reader students, that are capable of interacting with the debates held in the educational space. For this, we developed a qualitative research of exploratory type, through the action research, that made possible a systematic reflection, aiming at the understanding of the reality under study, from the practice of the teachers. We use the following instruments of data collection: observation, questionnaire application, application of a Didactic Sequence - SD and Focus Group. Regarding the theoretical assumptions used, we highlight authors who discuss the concept of culture, such as Eagleton (2000); Williams, (1993); Carvalho (2006); Sahlino (1976), among others. About Cordel Literature, we highlight the authors Galvão (2005) and Cascudo (1952). The field of research - Tobias Barreto Municipal School - is located in the city of Vitória da Conquista - Ba, and it is the subject of the 9th grade class (Module IV) investigated, as well as the teachers and the coordination. The developed research allowed us to understand that learners, as well as educators, consider that most of the pedagogical proposals of the researched school are sometimes distant from their realities because they do not deal with subjects related to learners' daily lives. This leads us to believe that Cordel Literature can become a great ally in this process by valuing the cultures and experiences that permeate the daily life of these students that almost always go unnoticed by our educational system.

KEYWORDS: Popular Culture; Youth and Adult Education; Literature; Cordel Literature.

LISTA DE SIGLAS

AI5 - Ato Institucional número 5

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF - Constituição Federal

CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CNAED - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Assistemática

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura

CPC - Centros Populares de Cultura

CPI - Comissão Parlamentar de Investigação, por meio de uma

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GF - Grupo focal

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INCRA - Instituto Nacional de Colonização Agrícola

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC - Ministério da Educação

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PNAC - Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária,

PMVC - Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

SD - Sequência Didática

SETEC - MEC Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 18
ANEXO 2 21
ANEXO 3 24
ANEXO 4 27
ANEXO 5 3
ANEXO 6 4
ANEXO 7 3
ANEXO 8 3

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Escolas municipais em Vitória da Conquista-Ba. 31
Tabela 2 - Organização das escolas do campo em Vitória da Conquista/Ba. 32
Tabela 3 - quantitativo de dissertações e teses capes/sucupira e BDTD. 58
Tabela 4 - Quantitativo de Dissertações e Teses no BDTD/IBICT. 59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Leitura de elementos textuais. 104
Figura 2 - Exibição do vídeo poetas do repente. 105
Figura 3 - Produção de cartazes: “Assim fala, mas assim se escreve”. 106
Figura 4 - Confecção de xilogravura. 108
Figura 5 - Exemplos de xilogravuras confeccionadas. 108

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15

2. CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA..... 26

2.1 FERRAMENTAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE PESQUISA ---------- 28

2.2 O "CANTO" QUE PESQUISAMOS/LOCAL DA PESQUISA ---------- 31

2.3 ATORES DA PESQUISA ---------- 34

3. EJA / ENCONTROS E DESENCONTROS NO LIMIAR DA HISTÓRIA.... 36

3.1 A EJA NO CONTEXTO BRASILEIRO: UM POUCO DE HISTÓRIA... ---------- 37

4. ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS A RESPEITO DA LITERATURA DE CORDEL 53

4.1 TRILHANDO OS CAMINHOS DAS DESCOBERTAS ANTERIORES/ESTADO DA ARTE ---------- 55

4.2 BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) - SUCUPIRA – AS FONTES QUE ENCONTRAMOS NO PERCURSO ---------- 57

5. A LITERATURA DE CORDEL E O TEMPO- ASPECTOS HISTÓRICOS E ORAIS 74

6. (CON)VERSANDO SOBRE OS RESULTADOS: OS SABERES E A DIVERSIDADE NO ESPAÇO DA PESQUISA 87

6.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DO MUNDO DO TRABALHO: VISÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS ---------- 90

6.2 AS "GRADES" CURRICULARES E AS "SABENÇAS" DOS EDUCANDOS -------- 94

7. LETRAMENTO, LITERATURA DE CORDEL, INTERDISCIPLINARIDADE: *DE REPENTE* JUNTOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS..... 102

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS 138

9. REFERÊNCIAS 3

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo descrever como o trabalho desenvolvido nas disciplinas de Português, Geografia, História e Ciências de uma turma de EJA em uma escola pública municipal em Vitória da Conquista pode ser realizado com o intuito de promover a Literatura de Cordel como caminho metodológico para incentivar o interesse dos educandos dessa modalidade de ensino pela escola e pela leitura.

O interesse pelo tema está relacionado à minha atuação como facilitador do projeto "Escola Mais"[1] em Vitória da Conquista, onde trabalhei em escolas municipais com as turmas de EJA.

Ainda estava cursando Pedagogia quando fui convidado para participar de um projeto de leitura desenvolvido em uma escola municipal. O título do projeto era "*A importância e o valor de nossa literatura brasileira*". Percebi que no mural da escola onde estavam expostos os trabalhos apareciam nomes de distintos autores, todavia, não visualizei nenhum nome de cordelista ou outro escritor nordestino. A partir daquele momento, passei a me inquietar por ter conhecimento que nossa região é rica em autores de diversas modalidades, dentre elas, a Literatura de Cordel. Após conversar com a coordenadora daquele espaço ela me sugeriu incluir autores nordestinos, dentre eles os cordelistas. Diante disso, sugeri alguns nomes que foram incluídos. Após o término desse projeto detectamos que a inclusão das obras literárias nordestinas, na perspectiva do letramento, serviu para estimular o gosto pela leitura e a interpretação de texto.

Ressaltamos que o letramento é aqui entendido na perspectiva de Tfouni (1995, p. 20), ou seja, "Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade". Partindo desse pressuposto e acreditando que todas as pessoas possuem seu próprio saber, elaborado a partir do seu histórico de vida, experiências, relações sociais e seus

---

[1] O projeto Escola Mais foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista desde 2009 até 2016. O objetivo do referido projeto é colocar professores itinerantes nas turmas de aulas regulares no dia do planejamento escolar, para a realização de uma aula "diferente" (voltada para o lúdico, com diversas oficinas).

mecanismos de sobrevivência, torna-se imprescindível que sua vida e suas visões de mundo sejam valorizadas em sala de aula.

Para Freire (1996), a relação que se estabelece entre educador e educando deve ser alicerçada pelo princípio do aprendizado mútuo, não havendo uma verdade absoluta trazida pelo professor para a sala de aula, de certo que o educando já traz consigo conhecimentos prévios e, consequentemente, sua visão de mundo.

Dessa forma, acreditamos que a valorização da cultura dos sujeitos seja um forte contributo para o trabalho com a Literatura de Cordel, e este gênero pode se tornar um importante recurso pedagógico para atingir essa valorização.

Conforme Brandão (2002), Garcia (1983) e Gadotti (2000), a escola deve direcionar o seu olhar para uma educação que valorize o conhecimento do educando, garantindo, assim, uma educação cidadã, em que a cultura do indivíduo seja respeitada, ao invés de padronizar métodos, sem levar em conta a sua realidade. E esses conhecimentos adquiridos na informalidade, para alguns desses autores, são denominados Educação Popular. De acordo com Paludo (2006, p. 41),

> A Educação Popular é vinculada ao ato de educar, a uma multiplicidade de ações ou práticas educativas plurais, com diferentes características e bastante diversas, orientadas, entretanto, por uma intencionalidade transformadora. Como teoria, a Educação Popular é resgatada como uma pedagogia, como uma Teoria da Educação, que sempre está em processo de revisão, de (re)elaboração e que se alimenta da reflexão sobre o ato de educar, visando (re)orientá-lo.

Quando pensamos em promover uma discussão a respeito da utilização da Educação Popular, como suporte didático, remetemo-nos à Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois este público é formado por uma grande maioria de pessoas que têm as suas culturas, valores e tradições adquiridos de forma assistemática, em espaços não escolares, podendo ser essa cultura manifestada de várias formas, a exemplo da Literatura de Cordel.

Acreditamos que a literatura supracitada aborda questões sociais e culturais de um povo, como ressaltam Santos e Marinho (2011), e que por fazer parte da cultura popular brasileira, pode oportunizar a interação entre os saberes que são vivenciados no cotidiano dos indivíduos, e o conhecimento formal, considerando que “esses elementos sociais [...] formam, influenciam e direcionam a produção cultural, amplia nossa compreensão de indivíduo produtor/consumidor de arte e vivente de um meio social” (Idem, p, 1).

Cremos, assim, que oportunizar uma reflexão contextualizada de problemas e situações ligadas ao cotidiano dos estudantes da modalidade referida, de certo modo lhes facultarão um posicionamento consciente diante de situações que se apresentam em seu dia a dia, a exemplo de temas como preconceito, história do Brasil, cidadania, dentre outros, podendo tornar-se um recurso interdisciplinar que propicie aos educandos uma maior aproximação do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que, na maioria das vezes, enfoca fatos do dia a dia, com o discurso linguístico mais próximo de sua realidade. Segundo Freire (1984, p. 99),

> [...] a educação ou ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos, também educadores, como "consciências" intencionadas ao mundo, ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores-educandos na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente.

Percebemos como necessário que o educador desenvolva um trabalho que oportunize ao educando a compreensão do que lhe foi apresentado, tendo como parâmetro sua experiência, e, a partir daí, permitir que ele dê um novo sentido, ou seja, não é dar respostas prontas, mas criar possibilidades, oportunidades de interpretações, questionamentos ou mesmo ressignificações: uma didática autônoma e prazerosa que permita a busca do conhecimento.

A Região Nordeste é um grande celeiro de diversas manifestações culturais, como samba de roda, maculelê, samba de crioula, entre outras formas culturais, e, de um modo específico, a Literatura de Cordel. De acordo com alguns estudiosos a exemplo de Barroso (2006) e Galvão (2001), a Literatura de Cordel teve origem nos romances portugueses, sendo iniciada de forma oral, passando depois pela escrita, momento em que recebeu o nome de folheto. Este percurso será aprofundado na fundamentação teórica.

A Região Nordeste, até hoje, é o berço principal dessa manifestação artística que era vendida, inicialmente, como "folhas soltas", motivo pelo qual fez com que conseguisse espaço amplo de disseminação. Por intermédio de Leandro Gomes de Barros, um poeta nascido em Pombal, este gênero ganhou relevância. Este poeta foi o primeiro a editar e comercializar, no final do século XIX, o folheto na forma tal como temos atualmente. Por isso, é considerado o patriarca da Literatura de Cordel (XAVIER, 2005).

Acreditamos que ao promover o confronto da realidade sociocultural do educando com a Literatura de Cordel possibilita-se uma visão sociointeracionista da aprendizagem, na perspectiva de Vygotsky (2007) e por meio da qual o indivíduo se constitui por intermédio da

interação social. E isso se faz mediante os diversos tipos de enunciados que Bakhtin (2003, p. 285) convencionou denominar de “gêneros do discurso”, para demonstrar o processo de interação verbal dos seres humanos.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), podemos observar que esta se constitui em uma modalidade de ensino utilizada na rede pública do Brasil para a inclusão de jovens e adultos na educação formal, tendo o propósito de desenvolver o Ensino Fundamental e Médio para os que perderam a oportunidade de estudar na idade adequada. A sua regulamentação encontra-se no Artigo 37 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) conforme citamos, a seguir:

> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Os alunos da EJA, de acordo com a referida LDB, correspondem a faixa etária a partir de 15 (quinze) anos. Geralmente, esses indivíduos, por motivos diversos, não estudaram na idade determinada prevista na legislação, e de acordo Arroyo (2005, p. 224),

> [...] quando se refere à jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos culturais e sociais, jovens e adultos. Essa diferença sugere que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos.

É com base nessas especificidades que justificamos a importância de pesquisar formas de valorização que respeitem as peculiaridades desses alunos. Entendemos que a Literatura de Cordel se insere nesse contexto, por propiciar a expressão da cultura popular, mediante as variedades linguísticas, que podem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar, consistindo em um recurso de representação da realidade de forma a ampliar o alcance das práticas de letramento.

Ainda são poucos os estudos publicados em forma de artigos, teses e dissertações, cujos autores se dedicaram a pesquisar sobre a Literatura de Cordel como ferramenta do processo ensino/aprendizagem, na perspectiva de contribuir para o aprimoramento da leitura e interpretação de textos e contribuir para que os alunos da EJA vejam a escola como local prazeroso, e quando pensamos pelo viés da interdisciplinaridade essa escassez de trabalhos torna-se bem maior. Nesse sentido, podemos encontrar alguns estudos sobre as formas de

manifestações do cordel como folhetos, jornais e mídias em Galvão (2005) e Viana (2009); e sobre a estrutura do cordel, Diégues (1977) e Meyer (1980), dentre outros, fazem tal análise. Porém, a Literatura de Cordel se constitui como uma perspectiva pedagógica da EJA nos anos iniciais, ainda pouco trabalhada. Acreditamos que ao desenvolver atividades tendo a Literatura de Cordel como recurso didático em escolas do município de Vitória da Conquista fossem evidenciados elementos que pudessem contribuir com a teoria e a prática pedagógica para uma aprendizagem mais significativa a partir da visão freiriana, de forma que os educandos possam ampliar seus olhares a respeito da realidade, social e políticas, que contribuem de forma acirrada para o processo de exclusão e privação dos seus direitos. De um modo em geral, "um intercâmbio crítico entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido" (FREIRE, 1986, p. 36). Em consenso com o pensamento freireano, Ausubel (2000) descreve como aprendizagem a relação presente entre as novos conteúdos e conceitos e os saberes previamente formadas no percurso vivencial dos sujeitos

Discutimos a Literatura de Cordel enquanto recurso Pedagógico, a partir da concepção de Marinho (2012). A autora mencionada afirma que a literatura em realce pode contribuir para o processo de construção do conhecimento, e em nosso caso de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II-EJA, em uma escola municipal de Vitória da Conquista-Ba. Acreditamos que a referida literatura, sendo uma manifestação cultural e artística brasileira, de um modo bastante específico, faz parte do relicário nordestino; ao ser utilizada no espaço educativo, e ao tornar-se um instrumento pedagógico pode facilitar o processo de ensino pois aborda, em sua maioria, temas próximos do cotidiano dos sujeitos presentes na sala de aula, o que pode facilitar aos educandos, refletir de forma crítica, bem como construir uma relação entre as suas experiências, a realidade em quem estão inseridos e o conhecimento formal, enfim, um diálogo entre a vida e o processo de ensino-aprendizagem.

Pensamos, ainda, que essa literatura descrita pode promover uma interação no que se refere à aquisição de conhecimentos. Ao ser trabalhada de forma interdisciplinar e por estar próxima da realidade dos educandos, pode se tornar um motivante veículo de aprendizagem, contribuindo de forma significativa no processo de construção do conhecimento, bem como no processo de formação de leitores proficientes, haja vista que, com frequência, vemos professores reclamando da falta de hábito de leitura de seus educandos. Diante disso, cabe a escola buscar alternativas, que além de facilitar o entendimento do educandos desperte nele o prazer da leitura.

A Literatura de Cordel é um gênero dinâmico e um espaço interdiscursivo que contribui para a construção de leitores, posto que interage com as suas práticas cotidianas. Desse modo, cremos que sua versatilidade pode despertar o interesse dos alunos envolvidos na pesquisa para a realização de estudos com a literatura de Cordel, utilizando as vivências e as trocas de experiências dos saberes advindos dos discentes. Sendo assim, torna-se possível converter, de acordo com Marques (1997, p. 6),

> Um saber reconstruído a partir dos saberes prévios dos interlocutores, isto é, saberes constituídos em anterioridade, prévios às relações com que se vão reconstruir enquanto aprendizagem, não mera repetição ou cópia, mas efetiva reconstrução enquanto desmontagem e recuperação de modo novo na perspectiva do diálogo de interlocutores constituídos em comunidades de livre-conversação e de argumentação.

A partir do exposto sugerimos, como objetivo geral, "Refletir sobre o uso da Literatura de Cordel como instrumento didático do processo de ensino-aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental II (Módulo IV – 9º ano), que estudam na EJA, e a sua contribuição para a formação de alunos leitores críticos, capazes de enxergar as diversas vertentes que um texto pode apresentar, assim como, interagir com as discussões realizadas no espaço da sala de aula, a partir das disciplinas de Português, Geografia, História e Ciências". E, como objetivos específicos, sinalizamos: 1) Despertar o interesse de alunos do Módulo IV (9º ano) do Ensino Fundamental II - EJA de uma escola pública de Vitória da Conquista, para a realização de estudos com a Literatura de Cordel, utilizando as vivências e as trocas de experiências dos saberes advindos dos discentes; 2) Reconhecer a Literatura de Cordel como um gênero dinâmico e um espaço interdiscursivo que contribui para a construção de leitores e que interage com as suas práticas cotidianas; 3) Observar o uso da Literatura de Cordel em 4 (quatro) disciplinas de uma turma do 9º ano (Módulo IV) do Ensino Fundamental II - EJA de uma escola pública de Vitória da Conquista, e como ela pode contribuir no processo de intermediação dos conhecimentos formais transmitidos nas aulas e nos saberes dos educandos, angariados fora dos muros escolares,

Ainda é marcante a resistência ao conhecimento adquirido fora dos muros da escola, existindo, assim, a necessidade de se transcender o modelo dicotômico, educação formal/não formal (FREIRE, 1987) e construir uma educação redimensionada, feita com base na cultura humana, pensando no ser humano de forma omnilateral (MARX, 2010).Acreditando que incluir

elementos da cultura popular nas salas da EJA, coadjuva para o respeito pelas múltiplas diferenças que permeiam esses ambientes e os agentes envolvidos no processo de ensino–aprendizagem. Apoiamo-nos em autores que discutem o conceito de cultura (EAGLETON, 2000; WILLIAMS, 1993; CARVALHO, 2006; SAHLINO, 1976, BOSI, 1992), e que afirmam tratar-se de uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso. Bosi (1992) salienta que cultura é "aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade", (p.110). A respeito da cultura popular, tomamos como base, para nossas discussões, autores como Silva (2008), Arantes (1982), Burke (1999), Hall (2002). Segundo Silva (2008, p. 7), para quem a "cultura popular identifica, então, o cultivo dos elementos, significado e valores comuns ao povo, essencialmente que, também eles diferente de mim, se veste e fala de outro modo e habitam outros lugares".

Essas formas distintas podem proporcionar entendimentos diferenciados a partir do contexto que cada cultura é analisada. Reiteramos, ainda, que existem outras definições e conceitos que tentaremos elucidar em outros momentos no texto, pois uma definição de cultura uníssona torna-se muito complicada, considerando- se que ela pode ser analisada por vários pontos de vista ou perspectivas diferentes.

Além disso, o Brasil possui uma população pluriétnica e multicultural, com diversas manifestações culturais, como práticas religiosas, danças, e, não menos importante, a literatura oral, com mitos, parlendas, advinhas, lendas – dentre essas, destaca-se a Literatura de Cordel.

A referida literatura também conhecida como folheto, começa ser divulgada no Brasil no final do século XIX, de forma muito simplória numa circulação rápida, de mão em mão, mimeografados ou fotocopiados, impressa em pequenas páginas de papel barato. Esta literatura é um gênero literário popular escrito, frequentemente na forma rimada, originado em relatos orais e depois impresso. O nome tem origem na forma como tradicionalmente eram expostos para venda, pendurados em cordas ou barbantes, também conhecidos como cordéis, vinda de Portugal, como a maioria dos elementos de nossa cultura, no nordeste brasileiro. Essas narrativas encontraram espaço amplo, que favoreceu sua propagação (GALVÃO, 2005). Temos ainda outras formas de compreendê-la conforme se verifica em Linhares (LINHARES, 2006, p. 65):

> Encontram-se na forma de farsas, historietas, contos fantásticos, escritos de fundo histórico moralizantes, etc., não só de autores anônimos, mas também daqueles que, assim, viram a sua obra vendida, como Gil Vicente e Antônio José da Silva, o Judeu. Exemplos conhecidos de Literatura de Cordel são histórias de Carlos Magno e os Doze Pares de França, A princesa Magalona, histórias de João de Calais e A Donzela Teodora.

Além desses aspectos marcantes da literatura de cordel, podemos destacar a xilogravura em suas capas, que se caracteriza como um processo de gravação em relevo, a qual utiliza a madeira como matriz e possibilita a reprodução da imagem gravada sobre papel ou outro suporte adequado. Quanto aos estilos, o cordel se classifica em: cantorias, pelejas, repentes, dentre outros.

Sabemos que a sala de aula se torna um rico espaço de construção do conhecimento na medida em que tomamos como ponto de partida as vivências do educando e sua forma de ver o mundo. Com base nisto, ressaltamos a relevância dessa pesquisa, pois a forma literária aqui defendida mantém seus escritores muito próximos de seus leitores, proporcionando uma relação dialógica, leitor/escritor, pela maneira como os interesses são abordados. Assim, vemos a importância da Literatura de Cordel não só como expressão literária, mas, também, sob o aspecto discursivo com base na perspectiva Bakhtiniana, segundo a qual "cada leitor ao interpretar, o faz a partir do seu horizonte sócio ideológico e discursivo" (BAKHTIN, 1985, p. 23).

Ainda, segundo Bakhtin (2000, p. 56),

> Toda atividade humana, independente da esfera, estará relacionada à utilização da língua que será aplicada sob forma de enunciados orais ou escritos, que refletirão as finalidades e condições específicas de cada uma dessas esferas e o todo anunciado será a fusão de três elementos: estilo, construção composicional e conteúdo temático.

De acordo com o referido autor podemos inferir que falamos e escrevemos (nos comunicamos) por meio de gêneros, que por sua vez estão no dia a dia dos indivíduos, inclusive nas conversas informais, ou seja, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Esses gêneros são dados "quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática" (Idem, p. 89).

Essa valorização da linguagem também se encontra no estudo do contexto sócio-histórico-cultural proposto por Vygotsky (2007), denominado de sociointeracionismo, o qual,

no estudo sobre a Literatura de Cordel, que valoriza a cultura popular, torna-se muito importante como referência. Nessa dissertação propomos o uso da literatura em destaque visando atender a uma público específico (alunos da EJA).

Ressaltamos que que buscamos como aporte teórico, também, o sociointeracionismo, que tem como base a mediação cultural e social do indivíduo e sua importância para o letramento. Rojo (2006, p. 67) afirma que

> É preciso entender que numa visão sociointeracionista, o texto não entra na sala de aula como pretexto para uma abordagem simplista da gramática ou da literatura, tampouco para servir de modelo pura e simplesmente. Ao contrário, deve ser visto pelas vozes que pode trazer e pelo seu potencial de significações, pela relação que pode estabelecer com outros textos ou mesmo com a realidade do mundo.

Dessa forma, esta pesquisa pretendeu-se inicialmente, entender a importância da Literatura de Cordel, como um gênero discursivo que faz parte da vida do educando, e que, se utilizado na sala de aula, pode contribuir para o processo de aprendizagem, por abordar muitas vezes a realidade vivida pelo sujeito. No caso da EJA, isso se torna ainda mais importante, uma vez que os alunos dessa modalidade de ensino geralmente são pessoas que frequentaram ou frequentam a escola por necessidade e, dificilmente por prazer em estudar. Então, para não evadirem, é preciso que acreditem que o ensino oferecido tem significado para sua vida, ou o sintam como uma necessidade para se manterem no trabalho.

Todavia, o contato desses alunos com a Literatura de Cordel pode ser um instrumento capaz de proporcionar-lhes uma ampliação de sua capacidade de enxergar as diversidades sociais, políticas, econômicas e culturais do nosso país. “[...] Seria propor uma forma de estimular aos alunos enxergarem o que há por trás das produções textuais, não só no que diz respeito ao texto em si, mas com relação às outras vozes que ele traz consigo” (ALVES, 2008, p. 6).

No que se refere aos estudos sobre a EJA, de acordo com Soares (2011), tendo como base as pesquisas apresentadas na ANPED (1999-2008), os seus sujeitos[2] são classificados via

---

[2] A origem desse termo remonta ao período renascentista, momento em que foram elaborados os pressupostos científicos cartesianos, bem como sistematizados os pressupostos teológicos dos reformadores religiosos. Tanto em um caso quanto no outro, destacava o surgimento de um novo tipo de ser humano, não subordinado às determinações da comunidade local, nem subjugados às determinações religiosas. Em linhas gerais, o sujeito

três aspectos: a) a exclusão do processo de escolarização na infância e na adolescência; b) recorte etário-geracional – condição de não criança; c) inserção subordinada no mercado de trabalho-aluno-trabalhador.

Vários são os estudiosos da EJA[3], no Brasil, que apresentam desde o seu histórico no percurso da educação brasileira até a sua inserção nas políticas públicas, geralmente em forma de política. Para Jezine (2003), a EJA, ao longo da história, passou a ter várias denominações, como: educação permanente, educação não formal, educação comunitária, educação não escolar, educação extraescolar, além de outras. A EJA não foi uma preocupação dos séculos anteriores ao século XX, tendo surgido a partir do movimento dos renovadores, na década de 1920, quando teve início a preocupação com o aumento no número de escolas, exigindo que o Estado se responsabilizasse pela oferta da educação. Apenas em 1940 a instituição escola começa a ser percebida como direito social a partir das lutas das massas. Começam, então, a surgir políticas públicas por parte do Estado para atenuar os conflitos sociais e prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho dos projetos nacionais de desenvolvimento, propostos pelo Governo Federal (VOLPE, 2006).

Posteriormente, surgem as campanhas de alfabetização e politização dos sujeitos, sob a influência de Paulo Freire. A proposta freiriana vai de encontro à educação bancária, afirmando que esta desumaniza o homem e o converte num depósito de conteúdo. Por isso, Freire a contrapõe, sugerindo uma Educação Problematizadora (FREIRE, 1987). O objetivo de Freire era atingir a alfabetização de adultos para além da aquisição e produção de conhecimentos cognitivos, mesmo sendo estes necessários.

O pensamento pedagógico defendido por Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, influenciou os principais programas de alfabetização e educação popular implementados no Brasil, na década de 1960, desenvolvidos por intelectuais, estudantes e católicos, membros ativos engajados em grupos populares. No contexto ditatorial, entre 1967 a 1985, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual era parecido com o método de Freire, porém esvaziado de seu conteúdo político. Com a LDB

---

cartesiano foi concebido, do ponto de vista ontológico, como alguém centrado; além disso, suas ações eram guiadas pela prática reflexiva (SOARES, 2011, p. 52-53).

[3] Encontra-se um estudo sobre os vários aspectos da EJA: os sujeitos, o currículo da EJA, as políticas públicas, escolarização e a formação do educador da EJA, em Soares (2011), onde traz uma coletânea de diversos alunos da Pós-Graduação (mestrado e doutorado/UFMG), num estado da Arte dos textos da ANPED (1998-2008).

5692/71, o ensino noturno era visto como expansão do ensino secundário e profissionalização de mão de obra para o mercado. Mas foi somente com a organização da sociedade civil, na década de 1980, que o Estado reconheceu a EJA como modalidade de ensino. Na Constituição Federal de 1988, no Art. 208, há garantia desse direito: "O ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1996). E, com a LDB 9394/96, isso fica determinado para ser cumprido por todo o Estado brasileiro.

No entanto, atualmente, a EJA apesar de ser oferecida de forma regular, no que se refere à alfabetização, continua ainda sendo contemplada, geralmente, por meio do programa federal Brasil Alfabetizado, que disponibiliza recursos para serem implementados sob a responsabilidade dos estados ou municípios.

Assim, acreditamos que o trabalho pedagógico que visa atender o público da EJA deve ser atrativo pois em sua maioria os alunos são trabalhadores que já vem cansado do trabalho, assim sendo, exige que o professor, busque alternativas e mecanismos que visem a superação das dificuldades enfrentadas por esses sujeitos. Nessa perspectiva é que trazemos a discussão da Literatura de Cordel nesses espaço de aprendizagem. Nas próximas seções procuramos, demonstrar, como esta literatura pode contribuir para o processo de aprendizagem, dos educandos da referida modalidade, despertando nestes o prazer de estudar. Com o intuito de facilitar a compreensão deste trabalho faremos uma breve apresentação.

No primeiro capítulo da dissertação descrevemos nosso percurso metodológico, os passos que seguimos para chegar até aqui, bem como os instrumentos de coletas de dados, o local que desenvolveremos a pesquisa e os sujeitos que serão pesquisados.

No segundo capítulo descrevemos a trajetória histórica da EJA, os problemas enfrentados até ser reconhecida como modalidade, a partir da LDB 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos'', do CEB nº 11/2000, além dos autores que discutem sobre essa modalidade de ensino.

No terceiro capítulo discorremos sobre a Literatura de Cordel, e dialogando com alguns autores que discutem a temática, a exemplo de Zunther (1997), Galvão(2002) entre outros. Abordamos de forma rápida sobre oralidade e a importância dela no processo de trabalho com as turmas de EJA.

O quarto capitulo traz o Estado da Arte para descrever o que já foi produzido e como poderíamos contribuir de forma diferente no que se refere os usos cordel no espaço educativo,

a partir dos trabalhos encontrados no Banco de Teses da CAPES no que concerne à temática pesquisada.

A análise dos dados está no quinto capítulo, no qual refletimos sobre a relevância da literatura de cordel no processo de formação de leitores críticos e, por fim, dissertar sobre as possiblidades de trabalhar com a literatura supramencionada, de forma interdisciplinar e contextualizada, valorizando a cultura popular, quase sempre ignorada nos materiais didáticos e nos planos escolares.

Gostaríamos de ressaltar que em nossa pesquisa não objetivamos a confecção de um texto de cordel. Em primeiro lugar quem conhece sabe que fazer cordel não é tão fácil como aparenta, devido ás regras, ás classificações ás métricas; assim sendo, o tempo que nos foi disponibilizado seria insuficiente, para desenvolvermos um trabalho que capacitasse o educando a escrever, um texto cordelístico que respeitasse as normas. Logo, reafirmamos que os textos aqui trabalhados, assumiram o papel de mediador entre a educação formal e a cultura popular.

2. CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

A metodologia constitui-se como instrumento de suma importância no processo de investigação, pois determina os procedimentos, as categorias de análise, critérios, dentre outros elementos que nos permitirão responder ao problema de pesquisa. De acordo com Fonseca (2002), método é uma palavra derivada do Latim "*methodus*", formada pela junção de três vocábulos gregos: metà ("para além de"), odòs ("caminho") e logos ("estudo"). É o "caminho ou a via para a realização de algo", (p.32), é a maneira de se atingir um fim estipulado para se chegar a um conhecimento. Conforme descrito por Minayo (2007, p.44),

> O "caminho do pensamento" que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a "criatividade do pesquisador", ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Tendo em vista a natureza da nossa pesquisa, optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa –ação, cujos dados foram: observação, aplicação de questionários de perguntas abertas e realização de Grupo Focal, os quais serão detalhados na seção onde trataremos dos dados. No que se refere aos aspectos metodológicos, segundo Lüdke (1986, p. 1), para se realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Nessa dimensão, afirma Martins (2002, p. 58) que

> Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de não se poder insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões como escada em direção à generalização.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as questões relacionadas à escola.

Segundo Esteban (2010), a pesquisa qualitativa está incluída em diversas disciplinas, participa de uma grande variedade de palestras ou perspectivas teóricas e engloba numerosos métodos de pesquisa e estratégias de coleta de dados. Essa riqueza indica a complexidade e o alcance do enfoque qualitativo na abordagem da pesquisa sócioeducacional e requer que sejam experimentadas classificações ou categorias que contenham uma ordem conceitual no âmbito da pesquisa e permitam a comunicação na comunidade pesquisadora.

Considerando que nosso objetivo é a participação ativa de nossos colaboradores, nesse processo de investigação, optamos pela pesquisa-ação, a qual na concepção de Kemmis e MC Taggart (2001) declaram ser

> [...] uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem (p.248).

Como podemos ver a referida pesquisa se pauta na valorização mútua dos envolvidos, tanto pesquisador quanto pesquisado, onde o primeiro apenas observa o segundo é observado, mas ambos se identificam mutuamente como sujeitos de um processo social, os dois visam uma prática emancipatória, pautada na reflexão crítica das ações que podem refletir dentro e fora

espaço escolar, objetivando a construção de novos saberes, em síntese, uma pesquisa para a educação e não sobre a educação, como declara Bastos (1995).

Nesse sentido, a nossa pesquisa foi dividida em 5 etapas:

1ª) Reunião com os educandos e a equipe gestora;
2ª) Aplicação de questionários para professores, coordenador e educandos;
3ª) Aplicação das Sequência Didática em quatro encontros como atividades de intervenção;
4ª) Realização do Grupo Focal para avaliar os resultados da atividade de intervenção;
5ª) Análise dos resultados da pesquisa.

2.1 FERRAMENTAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE PESQUISA

Os instrumentos de coleta de dados utilizados constam de observação, questionários, Grupo Focal - GF e diário de campo. Inicialmente, realizamos a observação para compreender o perfil dos sujeitos investigados. De acordo com Gil, "[...] A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo da pesquisa (1999, p. 110).

Num segundo momento da pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados, um questionário, com perguntas abertas, pois acreditamos que este instrumento possa englobar as respostas possíveis para a problemática em questão. O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outras".

Sendo assim, o questionário foi aplicado para os 04 (quatro) educadores regentes (anexo 02) e para 10 (dez) educandos (livre adesão), (anexo 01), além de 01 (um) coordenador (anexo 03). O questionário para os educadores foi dividido em duas partes: a primeira apresenta questões que traçam o seu perfil profissional; e a segunda, questões que podem revelar o seu

conhecimento sobre a Literatura de Cordel e a contribuição desse gênero textual para o letramento dos alunos.

O questionário dos educandos também foi constituído em duas partes. A primeira, busca revelar aspectos socioeconômicos e culturais, no intuito de compreendermos estes aspectos, e a segunda parte, constituída por questões cujas respostas revelarão se a atividade de intervenção aplicada evidencia signos e significados importantes capazes de contribuir de forma prazerosa para o letramento, de modo a incentivar o interesse e a permanência dos alunos jovens e adultos na escola.

Mas, como realizamos uma pesquisa-ação, que é constituída de intervenção, no intuito de alcançar os objetivos delineados, a próxima etapa foi o momento de ação-reflexão-ação da pesquisa-ação, a qual ocorreu por meio da aplicação de Sequências Didáticas – SD (Anexo 08) das disciplinas: História, Geografia, Ciências e Português.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), a Sequência Didática [...] se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; 2. [...] evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequência didáticas podem ser concebidas (p. 82). Assim, Sequência Didática é a definição para um conjunto de atividades desenvolvidas passo a passo em etapas interligadas e planejadas, visando atingir um objetivo, criando estratégias para o entendimento do grupo atendido, viabilizando, assim, o entrelace entre distintos componentes curriculares, como produção escrita, leitura, análises dentre outros. A coordenação da escola, juntamente com o pesquisador, foi na sala dos alunos do Módulo IV (9º ano), e perguntou quem poderia participar da pesquisa. Nesse momento, 10 alunos se interessaram e dispuseram a vir para a escola em turno oposto, com o transporte cedido pela escola. Salientamos que a etapa de aplicação da SD está explicada detalhadamente no capítulo de análise dos dados mais à frente.

Ainda dentre os instrumentos de coleta de dados, destacamos que utilizamos a dinâmica do Grupo focal (GF), a qual é intencional, pois acreditamos que hajam pontos de semelhança entre os participantes. Optamos, neste estudo, pela composição dos grupos com base no critério de compartilhamento do mesmo local de trabalho e de estudo. Acreditamos que esta ferramenta favorecerá os relatos de experiências, necessidades, valores e crenças, as quais interagem na temática em foco.

Nesse sentido, Patton (1990, p. 335-6) considera a entrevista por tipo de grupo de foco como uma

> [...] técnica qualitativa de coleta de dados altamente eficiente, [que fornece] alguns controles de qualidade sobre a coleta de dados, visto que os participantes tendem a controlar e compensar um ao outro, eliminando assim, opiniões falsas ou radicais [...] e é razoavelmente fácil avaliar até que ponto existe uma opinião compartilhada, relativamente consistente [...] entre os participantes.

Morgan (1997), por sua vez, define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coletam informações por meio das interações de grupo. Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

Em consonância com o pensamento dos autores citados anteriormente, Dreher e Dreher (1982) confirmam que um dos objetivos das discussões em grupo é analisar processos comuns de resolução de problemas no grupo. Para isso, introduz-se um problema concreto, e a tarefa do grupo é descobrir, através da discussão de alternativas, a melhor estratégia para resolvê-lo.

O GF difere da entrevista individual por basear-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa. Sua formação obedece a critérios previamente determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, cabendo a este a criação de um ambiente favorável à discussão, que propicie aos participantes manifestarem suas percepções e pontos de vista (PATTON, 1990; MINAYO, 2000).

Dessa forma, entende-se que vários procedimentos são diferenciados, sendo, de certa forma, moderados por um entrevistador. Em linhas gerais, o entrevistador deve ser “flexível, objetivo, enfático, persuasivo, um bom ouvinte” (FONTANA; FREY, 2000, p. 652). A objetividade, aqui, significa essencialmente a mediação entre os diferentes participantes.

Além disso, o entrevistador do GF deve estimular os membros com comportamento reservado a envolverem-se na entrevista e emitir opiniões, buscando obter respostas de todo o grupo, a fim de permitir a maior abrangência possível ao tópico. Por último, ele deve buscar um equilíbrio em sua conduta entre guiar (diretivamente) o grupo e moderá-lo (não diretivamente).

Os GF são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente, pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados.

Essa dinâmica também é adequada para ser consultada em estágios exploratórios de uma pesquisa, quando se quer ampliar a compreensão e a avaliação a respeito de um projeto, programa ou serviço. E pode ser associado a outras técnicas de coleta de dados, concomitantemente. Nessa perspectiva, para a técnica de GF realizou-se no primeiro momento, uma conversa informal com professores e, posteriormente, com os alunos matriculados nas turmas de EJA, nas duas instituições de ensino.

Acreditamos que o trabalho desenvolvido durante a pesquisa facilitou aos educandos participantes, refletirem, sobres suas relações com a realidade na qual estão inseridos, "desenvolvendo uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de auto regulação" (idem p.49). Nessa perspectiva, o trabalho pelágico vai além do ensino da escrita e da leitura, tornando-se um mediador entre o ensino formal e a cultura incorporada ao logo da história de vida de cada um.

2.2 O "CANTO" QUE PESQUISAMOS/LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Tobias Barreto, localizada na zona rural do município de Vitória da Conquista-Ba. O município de Vitória da Conquista, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2016), possui uma população de 350.284 habitantes, o que faz dela a terceira maior cidade do Estado da Bahia, estando atrás apenas da capital, Salvador e de Feira de Santana.

O município se destaca, ainda, por evidenciar eixos privilegiados no setor educacional, sendo a Secretaria Municipal de Educação (SMED) composta por 189 (cento e oitenta e nove) unidades escolares, distribuídas conforme se apresentam na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1- Escolas municipais em Vitória da Conquista-Ba.

	Zona Urbana	Zona Rural	Total
Educação Infantil	19	01	20
Ensino Fundamental Anos Iniciais	41	128	169
Total Geral	61	139	189

Fonte: Santos; Oliveira; Cardoso (2017).

Com base nos dados da Tabela 01 podemos inferir que Vitória da Conquista possui uma educação campesina, uma vez que das cento e oitenta e nove (189) unidades escolares, cento e dezessete (117) encontram-se localizadas na zona rural. De acordo com a SMED são quase quarenta e dois mil (42.000) alunos atendidos por mil e setecentos (1.700) professores, entre contratados e efetivos na rede municipal de ensino. A Zona Rural é formada por dezenove (19) Círculos Escolares Integrados (CEIs) que atendem setenta e nove (79) escolas e dois (02) Círculos de Nucleadas[4] com trinta e sete (37) escolas acolhidas, conforme apresenta a tabela abaixo:

Tabela 2 - Organização das escolas do campo em Vitória da Conquista/Ba.

CÍRCULOS ESCOLARES INTEGRADOS (CEIs)		
Nº	Escolas	Número de escolas atendidas
01	Assentamento Chapadão	05
02	Assentamento Sede I	02
03	Assentamento Sede II	04
04	Bate Pé	06
05	Cabeceira	02
06	Campo Formoso	06

[4] Nucleação é um processo de fechamento de escolas no campo com transferência de estudante para cidade ou para as comunidades que se localizam em um espaço geograficamente acessível às demais. A legislação orienta que a nucleação poderá acontecer intracampo, ou seja, do campo para o campo, em um processo de decisão tomado coletivamente.

07	Capinal	06
08	Cercadinho	01
09	Dantilândia	04
10	Estiva	03
11	Gameleira	08
12	Iguá	02
13	Inhobim	03
14	José Gonçalves	04
15	Limeira	07
16	Pradoso	06
17	São João da Vitória	04
18	São Sebastião	02
19	Veredinha	04
Total de Escolas pertencentes aos CEIs		79
NUCLEADAS		
01	I	17
02	II	20
Total de Escolas pertencentes às Nucleadas		37

CRECHE		
01	Iguá	01
Total geral de escolas na zona rural		117

Fonte: CARDOSO, 2018.

A Escola Municipal Tobias Barreto faz parte do Círculo Escolar Integrado (CEI) de Inhobim, possui estrutura física adequada para o público de alunos matriculados. Os alunos são oriundos das localidades rurais denominadas de Baixão e Lagoa de Melquíades. A escola em questão atende a uma comunidade heterogênea, no que diz respeito aos aspectos socioeconômico-culturais, típicos de um paradigma societário excludente, resultado do modelo capitalista vigente, voltado para a globalização e o neoliberalismo, o qual tem como ápice as desigualdades sociais. Nela, há alunos filhos de famílias com a situação econômica estável, mas a maioria é de famílias de baixa renda, necessitando, então, de um atendimento individual por parte da gestão escolar.

A escola estudada está localizada no distrito de Veredinha a 50 quilômetros da sede, possui estrutura física ampla, atende crianças, jovens e adultos, no Ensino Fundamental, totalizando um contingente de aproximadamente 371 alunos matriculados em 2018, divididos em três turnos: matutino, vespertino, e noturno, atendendo ao Fundamental I e II, incluindo as turmas de EJA. Para realização da nossa pesquisa foi escolhido o turno noturno, no Módulo IV, da EJA, o qual é também denominado de 9º ano.

2.3 ATORES DA PESQUISA

Tivemos como colaboradores da pesquisa os seguintes sujeitos:

a) A coordenadora da escola pesquisada, a qual respondeu ao questionário com o intuito de verificar como ela compreende a importância da Literatura de Cordel no currículo da escola e como este gênero discursivo deve ser trabalhado;

b) 04 (quatro) professores do Módulo IV (9º ano) da escola pesquisada que responderam um questionário de perguntas abertas acerca do perfil profissional, bem como sobre a importância da Literatura de Cordel como recurso didático em turmas da EJA. Estes sujeitos fizeram parte do Grupo Focal.
c) 10 (dez) alunos do Ensino Fundamental II, Módulo IV (9º ano) da escola pesquisada.

3. EJA / ENCONTROS E DESENCONTROS NO LIMIAR DA HISTÓRIA

A EJA tem ocupado lugar entre as preocupações de muitos pesquisadores, devido a dificuldade de ler e interpretar de acordo a exigências do sistema educacional dos alunos, pois, na maioria das vezes, esses sujeitos tiveram uma parca formação inicial, que acaba tornando um entrave nesse universo chamado escolarização. Por várias razões desistiram de estudar e, quando retornaram, depararam-se com diversos fatores que os desestimularam a permanecerem no espaço educativo, como por exemplo, professores com formação para trabalharem com crianças e as vezes infantiliza os exercícios, horários incompatíveis de aula, aulas difíceis de conciliar com seu trabalho, problemas que acabam por exigir dos agentes da educação escolar a busca de estratégias para a inclusão e permanência nas salas de aula, uma metodologia capaz de tronar o espaço educativo mais prazeroso

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB de 1996, trazem em seus textos referências à educação de jovens e adultos, ou seja, a educação àqueles que não se alfabetizaram na idade determinada pela lei. A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, modificou o artigo 208, inciso I, da CF/1988: "I – educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988, p. 122). Vemos um claro estabelecimento do direito à educação a toda a população adulta, maior de 18 anos que não teve, por motivos diversos, condições de prosseguir na escola em idade adequada. Nesse caminho, a LDB (BRASIL,1996) estabelece:

> Art. 37. § 1º: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Desta forma, configura-se o direito fundamental de acesso e permanência na educação formal brasileira para jovens, adultos e idosos. Esse chamado direito fundamental é trazido à nossa reflexão como um direito inalienável ao ser humano. Sobre isso, Santos e Camargo (2017) esclarecem que os direitos fundamentais são sinônimos de direitos humanos e sua positivação nada mais seria do que a afirmação legal de tais direitos.

Em outras palavras, quando o Estado, através de seus legisladores, resolve constituir suas bases legais, seu ordenamento jurídico e inclui os direitos humanos, considerados assim no plano internacional, eles passam a se constituir direitos fundamentais naquela nação e positivados naquelas leis. Para os autores, “dessa forma, há a tendência de que cada país, no momento de elaboração de sua constituinte, dispense tratamento aos direitos que aquela sociedade entende como sendo fundamentais para uma vida digna” (SANTOS; CAMARGO, 2017, p. 27). Esse é, sem dúvidas, o caso da educação formal, de modo geral, e da EJA, em específico, quando reconhecida pela Carta Magna do Brasil como direito fundamental.

Consideraremos essa legitimação no texto dos artigos 37 e 38 da LDB (BRASIL, 1996), quando determinam:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> [...]§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.
> Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
> § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
> I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
> II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
> § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Decididamente, não se trata de uma modalidade complementar de educação, nem deve ser entendida como uma espécie de apêndice do ensino, para preencher lacunas advindas de quaisquer tipos de dificuldades no processo educativo. Trata-se de uma modalidade educativa “viva”, possuidora de um público-alvo, específico e singular, dotado de vivência e de expectativas a respeito de si e da escola. Essas condições demandam o estabelecimento de práticas educativas voltadas à criação de um currículo diversificado e que esteja atrelado à prática desses sujeitos.

3.1 A EJA NO CONTEXTO BRASILEIRO: UM POUCO DE HISTÓRIA...

Alguns estudiosos a exemplo de Luzuriaga (1975), Neves (1983), Leonel (1952), ao dissertarem sobre a história da educação jesuítica e de um modo mais especifico a educação brasileira, na época do Brasil Colônia descrevem que esta era direcionada às crianças, todavia índios e outros adultos foram também submetidos à transformação cultural e educacional. A Companhia Missionária de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, no auge da contrarreforma, no ano de 1534, além de alfabetizar em língua portuguesa, também catequizava (iniciação à fé Católica) a população indígena que habitava o território brasileiro.

A partir de 1759, quando os jesuítas saíram do Brasil, o império passa a se tornar responsável pela educação (HOLLANDA, 1989). Diante dessa mudança, a identidade do ensino brasileiro foi sendo marcada pelo elitismo que contemplava apenas as classes mais favorecidas economicamente. De acordo com Aguiar (2001), a educação foi sendo colocada em segundo plano em comparação com o crescimento econômico e com os interesses das classes mais abastadas e economicamente dominantes. Essa afirmação torna-se evidente quando vemos que as aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica) que aconteciam naquele contexto histórico, eram ministradas de forma prioritária aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos do sexo masculino) excluindo desse processo os indígenas, negros e mulheres.

Essa prática educativa evidenciada na educação brasileira foi sempre marcada pelos propósitos de uma elite dominante, a qual monopolizava os conhecimentos de acordo com seus interesses. Medeiros (1999) assinala que a partir da Constituição Imperial de 1824 buscou-se dar um significado mais amplo para a educação, uma vez que esta visava garantir a todos os índios a instrução primária, todavia levou muito tempo para sair do papel, impedindo, assim, o acesso da população indígena a esse bem.

Descreve Sá (1998) que embora houvesse uma ferrenha discussão a respeito da inserção da considerada “camada inferior”, a autora, a exemplo dos negros e negras escravas, ou mesmo libertos, nos denominados processos de formação formais, foi somente a partir do Ato Constitucional de 1834, que as províncias passaram a se responsabilizar pela instrução primária e secundária de todas as pessoas, principalmente, jovens e adultos. Cabe observarmos que a educação destinada a esse público (jovens e adultos) possuía um cunho religioso/missionário e caridoso, conforme expressam Stephanoue e Bastos (2005), “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” [...]. Nesse sentido, a

alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito para ser um ato de solidariedade. (p.261).

Os autores Stephanou e Bastos (2005) ressaltam ainda que o letramento e a alfabetização para esse público excluído eram vistos como um ato de caridade, considerando o indivíduo analfabeto como dependente e incompetente. Esse pensamento foi fortalecido pelo Decreto de Leôncio de Carvalho, sancionado em 19 de abril de 1879, reforçado posteriormente pela Lei Saraiva, acirrando o preconceito contra as pessoas analfabetas ao lhes privar o direito ao voto sob a alegação de que estes não tinham capacidade de discernimento. Para Romanelli (2002, p. 41), a referida lei visava ao estreitamento da participação popular nas decisões voltadas às esferas governamentais. Dentre as falas excludentes, podemos destacar a do então deputado Teodoreto Souto, de forma veemente: "[...] a lei deve estabelecer garantias plenas para que o analfabeto não seja eleitor" (CÂMARA; ANAIS,1880, p. 323).

Essa forma de preconceito torna-se mais consistente na fala de Rui Barbosa, também deputado da época, que aprovou fortemente a referida Lei, afirmando que "os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios" (CÂMARA, ANAIS, 1880, p. 262). Observa-se um duplo preconceito, subestima-se a criança ao afirmar que ela é incapaz de pensar, bem como o adulto, ao compará-lo com a criança, em um sentido pejorativo que, de acordo com o referido deputado, não pensa. Essas afirmações discriminatórias e preconceituosas, fazem com que os sujeitos considerados "iletrados" (por não dominarem o sistema de escrita vigente), se envergonhem da situação em que se encontram, e muitas vezes não por não terem, a consciência a respeito dessa violação de direitos, trazem para si a responsabilidade da situação em que se encontram.

Em meio a essas discussões descritas acima, nasce a constituição republicana em 1891, piorando-a ainda mais, pois, além de restringir o direito de voto a quem era analfabeto, agora limita também aos detentores de posses, incluindo respaldo legal nesse contexto.

Souza (2013) descreve que, desde a década de 1870, a Europa e os Estados Unidos discutiam o desenvolvimento nas áreas educacionais, e, embora chamassem a atenção da elite intelectual Brasileira, pois essa deficiência do Brasil tornava-se empecilho à modernização política, intelectual e cultural, todavia os poderes públicos não davam a atenção necessária, exigindo, assim, da sociedade vigente uma tomada de posição, pois, de acordo com a autora (2013, p. 260):

> As novas exigências postas pelo desenvolvimento econômico e social colocaram na ordem do dia novas atribuições para a escola primária, entre elas, a de formação de cidadão, em condições de contribuir para a construção da nação e de integrar a nova ordem social, caracterizada pela urbanização e industrialização.

Apesar da necessidade exposta, a escolarização no Brasil, manteve precários índices e só em meados da metade do século XIX a educação escolar ganha lugar nas preocupações das autoridades brasileiras, que, de acordo com Prado (1961), atribuíam ao subdesenvolvimento brasileiro o grande número de analfabetos existente em nosso país, principalmente, quando comparado aos outros países da América Latina e às demais nações no mundo.

No dia 7 de setembro de 1915, segundo Nofuentes (2008) funda-se a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, cujo objetivo era combater o analfabetismo em todo o Brasil. Acreditando que esta poderia colaborar para o progresso e, cujo objetivo principal era a formação de cidadãos produtivos.

Ao levar em consideração a configuração econômica da época que se volta para o mercado externo e ao analisar a relação escola e sociedade, Zotti (2004, p. 87-88) afirma que:

> A educação, perante o novo modelo econômico, passa a ser vista de outra forma; fica explícita a clara relação entre desenvolvimento econômico [agora industrial] e modelo educacional. No contexto da industrialização/urbanização, a educação escolar vai fazendo-se necessária a um número maior de pessoas, dada a complexificação do campo econômico, político e cultural. Além disso, numa sociedade em que é mantida a contradição fundamental entre os que detêm e os que não detêm o poder econômico, perpetua-se também o direcionamento da educação de acordo com os interesses da minoria privilegiada. É a partir das necessidades do desenvolvimento econômico-industrial que a educação será conduzida.

Cabe observar que após mais de um século de fundação da Liga, e sua mobilização para erradicação do analfabetismo, continuamos com um grande número de analfabetos. O censo do IBGE de 1920, realizado trinta (30) anos depois de se estabelecer a República, apresentou um índice de 72% da população com idade acima de cinco anos sendo analfabeta, refletindo o descaso dos poderes públicos para com a educação das camadas pobres (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Entre os anos de 1930 a 1964, grandes reformas ocorreram na organização do currículo escolar do ensino público brasileiro, fruto do resultado da realidade socioeconômica e política

que o país vinha vivenciando, e de proposições dos distintos grupos que disputavam o poder. No ano de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova difundiu a reconstrução social da escola na sociedade. Segundo Xavier (2004), este Manifesto fazia duras críticas ao modelo tradicional de escola, haja vista que ela tenta manter o indivíduo isolado em sua autonomia, a partir de uma doutrina individualista, propagando e defendendo um modelo de sociedade burguesa. Já em 1934, foi promulgada a nova Constituição Federal, determinando, pela primeira vez, a educação como um direito de todos, devendo ser de responsabilidade do Estado e pela família.

Outro avanço considerado importante, analisa Abramowicz (2006), foi o Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 1934 que buscou garantir o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas, oriundas das camadas populares, configurando-se, assim, como o primeiro Plano na história da educação no Brasil que estabelecia um tratamento voltado à educação de jovens e adultos.

Em 1938, (foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) chamado a princípio de Instituto Nacional de Pedagogia, cujas pesquisas contribuíram a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942, com o intuito de realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, sendo normatizado em 1945, quando ficou estabelecido que 25% dos recursos fossem aplicados na educação de adolescentes e adultos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A partir 1946, após publicação do Decreto-lei nº 8.529/46, nasce a Lei Orgânica do Ensino Primário, por meio da qual o Governo Central buscou elaborar diretrizes direcionadas para o ensino primário e o supletivo (à educação de adolescentes e adultos), baseados nos princípios escolanovistas: ensino pensado para a formação e desenvolvimento integral da criança, sem restringir apenas ao ato de ler e escrever.

Beisiegel (1992, p. 13), descreve que

> A educação de base era entendida como o processo educativo destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura do seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com os quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social. O processo de modo algum poderia ser reduzido à mera alfabetização.

Percebe-se, ao ler os trabalhos de Paiva (1987) um cuidado com a cultura, os conhecimentos necessários para a vida em sociedade, bem como, com a preparação para o mundo do trabalho, que estava se tornando cada vez mais complexa nessa época.

Assim, no ano de 1947, foi instalado o programa, de âmbito nacional: o Serviço de Educação de Adultos (SEA) pelo Departamento de Educação do Ministério de Educação e Saúde, objetivando reorientar e coordenar, de forma geral, os planos anuais dos educandos que frequentavam o supletivo de adolescentes e adultos analfabetos. O funcionamento desse projeto durou até fins da década de 1950, e denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a qual foi coordenada pelo professor Lourenço Filho (1950, p.178), que afirmava em seus discursos que o analfabeto era um marginal e a educação era arma para inquirir esse marginalismo. Em relação a essa campanha, o autor relata que:

> A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra [*sic*] alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo.

Notamos, portanto, a expectativa do governo brasileiro no que se refere à criação da CEAA, pois, de acordo Stephanou e Bastos (2005), o índice do analfabetismo no Brasil, nesse período, atingia mais da metade da população com 15 anos ou mais. Paiva (2003, p.212) acrescenta ainda que

> A ideia central do diretor da Campanha é de que adulto analfabeto é um ser marginal "que não pode estar ao corrente da vida nacional" e a ela se associa à crença de que o adulto analfabeto é incapaz ou menos capaz do que o indivíduo alfabetizado [...] A educação dos adultos teria, portanto, objetivos de integração do homem marginal nos problemas da vida cívica e de unificar a cultura brasileira. Seus efeitos positivos se fariam sentir nos índices de produção, pois nas regiões mais produtivas, segundo Lourenço Filho, "há taxas de mais elevada cultura popular, com porcentagem maior de letrados".

Inicia-se um processo de mobilização nacional no que tange ao debate sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. Cabe salientarmos que a CEAA foi considerada a "Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos". De acordo com Di Pierro e Graciano (2003), o

ponto negativo é que o método pedagógico utilizado na campanha supracitada igualava os alunos sem considerar a realidade dos educandos e o contexto no qual esses sujeitos estavam inseridos, um método descontextualizado da realidade de muitos educandos.

Esses materiais construíam-se de guias de leituras que traziam em seu conteúdo frases pequenas e textos que abordavam comportamento moral, técnicas de higiene, dentre outras propostas. Soares (1996) salienta como ponto nevrálgico da referida campanha, a má remuneração e a desqualificação dos(as) professores(as), o baixo aproveitamento dos(as) alunos(as), e, por fim, a baixa frequência dos alunos.

A década de 1950 e início da década de 1960 foi um período permeado por uma grande mobilização voltada à educação de jovens e adultos. Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) visando atender às populações residentes na zona rural. De acordo com as diretrizes nacionais, o CNER tinha como propósito desenvolver nos sujeitos oriundos dessas áreas

> [...] a consciência do valor e nobreza de seu trabalho, orientá-lo para práticas agrícolas racionais, prepará-lo para o cooperativismo e para o crédito agrícola tão necessário, fazê-lo compreender a necessidade do sanitarismo e higiene rurais, auxiliando-o na melhoria de seu padrão de vida, interessando-o, assim, na fixação à terra (BRASIL,1954, p.36).

Embora essa campanha tivesse pressupostos conservadores, a CNER contribuiu de forma significativa no que esse refere à cidadania do público atendido à época, especialmente, por lançar a Campanha Nacional pela Certidão de Nascimento, subsidiada pelo Governo Federal, principalmente, na Região Nordeste, onde uma grande quantidade de crianças e adultos não era registrada.

Ao reconhecer a ineficácia das campanhas anteriores, educadores mobilizaram-se em prol de novos recursos, surgindo, assim, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), realizada em 1958, cujo objetivo era fomentar novas discussões a respeito da educação de adultos e como erradicar o analfabetismo, priorizando, inclusive, crianças e jovens, sob a justificativa de que a educação formal poderia contribuir para a melhoria de suas condições de vida. Os idealizadores do CNEA não apresentaram uma proposta de ação articulada e coesa, o que dentre outros fatores, determinou sua extinção em 1963 (STRELHOW, 2010).

A partir do golpe militar de 1964, a educação popular passa a ser considerada uma ameaça à ordem social por se tratar de uma metodologia crítica e politizadora. Uma das medidas tomadas pelo governo foi extinguir o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), pensado pelo Governo João Goulart. Nesse período, o PNA estava na fase de treinamento de mais ou menos mil professores, cujo objetivo era alfabetizar por volta de 1.834.200 adultos; 8,9% do público analfabeto da faixa etária de 15 a 45 anos, instalando 60.870 círculos de cultura, sistematizados em quatro etapas consecutivas. Destacamos que, nessa época, o Brasil possuía 20.442.000 milhões de pessoas que não sabiam ler nem escrever (MARINHO, 2014). Conforme dissemos anteriormente, o poder público não demonstrou preocupação com um a educação para a classe trabalhadora, fazendo-se necessário que a população se organizasse para cobrar seus diretos; em meio a esse cenário, surgem alguns movimentos sociais que contribuíram com a luta para efetivação do direito à educação, respeitando as peculiaridades dos classe trabalhadores proletária, principalmente os jovens e adultos (STRELHOW, 2010).

Dentre os vários movimentos criados em prol da educação de jovens e adultos, podemos destacar: Centros Populares de Cultura (CPC), Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (Prefeitura de Natal), Movimento de Educação de Base (MEB) de 1961, organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife (1961). Os referidos movimentos, influenciados pela pedagogia freireana, acreditavam que o analfabetismo não era a causa da situação de pobreza e o efeito de uma sociedade injusta e desigual (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Em consonância com os autores acima citados, Paiva (1978, p.230) afirma que os movimentos envolvidos

> “Pretendiam a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente, buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, impulsionados fortemente pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços com o exterior e a valorização da cultura autenticamente, a cultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância”.

A proposta educativa defendida pelos movimentos supracitados partia do princípio do reconhecimento e da valorização dos saberes e da cultura popular, sob a perspectiva de que a pessoa não alfabetizada é também uma produtora de conhecimento.

Em meio a toda essa mobilização, nasce a Campanha Nacional do Analfabetismo (CNEA), e, em 1958, aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, tendo como ícone da educação progressista Paulo Freire, que, de acordo com Pereira (2006, p. 52),

> [...] enxergava na relação pedagógica uma ação política. Pois compreender o saber como mera transmissão ou como criação e recriação humana; tratar o educando como sujeito ou objeto do processo, faz uma grande diferença na vida das pessoas.

Percebemos, então, que a educação na visão do educador não era vista apenas como instrumento de transmissão de conhecimentos e reprodução das relações de poder, mas, sim, como uma via política de ato político de emancipação e libertação.

Desse modo, o período de 1961 a 1963 foi marcado por uma efervescência política e cultural tendo como cenário o ambiente político proclamado pelo governo e pela mobilização popular de enfrentamento ao sistema político. Em 1964, Paulo Freire foi convidado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto com Ministério da Educação. Todavia, com o Golpe Militar, o plano foi suspenso, assim como todos os programas que tinham como objetivo a transformação social. Houve, então, a apreensão dos materiais, a detenção e exílios dos militantes.

Cunha e Goes (2002) ressaltam que todo movimento que era considerado subversivo ou "comunista", era tratado com repressão que variava entre demissão, suspensão ou prisão dos suspeitos, inclusive, muitos estudantes foram presos, reitores e professores universitários foram demitidos das instituições em que trabalhavam, e no lugar desses profissionais eram nomeados interventores que tiveram que conviver sob a égide do Decreto-lei nº 4.77, de 26 de fevereiro de 1969 (BRASIL, 1969), também conhecido por AI5 das universidades, que descrevia:

> Art 1º: Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:
> I – Alicie ou incite a deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralização de atividade escolar ou participe nesse movimento;
> II – Atente contra pessoas ou bens, tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;
> III – Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;
> IV – Conduza ou realiza, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

> V – Seqüestre [*sic*] ou mantenha em cárcere privado diretor, membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;
> VI – Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

Cunha e Góes (2002), ressaltam, que todos eram considerados suspeitos de serem subversivos e comunistas, até que provassem ao contrário, com isso muitos foram submetidos a tratamentos desumanos ou assassinados. No ano de 1966, o governo criou o Plano Complementar ao Plano Nacional de Educação e a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Assistemática (CNAED), com o intuito de auxiliar no financiamento das ações de Educação de Jovens e Adultos, bem como controlar idelogicamente o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Mesmo sendo criado pelo presidente Costa e Silva em 1967, foi só a partir de 8 de setembro de 1970 que o Mobral começou a deslanchar, com a assinatura do presidente Emílio Garrastazu Médici, que por meio de decreto-lei conferiu incentivos fiscais às empresas privadas que disponibilizavam recursos financeiros aos programas, ou amparassem as instituições particulares de ensino que oferecessem cursos gratuitos de alfabetização.

Esse programa desenvolvia um trabalho de alfabetização restrita apenas à apreensão da habilidade de ler e escrever, de forma mecânica e descontextualizada. Medeiros (1999) salienta que, ao contrário da proposta freireana, a modalidade criada pelo governo, além de responsabilizar os sujeitos de sua situação, os desconsiderava como produtores de cultura. Em síntese: “pessoa vazia, sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral” (MEDEIROS, 1999, p. 189, *destaque do autor*).

Além do ensino alienante, podemos destacar, também, a contratação de alfabetizadores com pouca ou nenhuma experiência, pois os coordenadores do programa acreditavam que para alfabetizar um sujeito adulto é bastante ser alfabetizado, ainda que não entenda o método pedagógico. Nesse sentido, Sauner (2002, p. 59, *destaque do autor*) afirma que

> Uma das causas do fracasso do MOBRAL no seu trabalho de alfabetização do jovem e do adulto brasileiros está relacionada aos recursos humanos: o despreparo dos monitores a quem era entregue a tarefa de alfabetizar. Tratava-se de pessoas não capacitadas para o trabalho em educação, que recebiam um “cursinho” de treinamento de como aplicar o material didático fornecido pelo MOBRAL e ensinavam apenas a mecânica da escrita e da leitura, portanto, não alfabetizaram.

Mais de quarenta anos depois do início das atividades desse programa de alfabetização em massa, o Brasil ainda não conseguiu erradicar o analfabetismo, pois, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), atinge mais de 12,9 milhões de brasileiros, segundo os dados mais recentes de 2017[5]. Até ser extinto, em junho de 1985, no governo de José Sarney, o Mobral desviou bilhões em recursos públicos e privados, sendo submetido a uma Comissão Parlamentar de Investigação (CPI). Com a extinção do Mobral, novos programas de alfabetização surgiram, a exemplo do Projeto Fundação Educar, vinculado ao Ministério da Educação, com o objetivo de substituir o programa anterior, bem como supervisionar e acompanhar o investimento dos recursos direcionados à secretaria, voltados à realização de seus programas.

Mesmo tendo surgido em 1985, o estatuto da Fundação EDUCAR só foi estabelecido pelo Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986, o qual determinava que todos os bens do programa extinto fossem transferidos para a Fundação Educar, que, em situação inversa ao programa anterior, pôde contar com participação mais efetiva do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no que se refere ao suporte financeiro, maior apoio governamental, como das Organizações Não Governamentais (ONGs) e empresas, além de várias associações sociais (NÚCLEO DE POLÍTICAS PÚBLICAS- UNICAMP-2018).

A especialidade da Fundação Educar era a educação básica não formal, destinada aos sujeitos que não tiveram acesso às escolas ou educandos que evadiram prematuramente, sendo extinta em 1990, ano em que surgiu o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que seguia os mesmos moldes dos extintos cursos, cuja duração não passou de um ano. A partir da extinção da Fundação Educar, teve início a ausência do poder público de uma forma mais intensa, pois extingue-se o projeto sem pensar em outro para substitui-lo. Com a ausência do governo federal, coube aos municípios assumirem e papel de pensar a educação de jovens e adultos.

Surgem, assim, várias experiências, no que tange à educação, entre as ONG, movimentos sociais, universidades, na busca de estratégias visando sanar o *déficit* educacional que permeava a nação. Foram desenvolvidas metodologias e práticas pedagógicas, fundamentadas nas descobertas educativas, psicológicas e linguísticas, com grande destaque

---

[5] Disponível em: http://www.valor.com.br/brasil2017.

para Emília Ferreiro. Em 1989, surgem Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) criado pelo educador Paulo Freire e alguns pensadores, preocupados com a educação no Brasil, pelo viés do desenvolvimento humano. (GADDOTTI, 2000).

A ação pedagógica desenvolvida pelo referido Movimento tinha como base a Leitura do Mundo do(a) educando(a), buscava elencar as situações significativas a partir do contexto socioeconômico dos sujeitos envolvidos, tendo como base o contexto no qual estavam inseridos, utilizando os Temas Geradores, levando-os a refletirem sobre seu papel, enquanto protagonistas de suas histórias. Para Freire (2002, p.48),

> Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação, tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la.

Com base em Freire, entendemos a importância de ver a educação como uma via de construção de novas perspectivas de mundo, de lutas mais amplas, de uma sociedade menos segregacional.

Em 1996, o Governo Federal criou o Programa Alfabetização Solidária (PAS) com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo do Brasil, tendo como público-alvo os jovens de 12 a 18 anos. Este Programa de Alfabetização Solidária surge em caráter emergencial, com o intuito de responder às cobranças da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, que aconteceu no período de 5 a 9 de março de 1990, considerado pela Organização das nações Unidas (ONU) como Ano Internacional da Alfabetização – sendo subsidiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. Participaram desta Conferência representantes de organismos não governamentais, importantes personalidades da área educacional e governos, associações profissionais, os quais firmaram o compromisso de pensar e promover uma educação de qualidade às crianças, jovens e adultos. (RIBEIRO 1997).

No que se refere à ideia inicial da distinta Conferência, Rivero (2000) descreve que:

> A premissa central do discurso dessa Conferência é o direito de todo indivíduo – menino, menina, jovem ou adulto – ter satisfeitas suas "necessidades básicas de aprendizagem". Esses conhecimentos (domínio da leitura, capacidade de

> expressão, controle de operações de aritmética, competência na resolução de problemas), além da capacidade de buscar e interpretar informações, atitudes e valores (responsabilidade social, solidariedade, tolerância e identidade cultural) abraçam o grupo de elementos formativos necessários para que seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas 48 capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo (p. 147).

Apesar de o Brasil ter assinado a "Declaração Mundial de Educação Para Todos" e o "Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem", principais documentos da Conferência, os índices de analfabetismo e de escolarização básica no Brasil apresentarem-se baixos, a proposta não foi implementada de forma eficaz, pois manteve características e deficiências dos programas implementados nas décadas de 1940 e 1950.

Em 16 de abril de 1998, o Governo Federal cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização Agrícola (INCRA), o qual se destina a atender à população residente em assentamentos de reforma agrária, promovendo ações educativas nos assentamentos. A elaboração da proposta pedagógica contou com a participação dos membros do Setor Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representantes das universidades (Comissão Pedagógica), Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura (CONTAG).

Nesse sentido, Molina (2003, p.54) avalia de forma positiva a participação dos movimentos sociais ao afirmar que

> [...] foi muito significativa e trouxe importantes contribuições para o Estado, que historicamente vinha menosprezando as demandas e as especificidades educacionais do campo. Foram nestas reuniões que ocorreram no período de 28 de janeiro a 2 de fevereiro de 1998 que foi elaborada o primeiro Manual de Operações do Pronera, cuja vigência foi até agosto de 2001.

Como percebemos, o PRONERA pode ser considerado um símbolo marcante quando nos referimos às lutas e conquistas dos cidadãos residentes em área de reforma agrária, principalmente, por evidenciarem que a luta deles não se resumia em conquistar a terra, mas garantir a dignidade apadrinhada pela aquisição da escrita formal.

Temos ciência que o referido programa não solucionou os inúmeros problemas concernentes às questões voltada à EJA, e a educação do/no campo; todavia, não podemos negar

que o programa supracitado dá início a uma ruptura de padrões, a julgar pela inexistência até então de propostas educacionais voltadas ao homem do campo, ou propostas pensadas de acordo com as necessidade e realidade e dos homens e mulheres que habitavam as áreas rurais.

Em 2003, o Governo Federal, com o objetivo de superar a meta de alfabetização prevista no programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), lança o Programa Brasil Alfabetizado, visando a inclusão educacional de pessoas com 15 anos ou mais que não tiveram acesso à escola no tempo determinado pela legislação educacional. A princípio, o programa apresentava as mesmas características dos anteriores, a exemplo da ênfase no trabalho voluntário, anunciando a erradicação do analfabetismo no período em 4 anos, atuando sobre 20 milhões de pessoas analfabetas. Em 2004, o referido programa foi reformulado, devido à mudança do Ministro da Educação, retirando-se a meta de erradicar o analfabetismo em 4 anos, e a duração dos projetos de alfabetização foi expandida de 4 meses para 8 meses.

Já estamos no século XXI, e ainda é estarrecedora a quantidade de pessoas que ao ler um texto não entendem o enunciado ou o sentido. Acreditamos que isso seja também responsabilidade dos poderes públicos, que por muito tempo reduziram a educação à decodificação de sinais, sem a apreensão de conteúdos considerados relevantes para os educandos, o que contribuirá de forma considerável para evasão, além de produzir cada vez mais um exército de analfabetos funcionais. Para Freire (1987, p.80), "Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade".

Vimos que a EJA passou por várias conflitos políticos e ideológicos até ser reconhecido na LDB nº 9.394/ 96 como modalidade de ensino, e ser assegurada no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Entretanto, ainda enfrenta alguns problemas, a exemplo da adequação do materiais didáticos utilizados por nosso educadores.

Presumimos que essa inadequação dos recursos didáticos/pedagógicos configura-se como um grande problema pois muitas vezes, tomaremos como exemplo o livro didático, que na maioria das vezes apresenta conteúdos distante realidade do público atendido nas salas de jovens e adultos, desconsiderando os saberes apreendidos fora dos espaços formais de ensino, evidenciando a existência de uma barreirara construída ao longo da história entre os saberes populares e os científicos. A respeito do livro didático, Bittencourt, (2004), descreve que:

> [...] ora é visto como um produto cultural, ora como mercadoria ligada ao mercado editorial e, como tal, sujeito à lógica do sistema capitalista; outras

> vezes é visto como suporte de conhecimentos e de métodos das várias disciplinas curriculares e, sobretudo, como veículo de valores ideológicos ou culturais. (p. 01)

Não queremos nem podemos afirmar que só o uso de livros didáticos, ou o não uso deste seja ´suficiente para determinar o sucesso na/da formação de cidadã dos educandos, bem como prepará-los pra uma atuação consciente nos espaços em que estão inseridos, ainda porque acreditamos que esse preparo perpassa por uma série de fatores, como a condição socioeconômica dos estudantes, o currículo adotado na escola, a formação do profissional docente e, por fim, a concepção de sujeitos que queremos formar.

Ao considerar que a sala de educação de jovens e adultos é marcada pela heterogeneidade, acreditamos ser necessário desconsiderar o livro didático como única opção. Para tal vemos como necessidade, pensarmos em alternativas que facilite a conexão entre os saberes preexistentes do discente com os conhecimentos historicamente determinados nos currículos educacionais. Silva (2010), afirma que

> [...] a escola precisa abrir espaço para as mais diversas culturas. Atrelado a essa questão, estamos inseridos na era da informação e do conhecimento, a sociedade não permite mais leituras que ocasionem uma única interpretação, como também leitores de livros, apenas. Sendo assim, é necessário que o aluno seja capaz de refletir sobre diversos ângulos e, consequentemente, compreender múltiplas linguagens. Por esses motivos, defendemos o uso da Literatura de Cordel como suporte didático nas práticas de leituras, o que levará o aluno a vivenciar múltiplos contextos e linguagens (p. 74-75),

Com base na assertiva acima, advogamos a favor do uso da literatura de cordel, nas turmas de EJA como alternativa de interação entre os saberes dos sujeitos aprendizes, e o conhecimento transmitido no espaço escolar, acreditamos que sua linguagem simples além de favorecer aproximação com a realidade dos discentes, contribuirá para o processo de um letramento significativo e prazeroso.

Reiteramos que a maioria dos poetas e cantadores cordelistas não tiveram acesso ao letramento disponibilizado pelo sistema educacional e acadêmico, todavia, a forma sociocomunicativa que eles faziam dos cordéis, oportunizavam entendimento claro dos temas abordados. Em vista disso, arriscamos afirmar que o trabalho desenvolvido com a literatura aqui descrita, a partir da concepção sociontercionista emancipatória, contribuirá para valorização do potencial dos discentes, seja criança ou adulto, poderá tornar as aulas mais

dinâmicas, oportunizando uma aquisição agradável e contextualizada das habilidades e competências exigidas pelo sistema, mas voltada a uma formação cidadã e humanizada.

4. ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS A RESPEITO DA LITERATURA DE CORDEL

Neste capítulo analisaremos as produções científicas a respeito da Literatura de Cordel como instrumento de formação de Leitores no Ensino Fundamental II - nas turmas de EJA, bem como, os diferentes aspectos e dimensões trabalhados no espaço educativo e, além disso, de acordo com Luna (2007, p. 82), descobrir "o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos" etc. Nesse sentido, realizamos o Estado da Arte acerca da temática em estudo.

Soares e Maciel (2000, p.3) coadunam com Luna (2007) ao afirmarem que:

> Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses.

Dessa forma, destacamos que o Estado da Arte/conhecimento pode contribuir de forma significativa na busca pela compreensão de um campo ou área do conhecimento, pois, ao verificarmos essas pesquisas, podemos identificar os aportes teóricos importantes ao tema, bem como nos possibilita identificar o que ainda deixou de ser abordado em outros trabalhos científicos. De acordo com Teixeira (2006, p. 78), "O Estado da Arte ou Estado do Conhecimento pode ser um instrumento que busca a compreensão do conhecimento sobre determinado tema, em um período de tempo específico e, consequentemente, sua sistematização e análise."

Acreditamos ser de grande relevância observar que o Estado da Arte pode ser denominado também de "Pesquisas que estudam pesquisas" (SLONGO, 2004), "Síntese integrativa" (ANDRÉ, 2002), "Trabalhos inventariantes" (SOARES; MACIEL, 2000). Independente da forma como é identificada, faz-se necessário compreender que tal pesquisa possibilita a apreensão dos conhecimentos científicos, bem como diferentes possibilidades e formas de conhecimentos do objeto pesquisado.

De acordo com Norma Ferreira (1999, p. 67), tanto no Brasil como em outros países, têm sido publicadas muitas produções científicas dessa natureza, que, além de apresentarem-se

com um caráter biográfico, trazem a incitação de delinear e discutir o que se tem produzido no âmbito acadêmico, nos múltiplos campos do conhecimento, a fim de esclarecer

> [...] que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Notamos, assim, que o ato da construção do documento em questão vai além de copiar ou simplesmente ler o que já fora produzido por outros pesquisadores, mas, desenvolver uma pesquisa ou análise de cunho crítico e reflexivo. Nessa perspectiva, Salomoni (1991, p. 239) assim reitera: "o pesquisador, ao desenvolver para o leitor o assunto, deixa de ser por um momento investigador, para se tornar o filósofo de seu trabalho". Cachapuz (2003, p.1) relata:

> Tratar-se de levar a cabo os estudos transversais de índole meta-analítica que permitam responder, ainda que tentativamente, a questões como: Quais as perspectivas de pesquisa que são dominantes (acadêmica...)? Quais os estudos teóricos de referência? Quais as linhas de pesquisa dominantes?

Para tanto, buscamos nossas informações nos bancos de dados do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), obedecendo o recorte temporal de 2011 a 2016. De acordo com Romanowski e Ens (2006, p.38)

> A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

Nesse sentido, acreditamos que nossa pesquisa tende a contribuir com as investigações já desenvolvidas sobre a temática voltada para Educação de jovens e adultos e como a Literatura de Cordel contribui com o processo de alfabetização e letramento, uma vez que estamos buscando descobrir em quais aspectos e quais perspectivas o cordel foi trabalhado em sala de aula e como nosso trabalho tende a contribuir para que a referida literatura possa ser utilizada de forma interdisciplinar.

Na perspectiva de Ferreira (2002, p.25), o Estado da Arte ou do conhecimento configura-se como

> [...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, [...] uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Reconhecemos a responsabilidade do pesquisador ao examinar o que já foi escrito e compreender o desafio de elaborar um documento dessa natureza, isto é, uma análise crítica das pesquisas realizadas, dos conhecimentos produzidos no campo científico, pensando no que pode vir a ser acrescentado.

No processo de elaboração de alguns pontos devem ser levados em consideração, dentre estes, o recorte temporal, pois reflete as práticas e concepções de um contexto social determinado, e também político, cultural, econômico; o recorte temático, delimitando, assim, o que se busca mapear, realizar um panorama ainda que parcial sobre o tema ou objeto a ser pesquisado. No mesmo diapasão estão a definição das fontes que servirão para o levantamento (estas, por sua vez, assegurarão a confiabilidade ao trabalho do pesquisador) e, por fim, qual será a forma utilizada no levantamento de referências e trabalhos, pois, além de facilitar as análises e leituras, permite a seleção do que se pretende descobrir ou identificar nos trabalhos já publicados.

4.1 TRILHANDO OS CAMINHOS DAS DESCOBERTAS ANTERIORES/ESTADO DA ARTE

De acordo com Ferreira (2002), o desejo que motiva o pesquisador a adentrar no campo denominado Estado da Arte é a busca de um conhecimento sobre as produções relacionadas ao seu objeto pesquisado, tanto na esfera qualitativa quanto quantitativa.

Em relação à esfera qualitativa, tomaremos como referencial as contribuições de González Rey. Quando este autor se refere ao princípio da pesquisa qualitativa, ele afirma que esta, por sua vez, desenvolve uma reflexão aberta e sem âncoras apriorísticas em relação às

exigências e às necessidades de se produzir conhecimento, e que se espera novas perguntas e respostas. Reitera, ainda, que "a pesquisa qualitativa que assume os princípios da Epistemologia Qualitativa se caracteriza pelo seu caráter construtivo-interpretativo, dialógico e pela sua atenção ao estudo dos casos singulares" (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 4).

A partir desse olhar, podemos entender que o delineamento das produções científicas pode tornar-se uma fonte de informações, que permita ao pesquisador, pensar o seu objeto de estudo, a partir de variadas perspectivas e concepções, obter novas repostas, que, subsidiarão outras investigações, ainda que estas sejam vistas de horizontes diferentes.

Em relação à natureza qualitativa de nosso trabalho, conforme citado anteriormente, apoiamo-nos em Minayo (1996, p.22), que a define como um "universo de significados, valores, motivos, crenças e aspirações, de processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". Minayo (1996) afirma que as características da abordagem de pesquisa qualitativa são a descrição, comparação e interpretação da realidade a ser pesquisada. Dessa forma, acreditamos que essa metodologia possa ser um contributo no processo de mapeamento do objeto pesquisado.

No que se refere à pesquisa quantitativa, tomaremos como base estudos de Michel (2005), que a descreve como um método que objetiva a quantificação nas modalidades de coleta de informações, utilizando técnicas estatísticas, a exemplo de percentual, análise de regressão, desvio padrão, dentre outras.

Ainda sobre a abordagem quantitativa, apoiamo-nos nos escritos de Martins e Ramos (2013), que, ao definirem o campo da aplicabilidade da referida modalidade, descrevem que ela "atua em níveis de realidade onde existe a necessidade de extrair e evidenciar indicadores e tendências a partir de grande quantidade de dados" (MARTINS; RAMOS, 2013, p. 10).

Em virtude de nosso objetivo que é analisar o quanto se tem produzido na área que pesquisamos e como o objeto é tratado, acreditamos que as duas modalidades podem ser abordadas de forma que uma não inviabilize a importância da outra, pois nossa discussão "só tem a ganhar [com] a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda" (DEMO, 2002, p. 35).

Em consonância com Demo (2002), Dal-Farra e Lopes (2013, p.71) assim declaram:

> [...] os estudos quantitativos e qualitativos possuem, separadamente, aplicações muito profícuas e limitações deveras conhecidas, por parte de quem os utiliza há longo tempo. Por esta razão, a construção de estudos com métodos mistos pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a Educação como corpus organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão.

Esperamos dar conta da utilização de ambas as modalidades que se completam. De acordo com Laville e Dionne (1999), as abordagens qualitativas e quantitativas devem ser vistas como complementares, ao invés de concorrentes.

Nas próximas seções procuraremos contextualizar o objeto, bem como descrever como este tem aparecido nos trabalhos, a partir do recorte temporal que fizemos.

Na tentativa de colaborar com esse processo, procuramos pesquisar nos bancos de dissertações de mestrado e teses de doutorado do Banco de Teses da Capes e da Plataforma Sucupira, trabalhos de pesquisadores que discutem a respeito dessas estratégias, e, de um modo mais específico, utilizando a Literatura de cordel.

4.2 BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) - SUCUPIRA – AS FONTES QUE ENCONTRAMOS NO PERCURSO

Com o objetivo de analisar as produções acadêmicas a respeito da Literatura de Cordel recorremos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico, a qual foi desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que à comunidade brasileira de C&T (Ciência e Tecnologia) publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

Já a Plataforma Sucupira é uma importante ferramenta para quem busca coletar informações, realizar análises e avaliações, além de servir como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A referida Plataforma disponibiliza em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no

SNPG para toda a comunidade acadêmica. Igualmente, propicia a parte gerencial-operacional de todos os processos e permite maior participação das Pró-reitorias e coordenadores de programas de pós-graduação.

A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977, de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje. Para desenvolver este trabalho, utilizamos duas fontes, conforme anunciado anteriormente: Capes/Sucupira e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: "Literatura de cordel; letramento e EJA" e "Cordel – EJA", cujos dados fazendo um recorte temporal de 2011 a 2016, são demonstrados na Tabela 3, a seguir

A data para o recorte temporal foi escolhida por pretendermos realizar uma análise detalhada dos resultados encontrados e cremos que um número maior tornaria inviável devido ao tempo que nos foi disponibilizado para a pesquisa.

Tabela 3 - Quantitativo de dissertações e teses capes/sucupira e BDTD.

LITERATURA DE CORDEL - LETRAMENTO E EJA- CORDEL E EJA			
ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
2011	0	0	0
2012	2713	757	3470
2013	1577	522	2099
2014	1625	648	2273
2015	1770	676	2436
2016	1774	722	2496
TOTAL			10501

Fonte: Sucupira/CAPES (Área de concentração e Área de conhecimento).

No BDTD/IBICT, utilizando os mesmos descritores, encontramos apenas 3 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado defendidas no período de 2011 a 2016, conforme a Tabela 04, que se segue.

Tabela 4 - Quantitativo de Dissertações e Teses no BDTD/IBICT.

LITERATURA DE CORDEL - LETRAMENTO E EJA - CORDEL E EJA			
ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
2011	0	0	0
2012	0	0	0
2013	01	0	0
2014	01	0	01
2015	01	0	01
2016	01	01	02
TOTAL			04

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT).

De acordo com as tabelas acima, percebemos que vários trabalhos relacionados aos descritores surgiram. Todavia, nem todos contemplam nossa perspectiva de estudos, sendo assim, selecionamos alguns que se aproximaram do trabalho que pretendemos desenvolver, os quais evidenciarão a versatilidade da literatura cordel. No Quadro 1, a seguir, apresentamos os trabalhos encontrados, organizados de acordo com o título, autor, tipo de trabalho, local/ano de publicação e palavras-chave.

Quadro 1 - trabalhos selecionados que se aproximam da temática estudada.

Titulo	Autor(a)	Tipo	Local/ano de publicação	Palavras-chave
Poesia de cordel: leitura e letramentos na educação de jovens e adultos – EJA.	Silvia Gomes de Santana	Dissertação	UNEB-2016	Educação de jovens, Gêneros literários, letramento, Literatura de Cordel

Caminhos trilhados em versos: teatro, cordel e educação de jovens e adultos	Carla Meira Pires de Carvalho	Tese	UFPB-2015	Educação de jovens e adultos, literatura de Cordel e Teatro
O cordel no letramento literário da educação de jovens e adultos	Maria Aparecida Fernandes Medeiros	Dissertação	UEPB -2015	Educação de Jovens e adultos, Formação de professores, letramento e Literatura de Cordel
"O Cordel pilando (re)elaborações de valores comunais e perspectivas de educar: a pedagogia da onça"	Sérgio Ricardo Santos da Silva	Dissertação	UNEB-2011	Comunalidade, Literatura de Cordel, Arte-educação
A formação de leitores na EJA: o letramento literário a partir do cordel	Tiago Marinho Pereira	Dissertação	UEPB-2015	Letramento literário, educação de jovens e adultos e Literatura de Cordel
A literatura de cordel na sala de aula: contribuições ao processo de letramento literário na EJA	Ana Raquel Farias Lima Ramos	Dissertação	UFMG-2011	Educação de Jovens e Adultos, Letramento literário e literatura de Cordel

Fonte: Tabela construída pelo autor. (2018)

Iniciamos nossa discussão pela dissertação de mestrado de Silvia Gomes de Santana, cujo título é *Poesia de cordel: leitura e letramentos na educação de jovens e adultos* – EJA (2016), defendida no Programa Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

Para o desenvolvimento deste trabalho a autora utilizou a pesquisa qualitativa subsidiada por um estudo de caso, desenvolvendo sua exploração via métodos de intervenção no espaço educativo, bem como consultas documentais e bibliográficas que versam sobre a EJA, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa na EJA-PCN; Plano Nacional de Educação -PNE; Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional –LDB nº 9.394/96; dentre outros documentos que subsidiam a temática em foco.

Nesse trabalho, a autora salienta que apesar de a literatura de cordel ter ganhado espaço, nos ambientes escolares e acadêmicos sua abordagem ainda é incipiente e pouco utilizada no processo de alfabetização e letramento nas turmas de EJA, bem como em outras modalidades de ensino. Santana (2016) defende a hipótese de que a linguagem e o conteúdo descritos nos livros de cordel encontram-se muito próximos da realidade dos educandos dessa modalidade, logo podem fazer com que esses sujeitos despertem o gosto pela leitura.

Com base nas ideias defendas por Arroyo (2005), bem como de outros autores que discutem sobre tal assunto, a autora salienta a importância de se buscar estratégias que abarquem de forma dialógica o distinto público atendido, pais, mães, trabalhadores e trabalhadoras, enfim, o público diversificado da EJA (SANTANA, 2016).

A pesquisadora chama atenção ainda para uma série de fatores que permeiam as salas de EJA, dentre elas: transgressões, atitudes irreverentes, a timidez de alguns, o que dificulta, na maioria das vezes, responder ou mesmo perguntar sobre determinados assuntos, além da dificuldade de ler, interpretar e responder às questões em avaliações; enfim, um universo de problemas que leva o educando a atitudes que são consideradas como indisciplina. Cremos essas questões elencadas podem tornar-se uma barreira, impedindo a permanência desse público na escola, que, por sua vez, configura-se com algo distante, no imaginário desses, e segundo resultados da pesquisa a autora descreve que a literatura de cordel tornou-se um instrumento na busca de sanar esses problemas tão latentes nas Turmas de jovens e adultos.

Acreditamos que a educação de jovens e adultos deve ser pensada a partir das peculiaridades descritas, como, por exemplo, as experiências dos envolvidos no processo de

ensino-aprendizagem. De acordo com Pereira (2005, p. 22), “as experiências tomam consistências diferentes e vão construindo novos paradigmas”. Isso nos leva a crer que a literatura de cordel pode tornar-se um excelente aliado no processo de ensino-aprendizagem na modalidade supracitada, devido à sua linguagem simples e próxima do cotidiano dos educandos da EJA.

Diante do exposto cremos ser relevante a pesquisa acima tanto no espaço escolar, como acadêmico uma vez que nos permite refletir a respeito da importância da valorização do saber popular, de forma especial, sobre a utilização da literatura de cordel na escola e sua importância como instrumento didático no processo formação do leitor da EJA.

Outro trabalho analisado foi a tese *“Caminhos trilhados em versos: teatro, cordel e educação de jovens e adultos”* (2015), de autoria de Carla Meira Pires de Carvalho, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A autora utilizou uma abordagem teórico-metodológica, valendo-se da pesquisa-ação e uma abordagem qualitativa empregando o ensino da técnica teatral, associada às memórias e narrativas de vida dos educandos da EJA, utilizando a literatura de cordel, em uma perspectiva que permite aos sujeitos envolvidos refletirem a respeito de suas posturas no espaço escolar, bem como melhorarem seu desempenho no que tange às competências linguísticas, oralidade, escrita e leitura.

Carvalho (2015) chama atenção para o papel da escola, no que se refere à inserção dos educandos da modalidade em questão, no âmbito das artes, e, de um modo mais específico, o teatro, propiciando, assim, aos sujeitos da EJA, o acesso a outras formas de linguagens artísticas, inserindo-os no mundo das artes e suas múltiplas linguagens.

Valendo-se da pesquisa-ação e da pesquisa de campo, a autora promoveu oficinas de teatro e cordel às quais lhe permitiram a captação de textos e discursos que lhe possibilitaram organizar as categorias que analisou sob a égide conceitual e metodológica de Michel Pêcheux (o fundador da Análise de Discurso que teoriza como a linguagem está materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem).

Ancorada ainda nos escritos de autores como Desgranges, Ryngaert, Freire, Kleiman, Soares, Candau, Bosi, Josso, Souza, Bakhtin, a pesquisadora busca dialogar com as várias vertentes artísticas, como o teatro e a literatura, associadas às narrativas de vidas, numa perspectiva de mudança no processo de formação humana dos educandos, nas turmas de

educação de jovens e adultos, bem como uma mudança de paradigma, no que tange à escola, que deixa de ser vista como um espaço único de produção e transmissão de conhecimento.

Estudos comprovam que nossos ancestrais pré-históricos utilizavam os recursos visuais para se comunicarem, expressarem sentimentos, descreverem conquistas e tragédias, fatos presentes em seu mundo objetivo, bem como subjetivo. Um exemplo claro são as pinturas rupestres que de uma forma bem simples, descrevem a trajetória dos primeiros seres humanos que habitaram nosso planeta. Logo, as gravuras presentes nessa arte assumem uma função instrutiva por nos permitirem o entendimento da história, e essa mesma função da aplicabilidade pode se estender a outra modalidade. Azevedo (1981, p. 1999) descreve essa relevância, ao afirmar que:

> A escola que visa a educação integral do indivíduo a sua adaptação à comunidade, a que tem de servir, contribuindo para o aperfeiçoamento constante, não se enquadraria num programa, de limites estreitos, em que a arte entrasse antes como um luxo ou superposição do que como elemento essencial e parte integrante da educação das massas populares.

Ainda segundo Azevedo (1981), a escola deve promover uma educação socializadora, lançando mão de recursos como: dança, música, cinema, poesia. No caso defendido por Carvalho (2015), o teatro e a literatura de cordel podem promover uma escolarização que vai além dos conteúdos presentes no livro didático. Ressalta ainda a autora que não objetiva uma mudança radical no que tange à didática trabalhada numa abordagem de ensino na EJA. Mas apresenta uma proposta de ensino pautada nas experiências artísticas e culturais de forma que educação se torne mais dinâmica e abertas novas possiblidades, como a prática de leitura e escrita através de técnicas teatrais realizadas em sala de aula.

As diversas manifestações artísticas, aplicadas de forma responsável no espaço educativo podem ajudar tanto no processo de alfabetização e letramento, como no processo de socialização nas salas de aula. Todavia, ainda há educadores que as ignoram, insistindo em uma prática pedagógica pautada na memorização, sem considerar as subjetividades presentes em nossa escola, principalmente, no caso dos educandos jovens e adultos. De acordo com Gohn (1999), os educandos, geralmente, são considerados melhores quando são capazes de memorizar os assuntos, ainda que não consigam interpretar de forma significativa e contextualizada.

Acreditamos, também, que tanto a literatura de cordel como a técnica teatral na sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências e exigidas na educação formal, descritas na LDB, além de colaborar para uma melhor interação e leitura e interpretação no contexto social em que está inserido.

Outro ponto que Carvalho (2015) destaca é a inserção das narrativas nos espaços escolares. Levando em consideração que desde que nascemos as narrativas estão presentes em nossas vidas, por que não as utilizarmos também instrumento pedagógico? Fiorindo (2005) ressalta que não podemos ignorar o poder da narrativa e sua importância em todas as culturas, que, pela diversidade de suas formas e funções, às vezes, sagradas, não podem ser estudadas dissociadas da experiência humana, intuindo que e a escola não é o único espaço de produção de conhecimento.

Dessa forma, percebemos que a narrativa pode tornar-se importante mediadora no processo de alfabetização, de letramento, na construção de valores, na valorização e na preservação de manifestações culturais.

Consideramos a fala inicial da autora que afirma não ter buscado soluções milagrosas para a modalidade educacional aqui pesquisada, mas sim, promover um diálogo entre as linguagens artísticas e o conhecimento formal, no intuito de dinamizar as aulas nas salas da EJA, visando uma aquisição prazerosa de competências linguísticas. Destacamos como pertinente referido trabalho, reiterando a importância do papel do professor para pensar uma metodologia de trabalho consistente para as turmas de EJA, levando em consideração que esses sujeitos ainda são vítimas da intolerância do outro, patrocinado por uma sociedade que insiste em não aceitar os sujeitos em suas peculiaridades, sujeitos que historicamente foram excluídos das distintas esferas da classe dominante independente de qual perspectiva olhamos, popular ou erudita.

Cremos que enquanto educadores precisamos buscar estratégias que visem reverter essa situação, inserindo nesses espaços todas as formas de manifestações culturais, quais sejam: músicas, danças, poesia, os rituais ancestrais, de forma que a educação formal vá além de uma prática ideologicamente dominada.

O terceiro trabalho analisado foi uma Dissertação de mestrado profissional apresentada no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, resultado da observação da prática pedagógica do professor do 2º segmento da EJA, em sua ação docente na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Frei Manfredo, a partir do desenvolvimento do

Projeto Pedagógico que objetivou despertar o gosto pela leitura nos alunos e no professor, bem como amenizar a evasão escolar. O projeto, cujo título é *"O cordel no letramento literário da educação de jovens e adultos"* (2015), de autoria de Maria Aparecida Fernandes Medeiros, foi desenvolvido a partir de leitura de textos literários, dentre eles a literatura de cordel.

Na referida pesquisa os dados foram coletados e analisados, qualitativamente, por intermédio de uma abordagem comparativa dos resultados confrontando-os com os aportes teóricos da pesquisa a exemplo de: Bortoni-Ricardo (2008); Rojo (2001); Kleiman (2004); Telles (2001); Certeau (2005), dentre outros pesquisadores que subsidiaram a pesquisa aqui analisada.

Nesta dissertaçao a autora buscou compreender os motivos pelos quias os adultos porcuram as turmas de educaçao de jovens e adultos, e como isso perpassa pela formaçao de professores do curso Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, situado em Campina Grande-PB.

Para Medeiros (2015) o educador tem um papel de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, autora ressalta que ao professor motivar os educandos na busca de resultados satisfatórios, chamando a atenção para a relevância do educador ser também um leitor, uma vez que para estimular o gosto pela leitura, ele deve obrigatoriamente gostar de ler, como afirma Venturelli (1990), ser um leitor em permanente construção, porque só pode ter consciência da importância da leitura o sujeito que a pratica. Para Pereira (2005, p.5), "No que diz respeito ao professor, essa condição tem a ver com sua formação, com a percepção de si mesmo e de seu papel na escola, com sua interação em relação ao conhecimento, aos alunos, ao espaço da sala de aula etc.".

Ainda que o hábito da leitura perpasse pelo prazer, o professor não deve se esquecer, também, do caráter instrumentalizador do livro. Todavia, ao educador, cabe também sensibilizar o aluno leitor, conscientizando-o de que ao lado do prazer de ler está a satisfação da descoberta, da ampliação da visão de mundo, da resistência à massificação, do debate e da crítica.

Medeiros (2015), em sua dissertação, enfatiza que a Literatura de Cordel, por constituir-se como elemento da cultura popular, pode ser utilizada nos espaços dedicados à leitura literária, como práticas sóciodiscursivas, e tais espaços podem se configurar como locais de inserção e construção de conhecimentos em prol da cidadania, despertando o senso crítico dos educandos da EJA. Segundo o educador Freire (1980, p. 33-34),

> Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se).

Compreendemos que dentre seus vários objetivos, a educação deve contribuir, também, para a formação cidadã, uma educação libertadora, associando a realidade a uma educação dialógica, na qual, esses sujeitos tomem consciência de sua condição existencial.

A autora enfatiza ainda que a linguagem pode configurar-se também, no meio de construção de significados, pautados, por sua vez, em relações interdependentes de quem fala, de quem escreve, de quem lê, logo exige-se do homem o domínio dessas habilidades, todavia, faz-se necessária uma interpretação/compreensão crítica do mundo em que atuam discursivamente, e a escola tem um papel preponderante nesse processo (MEDEIROS, 2015).

De acordo com Freire (1980), a leitura do mundo é fundamental, tanto quanto o ato de ler, de escrever. Para este pensador, o professor não deve ensinar os conteúdos abordados no livro didático como verdade única e absoluta, mas promover o acesso a outras fontes, a exemplo da literatura de cordel e textos similares, voltados à cultura local, sem abandonar ou privar seus educandos da compreensão do que se considera cultura universal. A dissertação acima nos remete a uma reflexão: Enquanto formadores de sujeitos leitores, que tipo de relação estamos estabelecendo entre nosso fazer na sala de aula e a importância de ler? como falar da importância da leitura, se nós muitas vezes, não cultivamos esses hábito?

Entendemos, assim, que a nossa postura de professor leitor, nos coloca também como mediadores, pois o ato de ler, vai além de decodificar sinais e de identificar títulos, logo deve contribuir para a formação sujeitos capazes de refletir sobre aquilo que nos inquieta, tanto dentro da escola como também fora dela.

Ainda no viés das narrativas, analisamos o trabalho do poeta e educador Sérgio Ricardo Santos da Silva, intitulado *"O Cordel pilando (re)elaborações de valores comunais e perspectivas de educar: a pedagogia da onça"* (2013), dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), desenvolvida mediante pesquisa qualitativa, entrevistas semiestruturadas, oficinas artísticas de criação da Literatura de Cordel, e observações iconográficas.

Em sua dissertação, o autor ressalta a importância da Literatura de Cordel, que, na condição de linguagem artístico-educativa, pode tornar-se um importante auxílio no processo de ensino-aprendizagem, um rico material de leitura, voltado à aquisição de conhecimentos, valorizando os saberes prévios dos educandos. Silva (2013) busca, ainda, entender como os sujeitos da pesquisa se reconhecem dentro da literatura cordelística, a partir do lugar onde vivem, das peculiaridades presentes nele. O autor analisa a realidade do *lócus* da pesquisa numa perspectiva que desperta o encantamento pelo ato de estudar, em que as identidades desses sujeitos e a pluralidade cultural presente na comunidade sejam preservadas e valorizadas, proporcionando um diálogo entre os saberes formais adquiridos ao longo da vida (SILVA, 2013). O autor dialoga com Ribeiro (2001, p.23) para esclarecer o posicionamento ideológico de Freire, informando que:

> Paulo Freire criticou a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto pária e ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar conhecimento. Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo.

Entendemos que a valorização dessas pluralidades presentes em nossos espaços educativos pode colaborar no processo de pertencimento à comunidade em que vive, desse modo, a escola deixa de ser "estranha" a esses sujeitos.

Corroborando com Ribeiro (2001), Araújo (2007, p.87) ressalta a importância de valorizar esse leque de conhecimentos presentes em nossas escolas, afirmando que representam

> [...] Elementos vivos e dinâmicos, de tesouros simbólicos e mitos poéticos originários que configuram a existência e a coexistência de um povo. É um manancial de sabedorias tecida na trajetória das travessias dos indivíduos humanos pelos vãos e desvãos de suas vivências no mundo.

Compreendendo que os textos cordelísticos expressam as características do povo nordestino, acreditamos que a exploração dos temas abordados nos referidos textos pode tornar-se um aliado nas estratégias que suscitem no educando o interesse pela leitura, entendendo que esta lhe possibilita entender e se posicionar criticamente no mundo, despertar sua criatividade e valorizar os aspectos indenitários desse público.

Os textos e as reflexões discorridas na dissertação acima analisada evidenciam a necessidade e importância de pensarmos em uma ação pedagógica, que valorize as distintas

formas de ver e de estar no mundo. Ao evidenciar os feitos de personagens muitas vezes marginalizados e ridicularizados a exemplo de Lampião, Jeca Tatu, Zé da Onça, dentre outros que se configuram no relicário nordestino, destacamos de forma lúdica e poética, refletir, a respeito da cidadania, e nossa atuação nesse processo de construção.

Na perspectiva do letramento, Tiago Marinho Pereira (2015), em sua dissertação intitulada *"A formação de leitores na EJA: o letramento literário a partir do cordel*", dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Programa em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, o pesquisador parte do princípio de que os educandos devem se tornar capazes de interagir com as discussões no espaço da sala de aula através do texto literário. Sua pesquisa é subsidiada por autores como: Cosson (2009), Galvão (2001), Kleiman (2005), Marinho e Pinheiro (2012), Soares (2001), Tardif (2002), Haddad e Di Pierro (2000). Quanto à formação de leitores, não houve uma maior discussão em sua dissertação, pois apesar da abordagem já apresentada no título, percebemos um desvio da temática.

O autor afirma que através da pesquisa-ação, realizada em seu trabalho, tendo como instrumentos a coleta de dados, questionários e observação, bem como oficinas, usando livretos de cordel, foi possível constatar que a modalidade de literatura de Cordel pode promover a participação ativa e a interação entre os alunos da EJA, bem como propiciar a construção e ressignificação dos saberes dos alunos.

Não podemos negar que o espaço escolar, independente do público atendido, é marcado por culturas, conhecimentos, vivências, enfim, por um universo de múltiplas realidades, e, na maioria das vezes, os professores não valorizam essa riqueza de pensamentos e os pensadores, suas realidades e anseios, que acabam tornando a escola estranha aos sujeitos que nela ingressam, na busca da apreensão da instrução formal. Conforme Santos (2008, p. 47), "conhecer as circunstâncias e condições particulares em que se produz o conhecimento é fundamental para poder aferir a diferença que esse conhecimento faz".

Notamos a conformidade nessa afirmação, ao verificarmos as orientações pedagógicas contidas nos cadernos desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) os quais reconhecem que

> O papel do (a) professor (a) de EJA é determinante para evitar situações de novo fracasso escolar. Um caminho seguro para diminuir esses sentimentos

> de insegurança é valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula. O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva, ampliando sua autoestima [*sic*] e fortalecendo sua autoconfiança (BRASIL, 2001, p.18-19).

Levando em consideração que a literatura de cordel versa sobre temas diversos, a exemplo de fatos folclóricos, lendários, ou mesmo acontecimentos reais, e com uma linguagem próxima de nossos educandos, torna-se um recurso que, além de valorizar os saberes dos sujeitos envolvidos, pode contribuir para o processo de aquisição de uma instrução canonicamente sistematizada, despertar o gosto pelas manifestações artísticas e literárias, ademais, a presença da linguagem não verbal nas xilogravuras[6] de um modo geral, podem amenizar as carências presentes no cotidiano da EJA.

O pesquisador relata que durante a intervenção deparou-se com um problema que tem ocupado lugar nas preocupações de estudiosos e professores da modalidade de ensino aqui em evidência: a evasão nas turmas de jovens e adultos. Esse fato reitera a necessidade de se buscar estratégias e práticas educativas, tanto do professor como de toda a comunidade escolar. Assim como o autor, acreditamos também que a Literatura de cordel pode torna-se um grande aliado nessa busca.

A última dissertação analisada tem como *título "O cordel na sala de aula: contribuições ao processo de letramento literário na EJA"* (2011), apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PROFLETRAS. A pesquisadora Ana Raquel Farias Lima Ramos, valendo–se das intervenções aborda as possíveis contribuições da literatura de cordel para o letramento literário dos educandos dessa modalidade – EJA –, destacando o protagonismo de personagens femininas enquanto ícones da cultura do povo negro.

Ramos (2011) toma como ponto de partida o contexto histórico da EJA, a cultura e a literatura afro-brasileira e o ensino, a Lei nº 10.639/03, ações afirmativas étnico- raciais, bem como os aspectos da literatura popular e do letramento, visando ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, sem perder o foco e formar leitores críticos.

[Artes] Técnica ou arte de fazer gravuras em madeira, talhadas em relevo, pintadas para reprodução em papel ou em outro suporte.

Ramos (2011) ressalta que letramento no espaço escolar pode e deve possibilitar aos sujeitos um olhar crítico-reflexivo, tornando-os aptos a entenderem, questionarem, interpretarem e interagirem com a realidade justaposta, que, na maioria das vezes promove uma exclusão que acabam refletindo nos âmbitos escolares. Podemos observar, nesse trabalho, que a autora traz para o cerne da discussão três questões: valorização da cultura popular, a questão do gênero e a questão racial questões importantes, mas ainda pouco abordadas em algumas escolas.

Para Freire (2002, p. 41- 43), "Ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural". Logo, a proposição de um trabalho pedagógico com a literatura de cordel, para abarcar questões sociais, oportuniza ao educador desenvolver um trabalho voltado às questões relevantes, propiciando uma educação em que predomine nos espaços formais de educação o diálogo, o respeito a outras culturas pouco abordadas nos livros didáticos, um ensino pautado no diálogo e no respeito às classes subalternizadas pelo sistema. Ainda de acordo com Freire (1983, p. 44),

> "Pensar a pedagogia educacional como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos". O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Eis um dos desafios para nós educadores, um fazer pedagógico que não ignore questões ainda latentes em nossa sociedade que, de uma forma ou de outra, refletem no trabalho docente.

Na sociedade brasileira, ainda que de forma velada, percebemos práticas preconceituosas quanto às diversidades culturais, e, muitas vezes, os educadores reproduzem tais práticas, ora por convicção, ora por não terem uma formação adequada para lidar com temas relacionados à diversidade, como gênero, raça, identidade cultural, enfim, um leque de especificidades que exigem um posicionamento político e crítico, restando-lhes o desafio de contribuir para a construção de uma sociedade sem preconceito, discriminação e desigualdade.

Como proposta a esse desafio, entendemos que práticas de letramento que envolvem leitura, escrita e oralidade nas ações cotidianas da escola precisam de motivação: não é possível conceber as práticas escolares de linguagem sem considerar os indivíduos, os interlocutores.

Conforme vimos, os trabalhos analisados abordaram temáticas relacionadas à Literatura de Cordel na EJA. Nas buscas que realizamos no Banco de Dados da CAPES apareceram

inúmeros trabalhos a partir dos descritores que utilizamos, porém, apenas aqueles que analisamos neste texto, se aproximaram da nossa perspectiva, os quais consideramos poucos, se pensarmos na versatilidade da Literatura de Cordel, como observa Santana (2016), em seu trabalho "*Poesia de cordel: leitura e letramentos na educação de jovens e adultos – EJA"*. Portanto, ressaltamos a incipiência das produções científicas voltadas à utilização da Literatura de Cordel nas turmas de EJA.

Nossa proposição era descobrir como a modalidade de literatura que estamos pesquisando é abordada nos espaços acadêmicos, e se, de alguma maneira, colabora com pesquisas posteriores, a fim de identificar, ainda que de forma sucinta, como tem sido abordada essa temática a qual acreditamos que precisa ser trabalhada no espaço acadêmico e quais os procedimentos de pesquisa têm sido empregados no processo de construção desses documentos. De acordo com Goldenberg (1999, p. 27), "é o momento em que se tenta descobrir algo sobre o objeto de desejo, quem mais escreveu ou se interessou sobre ele, qual a melhor abordagem dentre todas as possíveis para conquistar este objeto".

Mesmo não envolvendo sujeitos (físicos), procuramos manter uma postura de seriedade ao analisar as produções dos pesquisadores, garantindo a fidelidade às informações encontradas durante o trabalho investigativo, com o intuito de assegurar confiabilidade aos prováveis leitores.

Mesmo aparecendo em nossas buscas um número expressivo de teses e dissertações que discorrem sobre a EJA, nos deparamos com um número relativamente pequeno de teses e dissertações que contemplam a nossa temática. Este resultado nos leva a crer na possiblidade de resistência à referida literatura, enquanto ferramenta didática na sala de a aula. O que pode tornar-se um desafio, isto é, inserir a Literatura de Cordel no espaço educativo, pois, conforme Gonsalves (2001, p. 11), "[...] é certo que o processo de investigação, pela sua riqueza, transforma o sonho, por vezes reduzindo-o, por vezes ampliando mais ainda os seus horizontes".

Gostaríamos de registrar que respeitamos os pesquisadores e suas respetivas pesquisas, todavia, percebemos a ausência de uma proposta voltada à interdisciplinaridade. Considerando que todas as pesquisas foram voltadas para o espaço educativo, objetivando compreender sobre as práticas de nossos professores, bem como transformar o espaço educacional em um ambiente prazeroso e significativo, cremos que um trabalho interdisciplinar pode enriquecer, bem como promover conexão entre as disciplinas de forma a construir o conhecimento de maneira global,

e que possibilite a relação dos conteúdos trabalhados em uma disciplina com as demais que compõem a grade curricular, conforme ressaltam os PCN,

> [...] a interdisciplinaridade supõe um mover conexão entre as disciplinas de forma a construir o conhecimento de maneira global, por possibilitar conteúdos trabalhados e uma disciplina com as demais que compõem a grade curricular ressalta o eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade, mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências e previsões a partir do fato observado (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Compreendemos que a interdisciplinaridade não visa a criação de novos conhecimentos, mas utilizar os já existentes, para facilitar a compreensão de um objeto de estudos por diferentes pontos de vistas e experiências. Ao pensar em um trabalho nessa perspectiva, o professor está facultando ao educando uma aprendizagem eficiente, interligada pelas distintas áreas do conhecimento

A partir do exposto acreditamos que a Literatura de Cordel, por abordar, na maioria das vezes, elementos do cotidiano dos alunos, pode transformar o processo de ensino/aprendizagem em EJA em um processo dinâmico e motivador.

Entendendo que o ambiente escolar vem se configurando de diferentes maneiras, inclusive no que tange ao olhar dos sujeito aprendizes na sala, avaliando o que detectamos em nossa observação, para muito educandos, os momentos que se configuram como mais satisfatórios são o intervalo e a hora de ir para as residência, pois em alguma vezes o assunto desenvolvido não chama atenção desses sujeitos, enquanto para uns esse mesmo ambiente configura-se mais interessante ou mais agradável do que o local em que reside. Tendo como referência essa ambiguidade, vemos o educador como função de mediador entre esses públicos distinto, e esse processo mediador, certamente perpassa pela elaboração e execução de uma atividade pedagógica que atenda a esses anseios.

Ante ao exposto, acreditamos que trabalhar com literatura de Cordel na sala de aula vai exigir do educador a elaboração de um método de trabalho adequado, de forma que não seja mais uma atividade esporádica, geralmente, apresentada de forma descontextualizada nas culminâncias folclóricas. Dessa forma, pensamos ser de suma importância que a literatura, aqui

defendida subsidie uma didática, que contribua para uma aprendizagem integral dos agentes envolvidos, ao invés de pautar-se apenas na aquisição de um conhecimento descontextualizado.

5. A LITERATURA DE CORDEL CAVALGANDO TEMPO - ASPECTOS HISTÓRICOS E ORAIS

Para iniciarmos a discussão sobre Literatura de Cordel, acreditamos ser relevante conhecer o posicionamento de alguns pensadores a seu respeito, bem como suas nuances e sua complexidade. No desenvolvimento deste trabalho, utilizaremos denominações diferentes, apesar de serem sinônimos, para nos referirmos à Literatura de Cordel, a exemplo das expressões: literatura de folhetos (como é conhecido também em algumas regiões); literatura "popular", por representar uma manifestação literária da cultura popular, a qual é entendida por Hall (2003) como "o que as massas escutam, compram, leem, consomem e parecem apreciar imensamente". E, por fim, a denominação de folhetos, a qual se refere a impressos de poucas folhas, quase sempre na forma de brochura.

De acordo com estudiosos a exemplo de Zunther (1997) e Cascudo (2006), a existência da literatura oral[7] é de mais de 3.500 anos; todavia, na Europa, ela surge impressa no início do século XII., e de acordo com Londres (1983), como uma literatura de feira, no século XVII, em Portugal, fomentada pela criação de uma lei sancionada em 1789 por Dom João V, que permitia à Irmandade dos homens cegos de Lisboa vender as publicações em espaços públicos, vindo a se popularizar em outros países, como a Itália e a França, no período do Renascimento.

De acordo com a professora Marcia Abreu, a nossa Literata de Cordel, surge a partir das influências das cantorias, contos e narrativas dos trovadores aportados aqui no Brasil. Destaca ainda a pesquisadora, que mesmo sendo influenciada pela poética oral portuguesa, a literatura a qual buscamos pesquisar nessa dissertação, não pode ser definida como simples literatura oral, haja vista que ela se configura segundo Abreu (1999, p.70), como "fruto da imprensa e de um projeto editorial. Marinho e Pinheiro (2012, p.19) observam que:

> Os cordéis portugueses diferentemente dos folhetos brasileiros, eram escritos e lidos por pessoas que pertenciam às camadas médias da população, advogados, professores, mulheres, padres, médicos, funcionários públicos,

---

[7] Aqui entendida a partir dentição Paul Sébillot, um agrupamento de textos em verso e prosa disseminado oralmente, e que de se constitui modos distintos do falar cotidianamente. (Littérature Orale de la Haute-Bretagne, publicado em 1881).

> entre outros. Em muitos casos, os cordéis eram comprados por uma pessoa letrada e lido para um público não letrado, situação que reproduz aqui no Brasil, onde os folhetos eram consumidos coletivamente.

Descreve alguns estudiosos dentre eles os que estudamos nessa pesquisa, a inciativa de alguns pessoas lerem para outras, propiciou a muitos ouvintes a se alfabetizarem, cremos que a capacidade de memorização, ligada ao interesse de conhecer os textos de cordel na forma escrita pode ter contribuído para esse processo de alfabetização espontânea.

A literatura de cordel influenciou ainda em nosso país várias celebridades do mundo literário e artístico, tais como: Ariano Suassuna, Guimarães Rosa, João Cabral de Melo, José Lins do Rego, dentre outros. Ainda de acordo com os historiadores acima citados, foi no século XVIII que a literatura aqui descrita chegou ao Brasil, trazida pelo portugueses, sendo divulgada a princípio de forma oral, a partir do século de XIX, começa a ganhar sua versão impressa, de acordo com Galvão, (2001), com Leandro Gomes de Barros, poeta , que a formatou aos moldes como conhecemos hoje, no início do século o poeta editor João Martins de Athaide introduz algumas modificações na impressão dos livretos de Cordel. Outro artista de suma importância no processo de ressignificação da referida literatura é o cantador paraibano Francisco das Chagas Batista, cremos que foi graças a estes artistas, que a Paraíba é referenciada até hoje do como o berço do Cordel.

No que se refere a comercialização, descrevem Marinho e Pinheiro (2012) que as vendas desses dos livretos de cordel eram feitas pelos próprios poetas nas ruas, vindo a ser comercializados nos mercados públicos. A partir de 1920, destacam ainda que esse processo era desenvolvido pelos poetas autores, e na medida em que o tempo passou, foram surgindo pessoas que intermediavam a aquisição das obras entre o poeta e o leitor.

Os estudiosos supracitados, ressaltam ainda que toda produção cultural passa por momentos de escassez e fartura. Percebemos, ao analisarmos os percalços enfrentados pela literatura cordelística, que desde a catalogação dos primeiros livretos, aos dias atuais, configurou-se como elemento de resistência e preservação da identidade e da cultura de um povo.

Nas últimas décadas as novas tecnologias provocaram mudança em todos os aspectos e setores da vida humana, variando desde a forma de ver o mundo bem como a relação que estabelece com ele. O destacado avanço influenciou de forma relevante também no campo da cultura, como por exemplo, o mercado da música que foi impactado pelas oportunidades de

muitos fãs terem acesso aos trabalhos de seus artistas, sem necessariamente precisar da intervenção das gravadores e dos agentes publicitários.

Com a literatura de Cordel não foi diferente, as plataformas de mídia, a internet encurtaram o caminho entre o leitor e o artista cordelista. A feira, por exemplo, durante muito tempo configurou-se enquanto a principal galeria para a difusão dos cordéis, assim como as festas de largo e as quermesses. Hoje, por causa dos avanços da tecnologia, além das as bancas revistas e de jornais, o Cordel chegou à grande mídia, como os blogs, sites, enfim, a internet em toda sua abrangência, possibilitando a um grande número de leitores, acessar e ler, em seus aparelhos eletrônicos, telas de computadores os textos desejados.

Além de facilitar a divulgação da poesia, favorece ainda o alcance de um público leitor maior, por isso cremos que essa nova forma de disseminação é uma forte aliada, pois tem evitado que nossa cultura nordestina de um modo especifico, a literatura de cordel, caia no esquecimento, além de facilitar o acesso de alunos, professores, pesquisadores que se afinam com a temática.

Tais evidências nos permitem afirmar que a internet tornou-se recurso facilitador e aliado do cordel, pois além de contarmos com inúmeros sites, que dissertam sobre a temática, o Google, por exemplo apresenta bem mais de 30.000.000 de resultados, ao digitarmos a palavra Cordel, resultados esses que variam desde artigos científicos, teses, dissertações, ou mesmo, textos de poetas cordelistas

Outro reflexo marcante do avanço tecnológico para a Literatura de Corel foi sua apresentação física, pois as xilogravuras que outrora se apresentavam de forma monocromática, agora surgem coloridas, devido a facilidade de manipulação com programas específicos, considerando que no processo artesanal, tornava-se muito difícil ou quase impossível.

Um fator histórico o qual consideramos de suma importância para essa manifestação cultural, foi a fundação da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC) em 7 de setembro de 1988, sediada no Rio de Janeiro, para agregar poetas cordelistas da região Nordeste ou outaras localidades, visando o resgate e manutenção da literatura de cordel. Cabe ressaltar que a entidade referida, disponibiliza em seu site www.ablc.com.br, uma grande quantidade de informações, como lançamentos, vendas de livretos, eventos literários, e orientações de como escrever e produzir um livro de cordel, inclusive a xilogravura.

Vemos que esse novo formato de divulgação, assegurou à Literatura de Cordel, conquistar outros espaços, novos leitores, e embora tenha ganhado esse novo formato no que

tange à divulgação e a comercialização, conseguiu garantir suas raízes e caraterísticas, reinventando-se apenas na forma de chegar ao público leitor.

Cascudo (1952) salienta que a Literatura de Cordel foi denominada pela primeira vez por Literatura Oral, dada a forma como esta expressão popular era apresentada nos espaços públicos, todavia ressalta que adjetivar a Literatura de Cordel como simples "poesia popular" nega a precisão de uma marca social, pois, muitas vezes, esta sofre discriminações, em virtude de ser produzida por pessoas do povo, consideradas, geralmente, analfabetas ou iletradas (CASCUDO, 1952).

Sousa (1999), ao verificar os escritos de Píndaro (poeta grego, que viveu Período Clássico, século V (a.C), estudioso da memória oral, observa que este autor considera que a memória escrita se distancia da verdade sensível, presente na memória oral. Percebemos que tanto os recursos da escrita como os da oralidade são recursos que não agem de forma separada, exigindo, assim, que sejam trabalhadas em conjunto. Em outras palavras, trata-se de recursos interdependentes.

De acordo com Zumther (1993, p.16),

> Oralidade e escritura não são domínios separados por um divisor de águas como limites rígidos. Sua fronteira é tênue, e a tensão oral-escrito se reflete nos estilhaços desse seu duplo processar numa estância que não mais se reconhece os traços originais de cada um deles, fundidos e confundidos no ponto de cruzamento das linguagens.

É notória a complexidade no que tange às análises a respeito da Literatura de Cordel, principalmente, no que se refere à escrita e oralidade. Ong (1998, p.98) afirma que "a cultura escrita também cumpre o papel de resgatar a memória da cultura oral". Temos conhecimento que nos dias atuais a cultura escrita ainda mantém uma supremacia sobre a oral, tendo em vista as relações entre estas serem tão complexas. A primeira, é fruto de uma construção histórica e cultural, resguardadas em diversos materiais impressos, como livros, revistas, e, até mesmo, nas mídias eletrônicas, ao passo que a segunda é o produto da sabedoria popular transmitidas de geração em geração por meio da oralidade, o que para sua sobrevivência, faz-se necessário que se promova constantemente o contato direto das pessoas geralmente idosos, com a geração mais nova (OLSON; TORRANCE,1970).

A cultura oral é pouco explorada ou valorizada por muitos intelectuais, alguns profissionais da educação, talvez por desconhecerem ou não considerarem a importância que ela tem no processo de construção da identidade de um povo, utilizando histórias, músicas, práticas religiosas, mitos, rezas, enfim, transmitindo valores que constituem a matéria-prima nesse processo de formação.

Na literatura de cordel vemos que o poeta possui um encanto pela oralidade ao discorrer sobres as histórias, reais ou fictícias, nas farsas, nos contos ou *causos*. Dessa forma, a escrita assume um papel mediador entre o cordelista ou repentistas e o público.

Diante disso, vemos como imprescindível que haja interação entre a cultura oral e a cultura escrita, pois entendemos que a literatura ultrapassa o limite do papel, movendo-se e esperando-se fazer voz. Nesse âmbito menciona Zumther (1997, p. 31):

> Não há oralidade em si mesma. Seu substrato comum se deve às especificidades linguísticas de toda comunicação verbal, que comporta na sua condição vocal por parte de dois sujeitos – locutor e ouvinte – o mesmo investimento de energia psíquica, de valores míticos, de sociabilidade e de linguagem.

Bakhtin (1926, p. 199, *destaques do autor*), em seus estudos do discurso, salienta a importância de ultrapassar esse limite, ao afirmar existência de elementos fundamentais no processo de interação social:

> O discurso é como o "cenário" de um certo acontecimento. A compreensão viva do sentido global da palavra deve reproduzir esse acontecimento que é a relação recíproca dos locutores, ela deve "encená-la", se se pode dizer; aquele que decifra o sentido assume o papel de ouvinte; e, para sustentá-lo, deve igualmente compreender a posição dos outros participantes.

Com base no teórico supracitado, percebemos que a partir do momento em que o poeta ou declamador faz sua exposição, sua performance, bem como a elocução, estas devem ser feitas de forma que possam promover o envolvimento do ouvinte com o expositor.

De acordo com o Dicionário Houaiss (2009), "performance" tem como significado: interpretação, apresentação, execução, a maneira pela qual se executa alguma coisa. Para Zumther (2000. p.30).), a "performance é a ação complexa pela qual a mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida. Locutor, destinatário e circunstâncias [...] se encontram concretamente confrontados".

Compreendemos, assim, que o poeta declamador precisa ser também um performista, uma vez que este precisa tanto atrair como prender a atenção do público ouvinte. Notamos valorização semelhante nos escritos de Galvão (2002), pois, de acordo com a autora,

> A primeira instância de leitura/audição de folhetos era, de modo geral, o momento em que as pessoas iam à feira e ouviam o vendedor: leitura competente, declamada ou cantada em voz alta, interrompida no momento do clímax do enredo. Uma vez adquiridos ou tomados de empréstimo, os folhetos eram geralmente lidos em grupo, em reuniões que congregavam grande número de pessoas, na casa de vizinhos e familiares. Aqueles que possuíam um maior número e uma maior diversidade de títulos de folhetos em casa chamavam os parentes e amigos para, coletivamente, desfrutarem das leituras (GALVÃO, 2002, p. 112).

Diante da passagem apresentada anteriormente, percebemos que, além do entretenimento, a Literatura Popular, a exemplo da Literatura de Cordel, ganha a função de interação social entre os envolvidos no processo; a voz de quem lê ou declama passa ter uma função mediadora entre o ouvinte e a obra, representando o que Bakhtin denomina "cenário" de um fato ou acontecimento.

A respeito da Literatura de Cordel, Matos (2004, p.152) assim descreve:

> O folheto de cordel, marcado por seu forte acento oral – rima, ritmo, repetições, musicalidade –, nascido da e na oralidade, sua matriz e motivação, transita hoje no espaço letra/voz. Voz que, imersa no âmbito ilimitado e performático da linguagem oral, é puro presente, sem estampilha nem marcas temporais, sem mordaças, solta, livre e nômade, ao contrário da escritura que é finita, fixa e sedentária. Andarilha por essência, a voz permite modulações e articulações variadas, integrante que é de um contexto movente, cambiante, onde respiração, músculos e nervos continuamente se tencionam e distencionam.

Assim sendo, não devemos considerar a oralidade como divergente da escrita ou vice-versa, mas entendê-la como um processo de ligação entre o autor e o sujeito ouvinte, que tem a oportunidade de conhecer a Literatura de Cordel, ou ainda outra modalidade textual.

Um outro aspecto que acreditamos ser importante é a performance do apresentador, via gestos, sentimentos e corpo, pois estes elementos servem de intercâmbio entre o ouvinte e o declamador, dando vida ao texto proferido. Dessa forma, o corpo torna-se seu principal aliado. Nesse sentido, Zumthor (1997, p.206) explicita que

> O cordelista, geralmente, é vendedor de seus folhetos, logo o corpo de quem canta ou conta assume um papel ou processo de apresentação. A expressão corporal, que se manifesta nos movimentos das mãos, marcação rítmica (no caso do repente e da embolada), a entonação da voz, ou seja, *a perfomance* de acordo, contribui para determinar as reações auditivas, corporais, afetivas do auditório: o gesto do rosto, dos membros superiores, cabeça, busto, enfim, os gestos do corpo inteiro, juntos são uma escrita Hieroglifaçao.

Para Zumthor (1997, p. 164), a performance do indivíduo colabora com o processo de integração poeta/espectador, pois

> [...] nada do que faz a especificidade da poesia oral é concebível de outro modo, a não ser como parte sonora de um conjunto de significante onde entram cores, formas móveis e imóveis, animadas e inertes, além, de modo complementar, torna-se parte auditiva de um conjunto sensorial em que a visão, o olfato, o tato são igualmente componentes.

Portanto, a performance corporal do indivíduo que canta/conta o folheto é fundamental para o processo de compreensão e encantamento do expectador pelo texto apresentado, um intercâmbio entre o ouvinte e o artista. Considerando as peculiaridades da poesia cordelística e partindo do princípio de que é através da linguagem e suas distintas formas de se apresentar que os seres humanos interagem entre si, acreditamos que a Literatura de Cordel pode tornar-se uma alternativa nos espaços de ensino-aprendizagem e de interação social. De acordo com Bakhtin e Volochínov (1929, p. 127).

> [...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Em razão da possibilidade do uso de linguagens alternativas, com base na visão bakhtiniana, é que propomos a Literatura de Cordel como instrumento de letramento, no intuito de contribuir com o ensino nas séries inicias da EJA, em razão da literatura referida ser de caráter popular. Entendemos que além de exprimir a realidade e a identidade de vários indivíduos, pode promover a ressignificação no processo de ensino aprendizagem, numa perspectiva interdisciplinar. Desse modo, conforme a LDB nº 9394/96 (BRASIL, p.13), mencionamos que

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Como vemos, há uma lei que visa garantir o acesso aos saberes e conhecimentos indispensáveis para a vida dos cidadãos e para o mundo do trabalho, todavia, a EJA ainda sofre com a exclusão e, principalmente, com a deficiência de escolarização em tempo regular, marcada, muitas vezes, pela ausência de uma política pública que atenda às suas especificidades. Além disso, possui também professores sem a formação adequada dos conteúdos e metodologias, estando distante da realidade desses indivíduos "que estão iniciando ou retomando a sua vida escolar. Ou seja, tem a marca de exclusão social e cultural, causada pela falta de acesso à escola ou impossibilidade de continuação dos estudos, que busca uma primeira ou nova oportunidade de inclusão" (GOMES, 2007, p. 2), e a escola não se atenta para a necessidade desse público.

Destacamos que os educandos, ao ingressarem na escola, trazem consigo uma carga de experiências de vida, por isso acreditamos na necessidade de pensar em uma metodologia que tenha como ponto de partida a valorização da cultura e das vivências desses sujeitos; embora o público de jovens e adultos seja constituído em grande parte de analfabetos ou de pessoas que leem com dificuldade, "não é correto que o professor trabalhe com a mesma metodologia que trabalha com criança cuja a história de vida começa" (GADOTTI, 2008, p. 39). Isso vale não só para as atividades didáticas como também para a postura do educador diante dos alunos, pois, muitas vezes, sua postura se assemelha àquela apresentada às crianças.

Vemos a mesma preocupação presente na afirmação de Gomes (2007, p.3), ou seja:

> [...] o aluno jovem ou adulto, mesmo estando na Educação Básica, não é criança e, por isso, não pode ser tratado como tal. Ele tem processos cognitivos característicos da sua idade, tendo uma idade cronológica mais avançada, teve oportunidades de vivências e relações pelas quais as crianças e adolescentes, em geral, não passaram, podendo está inserido no mercado de trabalho.

Sabendo da existência de uma identidade própria do educando da EJA, bem como de sua baixa autoestima ou, muitas vezes, do complexo de inferioridade provocado pela vergonha ou angústia de não saber ler ou escrever de acordo com a normas exigidas pelo sistema, é que o(a) professor(a) deve pensar em estratégias para trazer esse sujeito para a escola e buscar alternativas de mantê-los nesse espaço. Vale observar, também, que esses alunos, em sua maioria, são trabalhadores braçais que, depois de uma longa jornada de trabalho, vêm para a escola cansados. Logo, ao professor cabe o papel de preparar atividades dinâmicas que possam incentivar o aprendizado e, se possível, evitar a evasão escolar, tão comum na turma de jovens e adultos.

Outro documento importante de se incluir nas discussões sobre a EJA são as "As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos'', CEB nº 11/2000, cuja aprovação se deu em 10 de maio de 2000, prescrevendo que a EJA não tem apenas a função de suprir essa escolaridade de quem não tem oportunidade de estudar em tempo hábil, mas uma função, também, de equalizadora e reparadora, garantida via documento legislativo.

Dessa forma, para subsidiar a especificidade na educação de jovens e adultos, tomaremos como ponto de partida a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), que aconteceu em 1997, em Hamburgo, onde especifica-se que:

> Art. 2º: A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas.

Vemos, então, que no processo de inclusão desse público não se pode ignorar as características econômicas e culturais que permeiam as vidas desses discentes pertencentes ao grupo da classe trabalhadora. Em suma, deve haver uma educação pautada em princípios éticos-políticos e de valorização humana, uma educação que prime por uma formação cidadã.

Assim, visando a uma pedagogia que considerasse, dentre outros aspectos, a realidade e vivência dos educandos, Paulo Freire, no final de 1950, vem propor uma pedagogia em que o sujeito seja um ser ativo e participante no processo de aquisição de conhecimento. De acordo com este pensador, atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir a liberdade de ser [...] uma escola que pense de uma

forma plena no ser humano, pautadas em valores que o prepare para a vida, a educação voltada à libertação, a uma práxis transformadora (FREIRE, 1979, p. 72).

Paiva (2003, p. 440), com base na reflexão freireana, compartilha da mesma ideia, no que se refere ao papel da educação escolar:

> [...] não se trata apenas de qualificar para o trabalho em si, mas para a vida na qual também se insere o trabalho, com uma flexibilidade e um alcance suficientes para enfrentar o emprego, o desemprego e o auto-emprego [*sic*], e para circular com desenvoltura em meio a muitas "idades" de tecnologia, com a possibilidade de entender e usar as máquinas mais modernas e de fazer face a suas inúmeras consequências na vida social e pessoal.

De acordo com Paiva (2003), a função da escola vai além da decodificação de sinais, e preparação de mão de obra letrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho, mas deve ser uma prática educativa que contribua para o desenvolvimento da criticidade dos alunos, o que lhes permitirá refletir sobre a sociedade e o espaço em que vive. Nesse ínterim, Marx e Engels (2010, p.40) explicitam de forma clara como a desigualdade vem se perpetuando entre os homens:

> Desde as épocas mais remotas da história, encontramos, em praticamente toda parte, uma complexa divisão da sociedade em classes diferentes, uma gradação múltipla das condições sociais. Na Roma Antiga, temos os patrícios, os guerreiros, os plebeus, os escravos; na Idade Média, os senhores, os vassalos, os mestres, os companheiros, os aprendizes, os servos; e, em quase todas essas classes, outras camadas subordinadas.

Nessa perspectiva, cabe à escola possibilitar que os educandos reflitam sobre si mesmos enquanto sujeitos inseridos em um espaço permeado por uma estrutura extremamente desigual, e a escola, muitas vezes, contribui para a e perpetuação dessa desigualdade. Marx salienta que "a educação é o único caminho capaz para transformação humana social dos indivíduos, conduzindo-os para uma visão crítica, conscientizando e preparando-os para viverem em sociedade e assumindo a sua cidadania" (MARX, 1991, p. 27).

A escola precisa se preparar para receber e formar seus educandos, principalmente da turma de jovens e adultos, a fim de contrapor essa sociedade injusta. Nesse sentido, nos pautando em Paulo Freire, observamos que é necessária a presença de professores militantes, responsáveis, dinâmicos, criativos, que se desafiem a transformar a sala de aula em um lugar, além de atrativo, de formação política, já que "Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes

de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação dinâmica que vincula linguagem a realidade" (FREIRE, 1997, p. 81). Novamente, percebemos a importância de uma compreensão crítica no ato de ler e a função do educador nesse processo de construção.

Sob a ótica freireana, as salas de EJA podem se tonar um ambiente favorável, onde o público atendido adquira saberes fundamentais para o exercício pleno de sua cidadania, compreensão da realidade, bem como das relações do cotidiano, sendo políticas, sociais e culturais.

Ante o exposto, qual o papel do educador? Acreditamos que as práticas docentes têm função preponderante nesse processo, concebendo que é o educador quem estará próximo desse público no dia a dia da escola por, no mínimo, 4 horas/aula, sendo o educador, muitas vezes, para o aluno uma referência intelectual. Logo, o saber dos professores não pode ser separado das outras dimensões do ensino, nem do estudo e do trabalho realizado diariamente (TARDIFF 2002). Eis a necessidade de um profissional que exercite uma educação que vá além do processo mecânico de alfabetização, um educador consciente de seu papel no processo de formação cidadã. Ainda de acordo com Tardiff (2002, p. 11),

> [...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Conforme descrito nos parágrafos anteriores, os educandos, ao adentrarem os espaços escolares, trazem um arcabouço de experiências. Logo, acreditamos ser de fundamental importância que a junção das práticas pedagógicas e curriculares primem pelo respeito à história de vida desses sujeitos.

Dessa forma, Charlot (2000) coaduna com Tardiff (2002), ao afirmar que o saber é uma relação, pois "não há sujeito de saber senão em uma certa relação com o mundo, consigo mesmo, relação com o saber, com a linguagem e os com outros" (CHARLOT, 2000, p. 3). Com base nessa afirmação, ressaltamos que a escola pode tornar-se, além de um espaço de aprendizado, um ambiente onde experiências são trocadas e o processo de ensino-aprendizagem torna-se, além de prazeroso, significativo. Nesse sentido Freire (1996, p. 23-24, *destaques do autor*) afirma que

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros, e todos com o professor ou a professora ensinam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

Assim, compreendemos que as práticas dos educadores devem ser pautadas em ações reflexivas que busquem entender a relação estreita entre a escola e a sociedade em que os sujeitos da EJA estão inseridos; trata-se de um professor reflexivo e não um mero transmissor de conteúdo. Alarcão (2005, p. 176) faz uma afirmação um tanto quanto contundente à respeito do professor reflexivo:

> Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Um professor que propicia a educação por meios dessas atividades pedagógicas reflexivas pode fazer com que seus alunos se tornem sujeitos crítico-reflexivos. Para isso, é relevante pensar um currículo voltado para a realidade do seu público. Ao visualizarmos um currículo direcionado para a EJA, é de suma importância que sejam consideradas as peculiaridades do público envolvido nesse processo educacional, seus anseios e, acima de tudo, seus históricos de vida, ou seja, a escola deve considerar a realidade dos sujeitos e procurar ressiginifcar seu papel social na preparação de indivíduos que deverão atuar de forma ativa na sociedade. Arroyo (1996assevera que é necessário garantir o direito dos trabalhadores e trabalhadoras jovens e adultos de participarem dinamicamente da cultura, inclusive a escolar de forma harmônica a sua idade e vivência.

Nessa perspectiva, acreditamos que o educador que trabalha em turmas de jovens e adultos deve ser sensível à necessidade de realização de uma prática educativa alicerçada no

respeito às vivências desse público fora da escola, e que essa prática seja capaz de contribuir para a organização de um pensamento reflexivo, que os leve a transformar e superar a sua realidade (FREIRE, 1983, p. 45). Não devemos nos esquecer, ainda, de que os professores trazem consigo, para a sala de aula, também as suas experiências. Logo, ao pensarmos em um currículo inclusivo, devemos levar em consideração, também, a possível troca de experiências entre os sujeitos envolvidos: educador e educando. Quanto à questão do currículo, Santos (2000, p. 52) ressalta que

> A defesa de um currículo centrado, preferencialmente, em situações práticas, problemas do cotidiano, envolvendo as experiências [...] e seus interesses para, neste contexto explorar aspectos do conhecimento sistematizado, está na agenda daqueles que buscam superar os mecanismos de exclusão escolar, existentes no interior da escola.

Diante disso, é de suma importância que o educador que leciona na EJA esteja sensível e comprometido com o seu trabalho, ao ponto de pensar uma atividade ou prática pedagógica alicerçadas no respeito aos saberes de seus educandos, às suas experiências, bem como aos seus desejos, ansiedades e necessidades.

Portanto, de acordo Freire (1983) trata-se de almejar a construção de um currículo de caráter concreto e que abrace a comunidade, de modo específico os discentes; enfim, que esse currículo seja capaz de contribuir para a organização de um pensamento reflexivo, que leve a transformar e a superar a sua realidade.

6. (CON)VERSANDO SOBRE OS RESULTADOS: OS SABERES E A DIVERSIDADE NO ESPAÇO DA PESQUISA

Nesta seção da pesquisa faremos uma análise do espaço pesquisado e dos educandos, conforme anunciado anteriormente. No primeiro momento de coleta dos dados, observamos a escola e o público por ela atendido. Dessa forma, visamos uma "penetração na intimidade mesma do tema, no sentido de desvelá-lo mais e mais". (FREIRE, 1982, p.86).

No primeiro dia aguardamos o ônibus escolar, e enquanto os estudantes esperavam o sinal para o início das aulas, procuramos conversar com alguns que aguardavam no banco de fora da escola, a respeito do trabalho que pretendíamos desenvolver. Nesse ínterim, procuramos a coordenadora, a qual demonstrou bastante interesse em contribuir com a pesquisa, afirmando que estava pensando mesmo em buscar estratégia para despertar o interesse dos discentes. Algo que os motivassem a estudar, pois a escola tem um alto índice de evasão, considerado por ela um grande problema enfrentado nos últimos anos. Como já estava na hora dos alunos entrarem na escola, aproveitamos para pedir permissão para acompanhá-los no dia seguinte, no percurso que estes fazem de ônibus de uma comunidade chamada Lamarão, até a unidade escolar, localizada a 50 quilômetros da sede.

No segundo dia, após autorização da coordenadora, entramos no transporte escolar com o objetivo de realizar a observação no itinerário mencionado. Pudemos perceber, principalmente, nos educandos adultos as marcas de cansaço, pois alguns vêm de um dia de trabalho, geralmente, braçal, basta ver que em sua maioria pertencem às camadas pobres, afrodescendentes, trabalhadores e trabalhadoras rurais, empregadas domésticas, e ainda uma parte desempregada, de tal forma que "[...] permanecer na escola, tem sido, para esses sujeitos, uma tarefa muito árdua (DIAS, *et al.*, 2011, p. 69).

Muitas vezes a escola não tem a preocupação de pensar um fazer pedagógico que considere os contratempos e que ultrapassam os seus muros. Uma metodologia que pense numa educação que faça sentido para esses sujeitos, que os estimulem a permanecer na escola, que os façam perceber que ainda que encontrem dificuldades é possível aprender. De acordo com Araújo (2011, p.39), a educação deve possibilitar

> [...] a construção de uma educação mais voltada à compreensão dos níveis de realidade e percepção dos estudantes, para o desenvolvimento de processos colaborativos, fazendo o resgate do sujeito aprendente e não somente se preocupando com o "como" se ensina, mas, sobretudo, com o "como" o aluno melhor aprende e "como" ajudá-lo a encontrar os próprios caminhos para estar sempre em processo de aprendizagem.

Pensando a partir deste autor, acreditamos ser necessário a busca de uma metodologia que tenha como ponto de partida a realidade dos educandos e leve em consideração que muitos deles trazem consigo um histórico de fracasso escolar, baixa autoestima, e precisam ser motivados a entender que o aprendizado não é algo distante de suas vidas, de forma´ que não se vejam alheios a esse espaço e aos saberes que acumularam em seu percurso existencial. Reses (2013) observa que não é só reconhecer que nossas salas de EJA estejam lotadas de trabalhadoras e trabalhadores, mas pensar estratégias que visem a manutenção desses sujeitos respeitando suas singularidades e anseios. De acordo com Andrade, (2004, p.01) esse pensar pedagógico implica em:

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

Sob esse olhar, vemos que e a escola tem um grande desafio, qual seja, pensar uma proposta pedagógica que respeite as singularidades desses educandos, considerando a diversidade de condição que cada sujeito enfrenta para retornar ao espaço escolar.

No segundo momento da coleta de dados distribuímos os questionários de perguntas abertas para dez alunos (Apêndice 01) e quatro professores (Apêndice 02) das disciplinas História, Língua Portuguesa, Geografia e Ciências. Por fim, o questionário foi aplicado com a coordenadora da escola pesquisada (Apêndice 03). Com o objetivo de facilitar a nossa análise escolhemos algumas questões, as quais acreditamos que nos permitem uma visão parcial dos pesquisados.

Gostaríamos de salientar que na análise dos dados, visando preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizamos nomes de cangaceiros para os professores e alunos; e os nomes

das esposas dos cangaceiros para a coordenadora, professoras e alunas, conforme se verifica no Quadro 02.

Quadro 2 - identificação fictícia dos sujeitos da pesquisa:

Professores	Azulão Rouxinol
Professoras	Maria Bonita Asa Branca
Alunos	Labareda Corisco Cravo Roxo Lasca Bomba Deus te Guie Beija-Flor Anjo Novo
Alunas	Naninha Lídia Açucena
Coordenação	Dadá

Fonte: Construído pelo autor (2018).

Para uma maior compreensão do leitor, procuramos descrever de forma sucinta os colaboradores acima:

- Azulão, 49 anos, professor graduado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pós-graduado em Memória pela mesma instituição e leciona a disciplina História do Brasil há 25 anos;
- Rouxinol, 46 anos, graduado em Geografia pela UESB, pós-graduado em Gestão pela Universidade Federal da Bahia-UFBA, leciona a disciplina Geografia há 16 anos;
- Maria Bonita, 38 anos, graduada em Letras pela UESB, leciona Língua Portuguesa há 17 anos;

- Zefinha, 34 anos, graduada em Biologia, pela Universidade do Paraná – UNOPAR, leciona Ciências há 8 anos;
- Dadá que trabalha como coordenadora pedagógica há três anos, graduada em Pedagogia pela UNOPAR e pós-graduada em Gestão pela Universidade Cândido Mendes.

Quantos aos educandos nós apresentamos:

- Labareda, 62 anos, aposentado;
- Corisco, 29 anos, trabalhador rural;
- Cravo Roxo, 22 anos, vaqueiro;
- Deus te Guie, 52 anos, lavrador e pensionista do INSS;
- Beija-Flor, 19 anos, estudante;
- Lasca Bomba, 28 anos, lavrador e tratorista;
- Beija-Flor, 27 anos, pedreiro autônomo;
- Anjo Novo, 29 anos, lavrador desempregado
- Naninha, 29 anos, doméstica;
- Lídia 29 anos lavradora;
- Açucena, 42 anos, trabalhadora rural.

6.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DO MUNDO DO TRABALHO: VISÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

No decorrer do desenvolvimento desta dissertação nos deparamos com discentes de idade diversificada, variando entre 16 (dezesseis) e 57 (cinquenta e sete) anos, o que nos permitiu uma visão ampla desses sujeitos, porquanto, que as respostas obtidas se diversificaram conforme sexo, idade, situação ocupacional, como se observa posteriormente. Com relação ao sexo, 04 (quatro) alunos são do sexo feminino e 06 (seis) do sexo masculino. No quesito

situação ocupacional nos deparamos com 02 (dois) alunos que apenas estudam, 01 (uma) doméstica (do lar)[8] e 07 (sete) trabalhadores rurais.

Ao observar o que os dados evidenciam, salientamos que o público pesquisado reflete a diversidade e as identidades da EJA, cuja configuração descrita pela Secretaria de Tecnologia e Educação do Ministério da Educação - SETEC- MEC afirma:

> A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007, p. 11).

Deduzimos, assim, que os sujeitos da educação de jovens e adultos requerem um certo cuidado, no que tange ao planejamento escolar e as práticas educativas desenvolvidas no espaço educativo, e na maioria das vezes os professores dessa modalidade persistem em trabalhar sem atentar-se a essas peculiaridades.

Observamos uma grande evasão escolar na modalidade estudada. Ao questionar os alunos sobre os motivos para a interrupção dos estudos obtivemos as seguintes respostas:

> "Fui trabalhar em São Paulo, lá não tinha como estudar" (Labareda).
> "Ficava Sem vontade" (Corisco).
> "Sei lá, fui perdendo a vontade" (Cravo roxo).
> "Trabalhava nas roças dos outros, pegando café pra criar os filhos" (Deus te guie).
> "Precisei arrumar emprego" (Naninha).
> "Tive que trabalhar" (Lasca bomba).

Vemos nos últimos anos a tentativa dos governantes de sanar o problema da reprovação escolar e da evasão. Ainda é grande o número de educandos repetentes que, por sua vez, acabam perdendo o estímulo em dar continuidade aos estudos. Pesquisando a respeito desses fatores,

---

[8] Nesse caso, trata-se de uma educanda que é dona de casa, porém, a mesma de denominou "doméstica (do lar)". Portanto, optamos por utilizar a mesma nomenclatura que a mesma se autodenomina.

Brandão *et al*, (1983, p.38) versa sobre o papel da escola e a sua responsabilidade, ao afirmar que “o fenômeno da evasão e repetência longe de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias, ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade"

Acreditamos que o problema do fracasso escolar ultrapassa os muros da escola como a situação sócio econômica da família. De acordo com Hagge (2001, p.2), há nesse contexto a “desigualdade social em tempos de exclusão, miséria e falta de emprego, terra, de teto e de condições dignas de vida impostos a uma parcela significativa da população”. Tais fatores nos levam a crer que todos os agentes envolvidos no processo educativo têm sua parcela de culpa, bem como, de responsabilidade, de forma direta e indireta nesse processo de exclusão.

Ainda na esteira da evasão escolar, encontramos o fator tempo para o trabalho, como a causa do abandono escolar, conforme responderam os educandos Lasca bomba, Deus te guie e Naninha, que participaram dessa pesquisa.

Entendemos que uma parte expressiva do público que frequenta a EJA abandona a escola para se dedicar ao trabalho. Versando a esse respeito, Souza e Alberto (2008) ressaltam que para muitos trabalhadores,

> [...] a rotina de trabalho, que lhes causa cansaço físico (dores no corpo, na cabeça), sobrecarga de responsabilidades e desânimo, […]. Enquanto alunos, eles se atêm prevalentemente ao conhecimento do senso comum e das experiências cotidianas, o que contribui para que se tornem leigos no domínio dos conhecimentos científicos e no capital cultural requerido nas sociedades escolarizadas. Assim, tendem a fracassar na escola, pois nesta são exigidas habilidades pautadas em parâmetros que somente a educação formal poderá oferecer (p.716).

Acreditamos que a equipe que compõe o corpo escolar, bem como o poder público, deve repensar suas práticas pedagógicas, atentando-se à realidade social dos discentes, considerando as relações de produção em que estão inseridos, pois ao mesmo tempo em que exige uma qualificação dificulta a sua permanência na escola.

Sob esse prisma cremos que o planejamento das atividades desenvolvidas nas escolas devem considerar suas necessidades, expectativas, possiblidades, e ainda suas concepções de mundo, de modo que propiciem “ao aluno aprender e participar de decisões que envolvem o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas

da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço" (p.19), sendo que esse local irá além de um espaço de construção e transmissão de conhecimento.

Por fim, apresentamos as respostas de uma das alunas, Lídia, a qual, questionada a respeito do abandono escolar, respondeu:

> "Tive que parar de estudar porque meu ex-marido proibiu, porque eu precisava cuidar dos filhos dele e do meu" (Lídia).

Apesar de não termos como propósito discutir as questões de gênero nesta dissertação, não podemos ignorá-las. Scott (1995), em suas discussões sobre gênero e relações baseadas na diferença entre masculinidade e feminilidade, detecta empiricamente que a mulher, e de um modo bem especial as que são de baixa renda, historicamente, tiveram o direito de acesso à cultura, bem como a escolarização cerceados, impondo-lhe o papel de dona de casa e mãe, resultado de uma sociedade alicerçada em um cânone machista e patriarcal, que a relegou à subserviência e a invisibilidade. Coutinho (1994) reitera que a escolarização destinada à mulher, além de ser tardia se comparada a dos homens, às vezes, é também de qualidade inferior. Ferreira (2007), em consonância com esse autor, relata:

> [...] a mulher teve sua existência atrelada à família, o que lhe dava a obrigação de submeter-se ao domínio masculino, seja pai, esposo ou mesmo o irmão [...] E por essa tradição, construída historicamente, a mulher se viu destituída de seus direitos civis. Não podia participar de uma educação que fosse capaz de prepará-la para poder administrar sua própria vida e de ter acesso às profissões de maior prestígio. Assim, por um longo período histórico, a família, a igreja e a escola, elementos inerentes a esse processo, enquanto instituições, vão sustentar esse projeto moralizador, tutelando a mulher ao poder econômico e político do homem brasileiro, (p. 15).

Embora as mulheres tenham conquistado alguns espaços, em diversos segmentos, ainda é perceptível a predominância das ideias machistas em alguns segmentos, que insistem em perpetuar uma discriminação pautada em valores e princípios que visam proporcionar continuidade às desigualdades relacionadas ao gênero. Sendo assim, a escola enquanto espaço de construção de conhecimento precisa inserir em seus planejamentos debates e ações voltadas a essas questões, visando a desnaturalização do preconceito e da discriminação dessa natureza. De acordo com Sartori (2008, p.32),

> É importante analisar a articulação entre o biológico e o social, ou seja, não negar as diferenças entre mulheres e homens, mas há que se reconhecer que o gênero marca a diferença fundamental entre os sexos e que a biologia não pode

> ser considerada a origem e a razão das diferenças entre os sexos (principalmente a subordinação).

Se considerarmos que toda forma de discriminação foi construída socialmente, ao longo da história via mídia, espaços escolares, famílias, dentre outros segmentos da sociedade, pressupomos que essas práticas podem ser debatidas, questionadas, transformadas, e a educação escolar pode ter um papel de suma importância nesse processo de conscientização.

6.2 AS "GRADES" CURRICULARES E AS "SABENÇAS" DOS EDUCANDOS

Nossa pretensão de pesquisar a importância do literatura de cordel enquanto ferramenta didática nas turmas de EJA, apoia-se no fato de que esta se configura como um estilo literário que retrata os fatos presentes no cotidiano de um povo, considerando seus estilos de vida, suas culturas e uma linguagem acessível, próxima de suas vivências. Tendo em vista que o público atendido pela EJA configura-se por suas características especificas, torna-se imprescindível pensar "[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Compreendendo que o educando ao adentrar o recinto escolar traz identidades e realidades distintas, destacamos a necessidade de se pensar uma proposta que atenda a tais especificidades cuja premissa seja a dialética freireana, de forma que os saberes vão além do textos escolares, respeitando os saberes dos educandos. Freire (1996), ao discorrer sobre a importância desse aspecto afirma que

> [...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros ensaiam a experiência de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, (p. 42).

Procurando conhecer a visão do grupo pesquisado, no que se refere às leituras desenvolvidas nas escolas, levantamos as seguintes questões: "O que você acha das leituras, livros, textos, lidos trabalhados na escola? Se aproximam das vivências dos alunos?

Ao analisar as respostas percebemos duas, de Labareda e Deus de guie" que nos chamaram atenção:

> "Muitas vezes tem coisas nos livros, que as pessoas que estão vendo, não sabe o que é, principalmente, quem não saiu de sua terra. Eu por exemplo conheço porque já morei em São Paulo" (Labareda);
>
> "Eu acho que devia falar mais das coisas do homem do campo, da roça, parece que só as coisas da cidade que é importante, e por isso que quando o povo fala da gente, das nossas coisas e das nossas experiências é mangando" (Deus te guie).

Percebemos o distanciamento das leituras trabalhadas na escola da realidade dos sujeitos atendidos pela modalidade pesquisada, seja em textos ou livros didáticos, muitas vezes trabalhando apenas com decodificação, sem apresentar uma proposta que permita aos educandos um aprendizado significativo.

Ao analisar essas questões Freire (1986) observa que a escola trata-se de

> Um lugar que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". [...] pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (p. 164).

Destacamos a relevância de que seja pensada uma metodologia por meio da qual se utiliza o recurso da leitura e da escrita, a fim de que se forme leitores críticos e reflexivos, onde a realidade destes funcione como ponto de partida, transformando o ato de ensinar em um processo de formação de agentes de transformação dos espaços em que estão inseridos. "Uma junção de educação e vida que leve, efetivamente, ao domínio da linguagem escrita [...] buscando inserir, de modo mais completo, o jovem e o adulto (PEREIRA 2005, p.22).

Percebemos inclusive pela nossa vivência diária enquanto professor, que muitas vezes os conteúdos são ensinados de uma forma rigidamente planificada, na qual os sujeitos envolvidos são obrigados a assimilá-los, ainda que estejam distantes de seus conhecimentos prévios ou experiências pregressas, sem qualquer adaptação à sua situação cultural e social como se o ato de aprender fosse um fenômeno homogêneo passível de padronização.

Acreditamos, assim, que a prática educativa deve ter a função de socializar o conhecimento, valorizar o que o aluno já sabe, trazer para dentro da escola conhecimentos adquiridos no seio familiar, bem como em outras esferas de convivência, pois muitas vezes a escola se preocupa em transmitir os conteúdos descontextualizados ainda que estes não tenham significados para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Moura (2001) orienta que

> Fazer da sala de aula o lugar de aprendizagem natural do sujeito é estabelecer como objetivo da escola a criação de um ambiente onde se partilha e constrói significados. A decorrência de se aceitar esta afirmação como verdadeira é que aos que fazem a escola, cabe o planejamento de atividades de ensino mediante as quais, professores e alunos possam ampliar, modificar e construir significados (p.155).

Nessa perspectiva a escola torna um espaço responsável pela oportunidade de valorização de vários saberes, bem como dos adquiridos nos percursos da vida, considerando a relação que dos que foram canonicamente instituídos. Nesse sentido, Matencio reitera (2005):

> Visto que numa dada cultura há diferentes letramentos em associados aos variados domínios da vida, bem como diversidade nos modos como os sujeitos tomam parte eventos e situações nesses períodos, parece-nos adequado e relevante examinar de que forma esses sujeitos, situados em contextos específicos, membros de determinadas comunidades, atuam em eventos mediados pela escrita. (p.45-47).

No que se refere às questões respondidas pelos professores *("O que você acha das leituras, livros, textos, lidos trabalhados na escola? Se aproximam das vivências dos alunos?*), notamos similaridades entre as respostas destes e as respostas dos educandos, pois a educadora que aqui identificamos como Maria Bonita, professora de Português, graduanda em Letras respondeu:

> "Muitas coisas sim, se pensarmos que os estudantes de nossas escolas têm acesso à internet, televisão, as coisas que o mundo da globalização lhes proporcionam, considero válidos, todavia, os livros que trabalhamos, bem como os planejamentos da SMED (Secretaria Municipal de Educação), abordam muito pouco ou quase nada da realidade e das vivências dos alunos. Digo isso porque nasci e passei boa parte da minha vida na zona rural, e nem mesmo na faculdade a gente percebe uma valorização dos saberes, da riqueza de conhecimentos presentes nos saberes do homem do campo, suas histórias, tristezas, mazelas. Percebemos que muitas coisas dos livros, muitos de nossos alunos certamente não terão acesso, mas procuro incluir em meu planejamento, em arrumar problemas com a coordenação, direção e secretaria" (Maria Bonita - professora).

Notamos uma certa consonância entre as respostas da professora e da coordenadora aqui identificada como Dadá, cuja resposta se observa a seguir:

> "Geralmente, a secretaria de educação escolhe um modelo de algum lugar para aplicar nas escolas, por causa disso já vem um pacote pronto com livros avaliação, questionário para preencher, então a gente trabalha "engessado" restando pouco a fazer, mas sempre que a escola pode desenvolver um projeto

> de leitura, procura jeito de incluir as coisas regionais e locais, a exemplo do "Cantos da minha terra: cantos de lugares e cantos de cantares". A terra que eu moro e as coisas que eu vivo", mas de certo modo nós usamos material didático que vem pronto, não estou dizendo que os livros e propostas da secretaria sejam ruins, pois tudo que visa ajudar a clientela da escola é bem-vinda" (Dadá - coordenadora).
>
> ,

Vemos que tanto Maria Bonita como Dadá não diminuem a utilidade e o valor dos conteúdos presentes nos livros didáticos. Coadunamos com a educadora, pois vivemos em uma sociedade regida pelas necessidades de sujeitos letrados, capazes de ocupar postos de trabalho cabendo a escola proporcionar a esses o acesso aos conteúdos, que os capacitem ao mercado de trabalho, mas também, proporcionar a socialização.

Compreendemos ainda que existe uma hierarquização no processo de organização das instituições escolares, e esse processo acaba por refletir nos planejamentos pedagógicos, os quais determinam o que deve ser ensinado nas salas de aula, ainda que sem sentidos, legitimando o que o mercado considera como válido à formação dos sujeitos, tornando um espaço de reprodução, sem respeitar as subjetividades dos agentes envolvidos, ao valorizar "o que a escola entende por conhecimentos, que saberes privilegia e transmite, assim como que sujeito pretende formar e que sujeito de fato forma" (LUNARDI, 2004, p.08).

Conforme demonstra as falas dos sujeitos, observa-se que as escolas priorizam uma concepção de educação técnica desconsiderando a realidade dos educandos, sem atentar-se a uma formação humanizadora, dialógica, a qual é demonstrada por Freitas (2001) ao discutir a importância do trabalho pedagógico:

> A vida deve ser levada para dentro das paredes da escola: vida do aluno, vida do professor, vida da comunidade, do país. A palavra que se produz na escola deve refletir essa realidade e a ela retornar (...) Fazer do trabalho pedagógico uma elaboração conjunta, não de formas predeterminadas de representar, significar e conhecer o mundo, mas formas culturalmente elaboradas (p.173).

A partir dessa óptica presumimos que a escola deve repensar o esse modelo de ensino, multas vezes compartimentado, pautado em normas e metodologias que não conseguem estabelecer um diálogo entre a vida dos educandos e as práticas educativas, onde as experiências dos discentes sejam valorizadas e pensadas a partir se um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1992).

No que se refere à leitura prazerosa e relevante na escola, Bakhtin (1997) propõe uma pratica pedagógica pautada nos diálogos entre os sujeitos. Assim, o ato de aprender vai além da

decodificação ou reconhecimento dos textuais, permitindo ao professor reconhecer os sentidos amplos da produção e interpretação da leitura, superando o simples significado das palavras. Bernardes (2003, p. 81) afirma que "Bakhtin contesta radicalmente a visão de sujeito como um ente uno, elegendo a linguagem como o lugar privilegiado da construção/constituição da subjetividade".

Bakhtin (1929, *apud* Koch) (2008, p. 89) descreve ainda:

> A palavra é o produto da relação recíproca 'um' em relação com o outro. Eu me dou a forma verbal a partir do ponto de falante e ouvinte, emissor e receptor. Cada palavra expressa o ponto de vista da comunidade a que pertenço. O Eu se constrói constituindo o Eu do Outro e por ele é constituído.

Vemos que o teórico valoriza o diálogo entre os sujeitos, considerando, sua história socialmente e historicamente construída. De acordo com Freire (2003), é preciso escolher a favor de quem e contra quem queremos estar. Ele nos alerta:

> [...] Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê (p. 102).

Nas práticas de leituras na escola, os professores tendem a admitir uma leitura fixada cuja tarefa do aluno é descobrir os sentidos dos textos. Apenas como exemplo, devemos recordar que a maior parte dos livros didáticos que contêm textos para a interpretação apresentam as respostas "corretas" no livro do professor. Ao aluno cabe responder algo muito próximo do que está definido previamente. "Com isso, o aluno vai aprendendo que para ser bem sucedido, deve responder aquilo que se espera, como resultado de uma "boa" leitura". (REYES, 2000, p. 8).

Essa ação educativa parte de uma prática onde muitas vezes os conteúdos são ensinados de uma forma rigidamente planificada, na qual os sujeitos envolvidos são obrigados a assimilá-los, ainda que os mesmos estejam distantes de seus conhecimentos prévios ou experiências pregressas, sem qualquer adaptação à sua situação cultural e social, como se o ato de aprender fosse um fenômeno homogêneo passível de padronização.

Tfouni e Pereira (2009, p. 73) corroboram ao afirmar que na escola,

> A oralidade é evitada, e nunca é considerada como um produto, muito menos valorizada como um recurso onde a autoria pode instalar-se. Por outro lado, as leituras parafrásicas que predominam na escola colocam os alunos na posição de sujeitos enunciadores que devem repetir o discurso escolar, mas

> quase nunca na condição de autores. E, mesmo em escolas mais inovadoras, quando há lugar para a autoria, muitas vezes não há legitimação, porque os discursos produzidos na escola quase nunca circulam para o lado de fora daquela instituição.

Ainda percebemos a predominância de preconceito no que se refere às práticas de educação, em que não se valoriza a realidade do educando fora dos muros da escola, pois, atualmente, existe necessidade de se "transcender o modelo dicotômico de educação formal/educação não-formal, [...]" (FREIRE, 1998, p. 220), construir novas conexões entre estas dimensões, e sob o mesmo ângulo, a oralidade e escrita.

Tfouni e Pereira (2009) salientam que a relação de poder, língua oral e língua escrita é um artifício usado pela escola, numa atitude grafocêntrica, de onde subordina uma ideologia que prega a superioridade da escrita e despreza a importância das práticas discursivas cotidianas ao invés de ser usada como objeto de desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos estudantes.

Tfouni e Pereira (2009, p.13) afirmam ainda que a escolarização

> [...] propaga a crença no raciocínio lógico e dedutivo como a forma predominante, porque se acredita que ele seja o mais organizado e claro para o sujeito do discurso, visto que sustenta a crença de que todos são iguais para usar a língua.

os autores narram que por muitas décadas as práticas pedagógicas ignoraram os conhecimentos prévios dos educandos, suas práticas culturais, os usos sociais que esses sujeitos faziam/fazem da linguagem, bem como as suas práxis, vivências cotidianas, antes de ingressarem no ambiente escolar, e embora pesquisadores da temática, a exemplo dos autores supracitados venham chamando a atenção para esse problema, muitas escolas persistem em manter uma prática pedagógica descontextualizada da vida desses sujeitos.

Belintane (2009, p.49), em seu trabalho "Vozes da escrita – em tempos de crianças e menestréis" defende esse estreitamento da relação/escrita/oralidade ao propor um

> [...] esforço de convergência teórica entre percursos de conhecimento aparentemente tão divergentes que vem se mostrando absolutamente necessário para compreender e repensar o ensino da escrita e da leitura em culturas complexas como a nossa, em que comunidades oralistas e de escrita se misturam e se tencionam, escondendo um conflito milenar.

Acreditamos que pensar uma prática educativa, respeitando as subjetividades presentes nas experiências dos educandos e concebendo a escola como um espaço onde se dá a inter-relação professor e alunos, alunos e alunos, cada um com sua realidade e especifica, tem se tornado um grande desafio da educação em nossos espaços educativos, tomando como parâmetro uma prática pedagógica que visa romper a barreira da "grande divisa[9]". Pois "O desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio histórico, […] no qual o aluno aprende junto ao seu grupo social, ao passo que também constrói os elementos integrantes do seu meio, tais como: valores, linguagem e até o próprio conhecimento" (Idem, p. 90).

Pensamos que a prática educativa deve ter a função de socializar o conhecimento, valorizar o que o aluno já sabe, trazer para dentro da escola conhecimentos adquiridos no seio familiar, bem como em outras esferas de convivência, pois muitas vezes os profissionais da escola se preocupam em transmitir os conteúdos ainda que estes não tenham significados para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para Moura (2001, p.155),

> Fazer da sala de aula o lugar de aprendizagem natural do sujeito é estabelecer como objetivo da escola a criação de um ambiente onde se partilha e constrói significados. A decorrência de se aceitar esta afirmação como verdadeira é que aos que fazem a escola, cabe o planejamento de atividades de ensino mediante as quais, professores e alunos possam ampliar, modificar e construir significados.

Podemos compreender que nessa perspectiva a escola torna um espaço responsável pela oportunidade de valorização de vários saberes, não do canonicamente instituído, mas os presentes na oralidade, possibilitando a unificação e o desenvolvimento de práticas sociais com os usos reais da língua. Para tanto, é de suma importância que a sala de aula torne-se um espaço voltado à compreensão e ao respeito às múltiplas visões de mundo, oportunizando um aprendizado reflexivo. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 45),

> A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos discriminatórios e recursos persuasivos, a

---

[9] "Grande divisa", Segundo Belintane, consiste em conceito idelogicamente desenvolvido para provocar o afastamento da linguagem escrita, e a linguagem oral, atribuindo à primeira superioridade sobre a segunda.

> interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos.

Nos deparamos com um grande desafio qual seja o de suscitar no educando a motivação para aprender, cabendo a nós a busca de estratégias que os impulsione ao gosto pela leitura e escrita, utilizando textos e conteúdos que os permitam compartilhar suas experiências adquiridas ao longo da vida, de maneira que as sala de aula sejam um ambiente prazeroso, de sociabilidade e de transformação social.

7. LETRAMENTO, LITERATURA DE CORDEL, INTERDISCIPLINARIDADE: *DE REPENTE* JUNTOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS

.

Neste capítulo descrevemos as atividades escolhidas para subsidiar nossa intervenção da pesquisa-ação, as disciplinas que trabalhamos, bem como os textos e os instrumentos que utilizamos para analisar se a literatura de cordel pode tornar-se um instrumento de aprendizagem no processo de letramento para as turmas de 9º ano na EJA.

Ao iniciarmos nossa pesquisa conversamos com a equipe gestora, a qual denominamos de sujeitos cooperadores, e também com os professores que ministram as disciplinas que utilizamos no processo de intervenção, quais sejam: Português, História, Geografia e Ciências.

Depois de definirmos as disciplinas, elaboramos um plano de ação tendo como subsídios dois textos para subvencionar a interdisciplinaridade como um eixo integrador, que de acordo com os PCN "pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Compreedemos que além de identificar e decodificar os sinais da língua *mater,* o processo de cognição perpassa também pelo entrelace de saberes, por isso, consideramos relevante ultilizar os textos de cordel como conexão em todas as ativades desevolvidas,visando a interdisciplinaridade entre os textos escolhidos com outras formas de lingugem, reconhecendo que "cada disciplina deve ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade (FAZENDA, 2015, p. 2). Assim, os textos por nós escolhidos para fazer a atividade intrdisciplinar de intervenção foram: *"Parabéns, Conquista!!!"* (Anexo 07) de autoria de Ivan Lemos; e *Cordel ecológico* (Anexo 06), de autoria desconhecida.

Nesse caminho organizamos nossa proposta pautada na contextualização e na interdisciplinaridade, agregando as especificidades de cada disciplina, com destaque para o conhecimento prévio dos educandos, fazendo a relação entre o conhecimento científico escolar dos sujeitos e seus históricos de vida.

Gostaríamos de registrar que entre a apresentaçao do projeto de pesquisa e a intervenção que consituiu uma de suas etapas no cronograma, ocorreu um período de greve de professores da rede municipal de ensino, fazendo com que a coordenação da escola pesquisada organizasse um grupo específico em turno oposto, de forma que as etapas da coleta de dados não ficassem

prejudicadas, nem impossiblitassem nosso trabalho. Dessa forma, os discentes foram consultados e se prontificaram a vir no dia escolhido previamente por eles, que foi às quartas-ferias, no turno vespertino, das 13:00h às 17:00h. Nesse sentido, procuramos organizar nosso cronograma para fazer as atividades de intervenção com as disciplinas elencadas odedecendo a seguinte sequência: Português, História, Ciências e, por fim, Geografia.

Nas próximas páginas descrevemos os resultados obtidos em cada dscilpina após a aplicação de cada ativdade.

1)A lingugem da escola a a lingugem do cordel(Lingua portuguesa)

Antes de iniciarmos as atividades, conversamos com os sujeitos da pesquisa sobre a proposta de trabalho que desenvolveríamos nos próximos dias e eles concordaram em colaborar. Inicialmente, os professores foram questionados se possuíam conhecimentos a respeito de literatura de cordel e, considerando as respostas, eles afirmaram nunca ter trabalhado com este gênero textual, embora tivessem uma vaga ideia do gênero em questão.

Dentre os nossos colaboradores Beija- flor, Lasca Bomba e Açucena, estes declararam que já conheciam este gênero e tinham lido. Beija–flor afirmou ter alguns cordéis em sua casa, os demais disseram somente terem ouvido falar mas nunca haviam lido. Dessa forma, consideramos relevante dialogar, primeiramente, sobre a cultura popular para despertar o interesse desses sujeitos pelos elementos presentes nas tradições do povo nordestino, também, a importância dos nossos conhecimentos culturais ancestrais como folcloristas, cordelistas e brincantes que fazem parte do mundo artístico e cultural do Nordeste.

Nessa perspectiva, chamamos a atenção para a importância do resgate e a valorização dos elementos presentes no relicário nordestino, como: trava-línguas, plantas medicinais, músicas, danças, versos, receitas típicas, crendices, poemas, artesanato, e no nosso caso, a literatura de cordel. Salientamos o quanto estes elementos podem ser importantes para a compreensão de questões culturais e sociais presentes em nossa sociedade, de que maneira nos são apresentados e como influenciam as nossas vidas.

Após a explanação de como seria realizado o nosso trabalho, distribuímos as cópias do poemas Parabéns Vitória da conquista de autoria de uma poeta conquistense Ivan Sousa Repente Ecológico(produção coletiva da turma do *Sesc ler*, do Município de Benevides-PA para os alunos, e explicando sobre o gênero o Literatura de Cordel. Em seguida, pedimos que realizassem a leitura atentando-se para a entonação, pontuação, e as ideias principias dos

autores, procurando identificar as características peculiares do texto, as rimas, métricas, temas, dentre outros elementos textuais, conforme se verifica na figura 01.

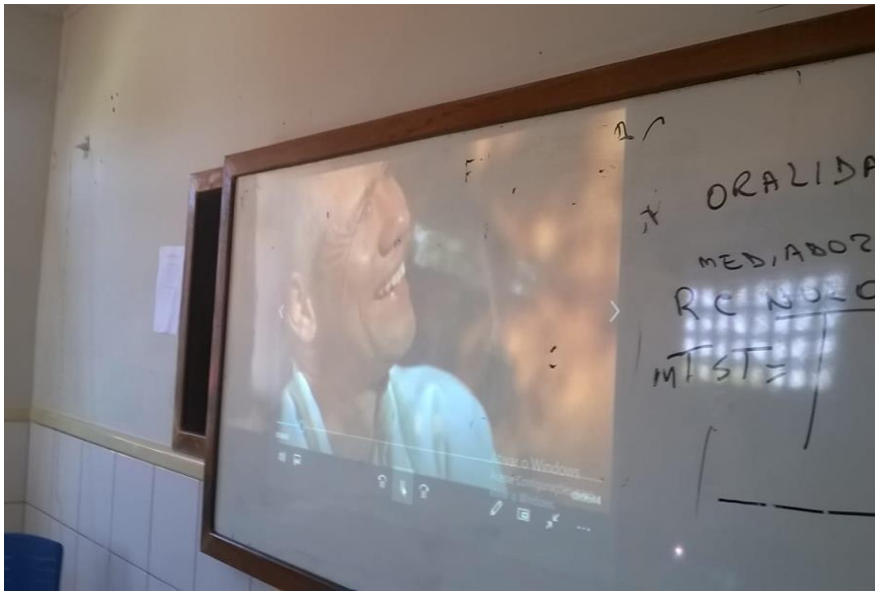
Figura 1 - Leitura de elementos textuais.

Fonte: Acervo do autor /coleta de dados – 2018.

Explicamos também sobre a existência das diversas modalidades de texto, e suas classificações de acordo com seus aspectos lexicais, sua natureza linguística, bem como a proposição e formatação de acordo com as propostas dos autores, como por exemplo: instrução, informação, contação de história, de piadas, crônicas, dentre as múltiplas utilidades da língua escrita. Destacamos que o texto está diretamente conectado ao contexto, constituindo, assim, condição *sine qua non* para que cumpra sua função comunicativa.

No intuito de colaborar com a compreensão exibimos o vídeo “Poetas do repente”, e na sequência, ressaltamos que em Vitória da Conquista residem alguns cordelistas e repentistas, como Onildo Barbosa, Ananias Ribeiro, Ailton Dias, dentre outros. A exibição do vídeo pode ser constatada na Figura 02.

Figura 2 - Exibição do vídeo poetas do repente.



Fonte: Acervo do autor /coleta de dados – 2018.

Após a exibição do documentário citado, fizemos os seguintes questionamentos: “1) Você percebe afinidade entre os textos, no que tange a sua formatação? 2) São esclarecedoras as ideias dos autores?”

Todos concordaram que as ideias dos a atores foram claras, acreditamos que a forma que escrito permite a “clareza” de intepretação, cremos a linguagem utilizada tornar compreensível de um” tema difícil que, na linguagem oficial, ficaria ignorado” segundo, Beltrão (2001)).

Dentre as peculiaridade da EJA nos deparamos com as dificuldades que muitos educandos têm de escrever de forma ortograficamente correta. Pensando nesse aspecto buscamos desenvolver uma atividade a qual intitulamos de “Assim fala, mas assim se escreve”. Pedimos para os educandos que retirassem do texto as palavras que não obedeciam ao padrão da norma culta. Em seguida, distribuímos um dicionário e pedimos para que os mesmos pesquisassem, colocando os significado, e rescrevessem de acordo com o dicionário da língua portuguesa em cartazes. Essa atividade pode ser observada na Figura 03.

Figura 3 - Produção de cartazes: “Assim fala, mas assim se escreve”.

Fonte: Acervo do autor /coleta de dados – 2018.

Após a apresentação das atividades sugeridas, conversamos sobre a exigência do mercado de trabalho no que se refere ao domínio da escrita formal. Numa conversa com os sujeitos, salientamos que, mesmo que a mensagem chegue ao receptor com sucesso, é inaceitável que um oficio, ou qualquer documento seja redigido da mesma forma que geralmente escrevemos um bilhete ou uma lista de compras[10]. Pois existe uma linguagem textual exigida para os diferentes documentos, e a norma culta precisa ser respeitada.se referindo a essa exigência Tfouni (1995), afirma que “costuma-se pensar que a escrita tem por finalidade difundir as ideias (principalmente a escrita impressa). No entanto, em muitos casos ela funciona com o objetivo inverso, qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso” (p. 11).

Entendemos que existe um sistema que exige dos sujeitos a observação de uma regra gramatical estabelecida. Cremos que nada deve impedir que o educador utilize a liberdade de criação, na busca da apreensão de um conhecimento linguístico prazeroso. Dessa forma,

[10] Observamos, que a reescrita proposta, não tem como objetivo desvalorizar a grafia marcante da literatura de Cordel, mas utiliza-la como mediadora no processo de aquisição da linguagem formalmente prestigiada.

acreditamos que a literatura de cordel pode tornar-se coadjuvante nesse processo, tendo em conta que a oralidade e a escrita são marcas contundentes nos livretos de cordel.

No segundo momento do encontro explanamos sobre a xilogravura, no que se refere à origem, o seu papel nos textos de literatura de cordel e o quando a referida técnica tornou-se popular. Entre os cordelistas nordestinos, por ser de baixo custo e de simples execução. Fizemos também um breve resumo da chegada dessa técnica no Brasil, como ganhou notoriedade em diversas capitais, sua utilidade, além de esclarecer sobre os livretos de cordel, a saber; rótulos, cartas de baralho, periódicos de jornais, anúncios de espetáculos, entre outros.

Conversamos ainda sobre os principais xilogravadores nordestinos esclarecendo que os primeiros trabalhos dessa modalidade foram executadas no Brasil por volta de 1634 a 1640, e que nos dias atuais muitos produzem e sobrevivem da criação de ilustrações para as capas do livretos de cordel, a exemplo de J. Borges Abraão Batista, José Costa Leite, José Lourenço e Amaro Francisco.

Ainda nessa perspectiva apresentamos gravuras de diferentes formatações algumas destas, mostrando que a imagem é de suma importância em nosso dia a dia, e que apresenta finalidades distintas, as vezes nos informando, buscando nos convencer sobre determinado produto, serviços ou situação, e no caso específico da xilogravura, as imagens cumprem a função de iluminuras: "são as representações imagéticas do que no texto está escrito ou cantado pelo repentista. (MONTEIRO; PIRES, 2013 p. 04), de forma que a ilustração visa chamar a atenção dos sujeitos leitores para o tema apresentado na referida manifestação artístico-literária aqui evidenciada

Após a explanação, propomos a construção de uma xilogravura[11], a partir do olhar de cada um, do ponto que mais lhe chamou atenção no texto. Dessa forma, distribuímos uma placa de isopor, onde eles criaram uma gravura para ser impressa em papel sulfite. A realização dessa atividade pode ser observada nas figuras 04, 05, 06 e 07.

---

[11] Devido a etimologia da palavra xilogravura (gravura em madeira) e a impossibilidade de usar os materiais necessários para a execução dessa técnica, salientamos que nesse caso, é denomina-se Iso-gravura, pois utilizamos um placa de isopor.

Figura 4 - Confecção de xilogravura.

Fonte: Acervo do autor /coleta de dados – 2018.

Figura 5 - Exemplos de xilogravuras confeccionadas.

Fonte: Acervo do autor /coleta de dados – 2018.

Terminada a impressão pedimos a cada discente que falasse qual a parte do texto que lhe chamou atenção e socializasse para os colegas o resultado, lendo o trecho escolhido. Após a apresentação, organizamos uma roda de conversa, para que eles identificassem semelhanças e diferenças entre os trabalhos. Com essa atividade pudemos perceber que ainda que os textos

fossem os mesmos para todos, os olhares e desenhos foram distintos, de acordo com leitura e experiência de cada sujeito.

Os PCN ressaltam que:

> Um leitor competente é alguém [...] capaz de selecionar, dentre os trechos que articulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégia de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (BRASIL, 2001, p. 54).

A assertiva acima nos permite entender o quanto se faz necessário que o educador deve se atentar para que a prática de leitura no espaço educativo não seja desenvolvida de forma mecânica e repetitiva, onde o discente faz a leitura apenas para o docente, julgue os erros e acertos ainda que muitas vezes o leitor tenha compreendido o que leu, e que a troca de experiências e olhares, possam transformar a hora da leitura em um momento prazeroso e significativo para o sujeito aprendiz.

Assim sendo, a partir dos resultados obtidos durante e depois do processo de elaboração da xilografia, ousamos afirmar que atividade em destaque pode tonar-se uma aliada no processo de formação de leitores proficientes, com a consciência de que a leitura ultrapassa o limite da decodificação de sinais.

2) *o Cordel fazendo História*

Vendo a literatura como uma prática social, e sabendo da dificuldade de nossos educandos, no que se refere à leitura proficiente, cremos que enquanto educadores devemos buscar estratégias que visem sanar essa deficiência. Para tanto, pensamos atividades que promovessem uma articulação entre pluralidade cultural de nossa nação com a diversidade linguística que permeia nosso sistema oral e literário, por acreditarmos ser importante [...] levar a literatura de cordel para sala de aula não apenas como pretexto para estudar outras disciplinas, mas pelo seu valor estético, sua dimensão lúdica, seu apelo social e tantas marcas desta modalidade da cultura popular. (PINHEIRO, 2008, p. 16).

Notamos que o autor vem propor um trabalho com a literatura de cordel de forma que essa dialogue com outras obras, propiciando a exploração de diversas expressões e percepções.

Sob esse viés buscamos pensar a partir da interdisciplinaridade no intuito de promover uma relação sociocultural e comunicativa entre os sujeitos pesquisados com a comunidade na qual estão inseridos. Buscamos fazer uma interação educativa com os textos acima citados apresentando dois vídeos: 1 - Índios em Vitória da Conquista (disponível em

https://www.youtube.com/watch?v=ctelwlhHWTk); 2 - Comunidade Boqueirão (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=HM_n1pPaQpc). O primeiro, foi escolhido porque aborda a história da fundação de nossa cidade outrora habitada por indígenas; e o segundo, por versar a respeito da realidade da Comunidade Boqueirão, espaço reconhecido como remanescente de quilombolas, onde a maioria dos pesquisados residem.

A atividade proposta nos permitiu debater a importância da preservação do patrimônio histórico e estudar a história local como reflexo da história universal e a sua importância para a construção da cidadania; despertar o olhar crítico sobre o processo de escrita da história por entender as relações entre o homem, a cultura e a natureza, no contexto temporal, olhando a partir de seu espaço de vivência e origem que lhe confere significados particulares per ser o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas como disserta Callai (2000).

Cremos que o diálogo e a fusão desses elementos acabam por definir uma cultura com símbolos e representações que nos permitem identificar um determinado grupo ou comunidade, com marcas diferenciadas, etnia, bem como práticas diversas, que poderão ser consideradas como identidade cultural. “Tudo aquilo que foi criado, construído, apreendido, conquistado no curso de toda a sua História” (TROTSKI, 1981, p.51). Essas marcas indenitárias são o que acaba por diferenciar um grupo de outro. Diante disso, destacamos a importância de a escola trabalhar na perspectiva de valorização dessas marcas indenitárias, pois muitas vezes os sujeitos, por não conhecerem a história de sua comunidade, não desenvolvem um sentimento de pertença.

Temos notado que muitos livros didáticos, pelo menos os que utilizados no local de nossa pesquisa, não têm abordado em seus conteúdos assuntos que permitam ao educador trabalhar a partir da raízes culturais dos discentes. Salientamos que conforme o referencial abordado nesse trabalho, é possível depreender que essa ausência pode contribuir para a desvalorização da memória cultural de um povo.

No intuito de verificar se essa intervenção tinha contribuído para o reconhecimento de valorização da identidade dos sujeitos, e, posteriormente, de acordo com as repostas obtidas, pensar a possiblidade de utilizar ou não essa metodologia de trabalho em outros segmentos, fizemos as seguintes perguntas: 1) Você já conhecia a história de Vitória da Conquista? 2- Você conhece a história da sua comunidade e de seu ancestrais? Você considera importante conhecer essas histórias? Por quê?

No que tange à primeira questão, todos os sujeitos questionados afirmaram que sim. Já em relação à segunda questão, dentre as repostas obtidas, duas contemplaram nossa perspectiva. Para identificá-las utilizamos nomes fictícios.

> Os nossos pais, os avós da gente, inclusive já vimos muita gente dizer que a Bíblia fala. Acho que sim, porque até a pouco tempo muita gente tinha vergonha de falar que é da roça, da zona do quilombo. Quando a gente fica sabendo de como tudo começou a gente passa a ter orgulho de nossos antepassados, que vieram antes de nós. Que negro é amaldiçoado por causa de Noé, por isso que o povo negro e africanos sofre (ANJO NOVO).

> Muito importante, minha família veio de outra cidade porque meu pai tinha que trabalhar e meu tio arrumou esse trabalho pra ele. Eu achava que área quilombola só tinha negro, só fazia macumba e capoeira, minha mãe até ficou com medo, porque a gente é crente, (protestante) às vezes as pessoas passam ideia errada pros outros, fazendo aumentar o racismo e o preconceito das pessoas que não conhecem (CRAVO ROXO)

Em ambas as respostas percebemos a importância de trabalharmos a história na perspectiva de valorização da origem dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Vemos que no primeiro caso, o educando (Anjo Novo), chama atenção para uma questão ainda frequente em muitas escolas brasileiras, ao ensinar a História do povo africano, no que tange a metodologia. Segundo o pesquisador da cultura afro-brasileira, Kabengele Munanga (2010), a escola peca ao contar a história do povo negro, a partir do processo de escravização, como se os escravizados vendidos do Brasil para os outros países não tivessem um história de vida, antes dessa atrocidade.

Outro aspecto que considerado no processo de ensino da disciplina em questão é que muitas vezes, a história contada se pauta em uma marca de maldição, narrada na Bíblia no Antigo Testamento (Gênesis, cap. 9, vers. 18 – cap. 10, vers. 32) quando Noé foi flagrado bêbado e nu pelo jovem Canaã, de quem sofre zombaria. Noé, por sua vez, em represália ao Filho de Cam, o amaldiçoa a ficar negro, e sair daquela terra, para estabelecer-se, onde hoje é reconhecido pelos historiadores como o continente africano.

Acreditamos que essa versão histórica não causaria tantos transtornos tempos depois, se ficasse apenas no espaço teológico-religioso. Todavia, não pretendemos aqui questionar a veracidade dos fatos, porém, ressaltamos que estes serviram de aporte para a promulgação de um documento intitulado Bula *Romanus Pontifex*, que serviu de justificativa para a exploração e escravização do povo africano pelo Reino de Portugal. Assim, por muito tempo, essa

passagem, foi utilizada como pretexto para que algumas igrejas de preceitos católicos romanos, ou de matrizes protestantes negassem ao sujeito de epiderme negra galgarem um lugar de destaques nessas instituições, a exemplo de sacerdotes, pastores, ou quaisquer outras funções de chefia nas organizações religiosas.

Cremos que a referida história descrita no livro do Antigo Testamente (Gênesis, 9:18 – 10:32), certamente corrobora para uma baixo autoestima dos alunos, oriundos dessas etnias uma vez que são de religião protestante. Não obstante, que quando questionados sobre sua origem quilombola, os discentes negaram que fazem parte da referida comunidade. Muito provavelmente porque lhes fora ensinado ao logo da vida que o povo negro é inferior ou amaldiçoado.

Tanto o educador como toda comunidade escolar precisa entender que o ambiente educativo é permeado por múltiplas culturas e essa diversidade deve ser levada em consideração, ao pensar o currículo escolar, entendendo que esses fenômenos, que embora seja externos, fazem parte da realidades dos sujeitos aprendizes. Silva (1996) salienta que

> O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (p.23).

Vemos a importância se pensar a construção de um currículo, que leve em conta o contexto social onde nossos educandos estão inseridos, pois as nossas práticas pedagógicas certamente refletirão na vida dos discentes, e nos espaços aos quais, ocuparão futuramente. Em suma, é importante entender que “a escolaridade é um percurso para alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade” (SÁCRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 125).

Conseguimos perceber a relevância desse entrelaçamento, refletido nas respostas obtidas durante os encontros do Grupo Focal. Ao perguntarmos: “Você percebe a relação entre as disciplinas ministradas na escola, como História e Geografia, com a realidade vivenciada por você e por outras pessoas da mesma situação social em que você se encontra? Quais os temas/assuntos você gostaria que fossem abordados na sala de aula com mais frequência?

Com base nas questões supracitadas, o educando Corisco, sujeito da pesquisa respondeu:

> Tem horas que sim, tem horas que não, mais não do que sim. Às vezes os professores trazem um monte de assunto, que a gente precisa saber, e isso é bom, mas esquece de falar do que está perto de nós, e não é só histeria ou geografia mas todas as matérias deveriam falar mais das coisa do lugar que e gente vive, até para valorizar nossos conhecimentos.

Ainda nessa perspectiva Dadá, respondeu:

> Sei que é importante saber das coisa que se passaram no mundo, mas muitas vezes tem histórias e acontecimentos que marcam as vidas das pessoas, do lugar que a gente vive, e nem nós e nem nosso filhos conhecem. Pode ser bonita ou não, mas de qualquer jeito é a história da nossa vida. Por exemplo, do tempo que eu estudo, nunca teve um trabalho desse, onde a gente pode falar de nossa história, da história da comunidade. E isso é importante, porque muita gente tem preconceito com o homem da roça, talvez se conhecesse veria de outro jeito (Transcrição da fala de um educando, sujeito da pesquisa).

Esse distanciamento entre a escola e histórias de vida se reflexo de um currículo elaborado sob a égide, dos programas curriculares, de forma que o professor ignore muitas vezes as demandas presentes no interior de nossas salas e as diferentes saberes que poderiam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Essa prática acaba por hierarquizar e estratificar um conjunto de saberes quase sempre apresentados de forma descontextualizada, talvez por entender que usar as práticas pedagógicas desenvolvidas de forma tradicional seja suficiente para dar conta da universo de questões que envolvem as práticas educativas.

De acordo com Zamboni (1993, p. 7), a escola tem um papel importante nos processos de emancipação e construção de cidadania dos que adentram o referido espaço. Logo,

> O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual. Desenvolve o sentido de pertença e social, a fim de que seu crescimento social e afetivo aconteça (Idem, p. 6).

Devido à sua magnitude o currículo deve promover o diálogo e a reflexão entre todas as distintas manifestações presentes na sociedade, bem como combater o preconceito em suas diversas formas de apresentações, sejam elas culturais, raciais, de gênero, dentre outras. Caso contrário, estará alimentando ainda mais o processo discriminatório, que durante séculos vem se dissipando dentro do espaço educativo, bem como outros segmentos da sociedade.

Acreditamos, assim, que a depender do modo como são tratadas essas pluralidades em sala de aula, pode influenciar no processo de ensino aprendizagem, recaindo sobre o educador a responsabilidade de refletir sobre “como”, “o quê” e “para quem” está ensinando, como defendem os estudiosos do Currículo. Ainda nessa perspectiva, Lopes (2010) observa que [...] somos produtos de uma educação eurocêntrica, em função da qual podemos reproduzir consciente e inconscientemente, os preconceitos que permeiam a nossa sociedade” (p. 200).

Temos percebido que muitos educadores não estão preparados para trabalhar com a multiculturalidade presente na sala de aula, e ao invés de valorizar essas peculiaridades, acabam por disseminar o preconceito ainda que de forma involuntária, presente na escola e fora dela. A resposta do pesquisado, aqui identificado como Cravo Roxo, nos permite compreender que a história dos remanescentes quilombolas não deve ser exposta só para o povo oriundo dessa comunidade, mas, para toda a sociedade.

Afirmamos que por trabalharmos em uma escola que também atende ao público quilombola, notamos uma grande resistência dos educandos para assumirem que são de comunidade remanescente de quilombos. Diante dessa realidade, presumimos que o conhecimento sobre a história do espaço em que reside, contribuirá para que o discente entenda a importância de valorizar as características identitárias, bem como a necessidade de se respeitar toda diversidades presente no espaço educativo como também em outros ambientes do público estudantil, que por desconhecimento acaba propagando o racismo e o preconceito para com a população negra.

A Lei nº 10.639/2003 determina que a História e a Cultura Afro-Brasileira sejam inseridas em todas as escolas públicas e privadas, independente de qual disciplina o professor trabalhe. Mesmo assim, ainda percebemos um grande número de educadores que não conhecem a referida legislação, e alguns que conhecem, não trabalham, ora por questões pessoais ou por não estarem preparados. Munanga (2005,) observa que

> [...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (p. 15).

Ressaltamos que os criadores da referida Lei também têm sua parcela de culpa por não incluírem em seu orçamento a capacitação do corpo docente, o que demonstra um certo descaso para com esse público, pois acreditamos que não é suficiente criar uma lei que respalde uma necessidade, sem garantir aos professores, formados ou em processo de formação, os meios para se apropriarem desses conhecimentos, aos quais lhes permitirão transformar sua práxis educativa, de forma que os levem a entender que

> A riqueza real do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas conexões reais. Apenas isso libertará os indivíduos das barreiras nacionais e locais, os trará para a conexão prática com a produção (inclusive a produção intelectual) de todo o mundo e tornará possível a eles a aquisição da capacidade de desfrutar dessa multilateral produção de todo o planeta (as criações do homem). (DUARTE, *apu*d MARX, 1998, p. 59)

Vivemos em uma sociedade excludente, segregativa e discriminadora, e isso por sua vez, reflete no espaço educativo, pois notamos a existência de dois perfis de escolas: uma pensada para os filhos da classe trabalhadora pobre, geralmente, a pública; e outra voltada para a elite, nesse caso, a privada. E embora trabalhe com propostas pedagógicas distintas, ambas tem algo em comum, pois se voltam ao interesse do sistema vigente, o capitalismo, evidenciando que o segundo modelo realiza-se de forma mais laicizante.

Considerando o exposto, julgamos que pensar uma educação que priorize a libertação dos sujeitos inseridos na escolas, revela que o dever perpassa pelo fato de considerar as diversidades presentes nas salas de aula, como também, respeitar e valorizar as particularidades dos distintos públicos em processo de aprendizagem.

A partir daí, a educação pode tornar-se um instrumento de promoção de desenvolvimento humano e profissional de forma que supre o processo de exclusão, beneficiando, assim, nem só o público atendido nesses espaços, como toda comunidade na qual estes sujeitos estão inseridos. Cremos ainda que a formação dos docentes que atuam nos ambientes educacionais, deve instrumentalizá-los para que se tornem agentes transformadores no processo de ensino e aprendizagem, de forma que promovam uma escolarização significativa e libertadora para o público educacionalmente e historicamente excluído.

De acordo com a pesquisadora Nilma Lino Gomes, da Universidade Federal de Minas Gerias (UFMG), “A construção da identidade negra se dá no espaço da casa, da rua, do trabalho, da escola, do lazer, da intimidade, ou seja, na relação entre o público e o privado (2012, p.8).

Sob essa ótica entendemos que o processo de uma construção identitária perpassa também pelo diálogo com o outro, e vemos a escola com uma responsabilidade muito grande, qual seja a de intermediar a interação entre as particularidades presentes e entrelaçadas dessas culturas e práticas sociais distintas.

Segundo Schmidt e Cainelli (2004),

> "No ensino da História, problematizar é, também, construir uma problemática relativa ao que se passou com base em um objeto ou um conteúdo que está sendo estudado, tendo como referência o cotidiano e a realidade presentes dos alunos e do professor. Para a construção da problemática é importante levar em consideração o saber histórico já produzido e, também, outras formas de saberes, como aqueles difundido pelos meios de comunicação." (p. 52, 53)

Para tanto, o processo de aprendizagem deve tornar-se um espaço onde educador e educando se enxerguem como uma comunidade de aprendizagem, de forma que cada agente exponha os seus saberes, visando a construção prazerosa e significativa de conhecimentos, e essa permuta de experiências desmistifique a hierarquização dos saberes, enfrentando e transformando as situações de discriminação e preconceito ainda entranhados em nossa sociedade.

A superação desse processo excludente, exige de uma práxis educativa, que vise promover um diálogo entre os saberes dos discentes com todos os segmentos da sociedade, que prepare para uma tomada de decisão consciente, necessária para a transformação social. Para tanto, cremos ser necessário um pensar pedagógico que respeite a linguagem, as histórias de vida e perspectivas de cada pessoa, um ambiente onde educandos e educadores almejem a transformação da realidade a qual todos estamos inseridos.

3) Da ciência da escola á "ciência" do Cordel

Ainda na perspectiva da interdisciplinaridade, após retomarmos a leitura do poema "cordel ecológico", para trabalharmos com disciplina de Ciências, pelo viés da educação ambiental, buscamos sensibilizar os discentes para a consciência ecológica, utilizando, a partir do texto citado, debates de questões voltadas ao meio ambiente; dialogar sobre fatores naturais e culturais que alteram altera esses espaços; as mudanças ocorridas na natureza, devido à degradação ambiental, os tipos de lixo descartados, seus malefícios e tempo que levam para se

decompor, e por fim, discutir como o desenvolvimento comercial e industrial influenciam o Meio Ambiente.

Dessa forma, pensamos que a instituição deve preocupar-se também com a educação ambiental e esclarecer como algumas práticas cotidianas, ou mesmo mudanças de atitude, podem refletir na natureza de forma positiva, podemos tomar como exemplo o descarte consciente de resíduos e lixos, a coleta seletiva, dentre outras atividades de preservação que podem influenciar na qualidade de vida, tanto na localidade em que vive, como também nos demais espaços.

De acordo com Dias (2004), a expressão educação ambiental, surge em meados de 1970, período em que essa questão passa de fato a ocupar lugar de proeminência nas preocupações da sociedade de um modo geral, inclusive nas escolas. A partir de então, alguns eventos são pensados visando conscientizar e sensibilizar as pessoas para uma consciência ecologicamente correta. Dentre essas ações destacamos: a Conferência Rio-92, a Agenda 21, a Conferência de Estocolmo em 1972, dentre outros eventos voltados a essa questão aqui evidenciada, cujo objetivo era garantir a sustentabilidade do planeta terra, bem como a qualidade de vida dos seres que nela vivem. E a escola, qual o seu papel diante desses questões?

De acordo com os PCN,

> […] a questão ambiental impõe às sociedades a busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, de novos caminhos e modelos de produção de bens, para suprir necessidades humanas, e relações sociais que não perpetuem tantas desigualdades e exclusão social, e, ao mesmo tempo, que garantam a sustentabilidade ecológica. Isso implica um novo universo de valores no qual a educação tem um importante papel a desempenhar (BRASIL, p.180).

A leitura da assertiva acima nos permite perceber como a educação ambiental deve permear também o espaço educacional. Ainda que geralmente vemos essas discussões nas disciplinas de Ciências ou educação ambiental, defendemos que ela deve ser pensada de forma interdisciplinar, onde a equipe gestora e demais profissionais que atuam na educação busquem alternativas que permitam aos discentes refletirem de forma mais ampla sobre a necessidade de se pensar: qual planeta queremos e o que podemos fazer para atingir o objetivo almejado, na busca de um mundo sustentavelmente melhor? Para tanto, deve-se perseguir a meta do equilíbrio entre a natureza os seres humanos que dela dependem para sobreviver.

Ainda no viés do marco legal, podemos contar com Lei n° 9.795, promulgada em 27 de abril de 1999, que determina que a Política Nacional de Educação Ambiental (EA) Art. 9º, deve estar presente nos currículos das instituições de ensino, tanto público como privado, abarcando todos os segmentos, como: I – educação básica: a. educação infantil; b. ensino fundamental e c. ensino médio –educação superior; III – educação especial; IV – educação profissional; V – educação para jovens e adultos.(BRASIL,1999).

Notamos, assim, que a EA deve ser incorporada ao currículo escolar em todas as modalidades de ensino, desenvolvendo atividades dentro fora de sala, podendo valer-se inclusive de linguagens variadas, como atividades artísticas e culturais, projetos, dentre muitas atividades que permitam um aprendizado prazeroso. Isto também está garantido na Resolução do CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), quando a referida legislação afirma no Art. 8º - VIII - § 1º, que a Educação Ambiental deve ser tratada de maneira transversal.

Acreditamos ainda que a EA deve contribuir para o surgimento de cidadãos que possam contribuir para uma sociedade mais humanizada que objetive uma convivência harmoniosa entre os seres humanos e as demais espécies, enfim, uma mudança de conduta pessoal ecologicamente e socialmente responsável. Entendemos que a natureza é um patrimônio de todos, logo, preservação do meio ambiente é dever de todos os seres humanos, pensar essa concepção didática, permite aos educandos saírem do lugar de espectadores passivos, além de uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano. (FAZENDA, 2002, p. 40).

Sob a ótica da autora acima, entendemos que o trabalho pedagógico pensado de forma interdisciplinar, promove uma articulação e uma relação dialógica entre os saberes diversos presentes no espaço escolar e as abordagens específicas de cada disciplina escolar. Acreditamos também que essa prática pode colaborar para a construção de conhecimentos significativos para os discentes, bem como para os outros agentes envolvidos, cientes que podemos sempre aprender uns com os outros. Fazenda (2015) vem corroborar com a discussão em foco ao apontar que “cada disciplina deve ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade (p. 2).

Considerando que o público de jovens e adultos requer uma metodologia específica, supomos que a interdisciplinaridade pode promover uma união de saberes, proporcionados

pelos múltiplas visões de mundo que eles trazem ao adentrarem no ambiente escolar, possibilitando, assim, a construção e ressignificação dos saberes tendo como ponto de partida os múltiplos olhares a respeito de um mesmo assunto, respeitando cada olhar, formando sujeitos sociáveis, contudo, sem perderem a consciência crítica.

Nessa perspectiva, discutimos ainda que de forma sucinta, (a considerar que o tempo que tínhamos era parco), sobre como o processo de desenvolvimento industrial influencia no meio ambiente.

A princípio discorremos sobre o princípio destrutivo do capitalismo e os efeitos que este tem provocado na natureza, agravando, assim, a degradação ambiental, colocando em risco a vida de muitos seres vivos, inclusive a raça humana, o que demonstra uma dicotomia, pois ao mesmo tempo em que a tecnologia desenvolve as descobertas de remédios para muitos males que outrora disseminava populações, por outro lado, cria mecanismos de destruição do habitat desse mesmo homem.

Não podemos deixar de reconhecer que muitas destas descobertas permitiram ao homem controlar alguns elementos da natureza, ao ponto de aumentar a produção de alimentos e outros bens de consumo todavia esse mesmo desenvolvimento tem contribuído de forma significante para a extinção dos seres vivos, fazendo jus à máxima de Hobbes(2003): “o homem é lobo do homem”

De acordo com estudiosos da temática aqui em destaque, a exemplo da pesquisadora Marise Duarte, esse modelo de desenvolvimento destrutivo vem ganhar força a partir do século XX, acirrando bem mais a incompatibilidades de suprir a exigência de um mercado consumista e a preservação ambiental, que pudesse garantir a qualidade de vida de todos os seres vivos, e na medida que os detentores do capital visem mais lucros, essas atividades têm aumentado cada dia mais a degradação ambiental. Duarte (2006), disserta que

> [...] no decorrer do século XX houve o agigantamento do sistema econômico mundial e uma consequente projeção deste sobre o sistema ecológico, revelando as graves consequências desse entroncamento entre os dois sistemas, em razão da probabilidade de exaustão dos recursos naturais e da capacidade limitada dos ecossistemas absorverem as agressões impostas pela desmedida expansão econômica e pelo progresso tecnológico (p.114).

Vemos que a exploração dos recursos naturais de forma irracional tem provocado inúmeros problemas para o meio ambiente, como a destruição do ecossistema, a desertificação

de muitas áreas, o aquecimento global, dentre outras mazelas, as quais refletem de forma significante na vida humana.

O meio ambiente e os seres humanos são interdependentes e indivisíveis, protegê-los torna-se, assim, papel não apenas dos governantes e das ONG, que devem conscientizar os sujeitos, independente de classe social, idade para a preservação do meio ambiente, mas de todos os segmentos sociais, e acreditamos também que a escola tem um papel muito importante nesse processo de conscientização.

Para subsidiar as discussões no Grupo Focal - GF proposto para disciplina de Ciências, iniciamos a roda de conversa a partir do artigo Art. 225 da Constituição Brasileira, o qual assegura que

> Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988, p. 25).

Notamos que o artigo acima visa garantir a todos os cidadãos o direito a um meio ambiente sadio e ecologicamente harmonioso, atribuindo não só ao poder público, mas a toda sociedade responsabilidade de defendê-lo, no intuito de garantir uma qualidade de vida, não só para as gerações presentes, como também para as que estão por vir, fazendo-se necessário que tenhamos cuidado com nossas práticas usuais diárias, inclusive, na forma como descartamos os resíduos de nosso consumo do cotidiano.

No intuito de esclarecer sobre essa questão, após discutirmos o panfleto informativo (Anexo 04), que descreve o tempo que alguns materiais descartáveis levam para se decompor, convidamos os nossos colaboradores para uma roda de conversa no Grupo Focal, onde debatemos os seguintes pontos: As questões voltadas para a educação ambiental em sua escola são trabalhadas de forma interdisciplinar? ou seja, evolvendo todas as disciplinas? ou somente a professora de Ciências aborda essas questões?

No tocante à primeira questão, selecionamos as repostas abaixo por acreditarmos que elas, por sua vez, poderiam nos permitiram traçar um perfil de como está sendo tratada a questão ambiental, pelo menos no espaço de nossa pesquisa. Salientamos que os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade nos alunos.

> Pelo menos o tempo que eu tô nessa escola, nunca vi outros professores, falando de meio ambiente, só a professora de Ciência que se, se não me engano, foi na sexta série, quando eu estudava de dia (Beija-Flor).

> Na escola no ano passado, um projeto da televisão chamado Lápis na mão, que foi a professora de Português e o de Artes, Ciências, mas era de dia, igual ele falou (Naninha).

> Quando eu estava a tarde, na outra escola, também, eu participei de um projeto chamado Eko kids. Nesse projeto, todos os professores trabalharam juntos, foi um trabalho legal, no fim teve um jornalzinho, comas fotos dos trabalhos dos alunos com os professores (Açucena).

> Foi mesmo, quando teve o projeto Eko kids, os professores, todos falaram, mas foi só essa vez que a gente viu um projeto assim na noite. A gente até fez coisas com material reciclado (Lídia).

Apresentamos na sequência algumas informações sobre os dois projetos mencionados por nossos colaboradores no intuito de facilitar a compreensão dos leitores. O Projeto *Eco Kids* e *Eco Teens* visam a criação e circulação de um informativo trimestral sobre meio ambiente, voltado e preparado por alunos das escolas de ensino fundamental, públicas e privadas, custeado por infratores ambientais, em cumprimento de pena alternativa.

> [...] Através do jornal *Eco Kids* e do *Eco Teens*, as escolas têm a oportunidade de sintetizar o trabalho de educação ambiental que desenvolveram, mostrando trabalhos feitos pelos próprios alunos, incluindo desenhos, redações, quadrinhos, etc. A escolha das matérias que serão publicadas exige o efetivo trabalho sobre o meio ambiente em sala de aula ou em ambiente externo, com um olhar crítico e ativo do aluno, que será o produtor dos textos ou desenhos (BRASIL, s/d, p.1).

O projeto Lápis é promovido pelas afiliadas da rede Globo, no caso de Vitória da Conquista, pela TV Sudoeste, surgido em 2009, é composto por três ações cujo objetivo é incentivar o envolvimento de estudantes das redes pública e privada, envolvendo também no processo de desenvolvimento professores e da sociedade educacional da região. São elas: Concurso de Desenho e Redação, Desafio Mãos da Esperança e Concurso Escola Cidadã. O projeto em sua primeira etapa seleciona os 10 melhores trabalhos de cada categoria para uma segunda e última etapa onde serão reconhecidos os 03 melhores textos avaliados de cada categoria e premiados.[12]

---

[12] Disponível no site: http://projetolapisnamao.com.br/inscricoes

É inegável que os projetos descritos acima sejam importantes, pois além de fugir da rotina escolar muitas vezes determinada por um sistema que acaba por tolher muitas vezes a dinâmica da escola. A oportunidade de trabalhar nessa perspectiva permite a todos os envolvidos a se apropriarem dos saberes sistematizados em outras instâncias, ressignificando-os de forma a transformarem-se em instrumentos que os permitirão compreender e quem sabe mudar a realidade em que estão inseridos.

Cremos também que essa interação entre estudantes, professores e os integrantes das agências patrocinadoras pode propiciar um diálogo entres as diferentes culturas, adquiridas nos distintos espaços que cada sujeito atua, seja como morador, seja como profissional. Nessa perspectiva ousamos afirmar ainda, que esse contato pode gerar novas culturas e saberes que poderão contribuir para o processo de construção de uma sociedade mais cidadã, consciente de seus direitos e de seus deveres. Coadunamos com Vasconcellos (2006) o qual disserta que os resultados desse entrelace de saberes pode tornar-se "fruto de uma aprendizagem coletiva, através da troca de experiências e de uma reflexão crítica e solidária sobre as diferentes práticas" (p.160).

Sublinhamos ainda que cremos que o projeto pensado a partir da valorização dos distintivos saberes, pode contribuir, para além da aquisição da leitura e escrita, pois ao envolver os sujeitos, estes perceberão o valor de demostrar seus conhecimentos e opiniões, bem como perceber a importância de respeitar as opiniões de outros envolvidos.

Reiteramos o reconhecimento da importância dos referidos projetos nas escolas, a partir das respostas de nossos educandos. Percebemos ainda a incipiência dos trabalhos desenvolvidos de forma interdisciplinar, bem como a ausência do envolvimento dos alunos da EJA em alguns projetos escolares, o que nos tem preocupado enquanto professor dessa modalidade em estudo, pois, boa parte de nossos educandos, são pais e mães de família, que por sua vez, se forem devidamente preparados poderão se tornar multiplicadores em suas casas, na comunidade onde vivem ou em outros espaços que atuam.

Entendendo que os caminhos do aprendizagem são diversos, bem como as múltiplas formas de aquisição do conhecimento, optamos em utilizar um tempo da nossa intervenção na confecção de latas de lixos, inclusive reutilizando material que seria incinerado, para as salas, acentuando que fora uma das questões levantadas em salas de aulas, e também faz parte da intervenção na pesquisa-ação proposta como metodologia em nosso projeto de pesquisa. Quando abordarmos sobre os hábitos do cotidiano, os educandos, sujeitos da pesquisa

questionaram que na sala não tinha lixeiras, assim distribuímos em pequenos grupos e realizamos a confecções de vasilhas pra serem colocadas nas salas de aulas do espaço pesquisado.

Ainda no intuito entender o que os sujeitos da pesquisa pensavam a respeito da papel da escola, no processo de conscientização do público, no que se refere educação ambiental, durante o encontro do GF perguntamos: "Você acredita que é possível o homem interferir no meio ambiente sem destruí-lo? e a escola pode contribuir para o processo de conscientização ambiental?

O educando de codinome Corisco respondeu:

> Eu acredito, que sim, porém, o homem deve usar a mentalidade pra entender que a natureza dá tudo que ele precisa, mas quando não é usada de forma certa, ela mesmo destrói o homens. Eu acredito também, que a escola de já deve ir pensando em preparar os alunos desde criança, falando da importância de se usar os recursos da natureza, de forma certa. No embalo que tá indo, nosso filhos, nossos netos, não terão condições de viver no planeta terra.

Enquanto Açucena disse que

> Se Deus deu sabedoria para o homem controlar algumas coisas da natureza, deu também para ele entender que deve cuidar, se não acaba, e a escola é muito importante, porque se o menino aprende desde o primário que é importante, preservar o meio ambiente, quando estiver maior e precisar usar qualquer recurso, ela vai saber usar e preservará.

As declarações acima nos permitem ver o quanto é importante o papel da escola nesse processo de conscientização dos sujeitos no que tange a sua relação como o mundo, e o dever de preservá-lo. Para tanto, torna-se necessário desenvolver nas gerações futuras um pensamento sensível, de forma que elas busquem usufruir dos bens naturais sem degradá-los, uma vivência equilibrada entre homem e natureza. No tocante ao papel da escola Dias (2004, p.21) assevera que ela deve ajudar o educando a

> [...] perceber a correlação dos fatos e a ter uma visão integral do mundo em que vive. Para isso, a educação ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental de forma interdisciplinar nos currículos das diversas disciplinas e das atividades escolares.

Entendemos que a escola sozinha não dará conta de equacionar esses problemas, mas acreditamos que o seu envolvimento pode tornar-se uma fator determinante no processo de conscientização contra a ação destruidora do homem, pois julgamos que ao contribuir na construção da consciência dos discentes, desde as séries iniciais, estará colaborando para futuros cidadãos responsáveis.

A partir da compreensão de que a escola não deve visar só a preparação dos sujeitos para o mundo letrado, mas pensar também na qualidade do mundo em que esse sujeito está inserido, cremos que as questões ambientais devem ocupar um lugar nos planejamentos escolares, via projetos pedagógicos participativos, interdisciplinares e multiculturais, que busquem formar sujeitos com responsabilidade social e cientes também da necessidade de cuidar do meio ambiente na busca de qualidade de vida para eles e para as próximas gerações.

Reiteramos que não pleiteamos buscar soluções ou questionar o trabalho dos professores de Ciências do nosso local de pesquisa, nem avaliar como tem sido desenvolvida as atividades de Educação Ambiental nas turmas da EJA. Visamos, sim, refletir a respeito do que pode ser trabalhado nas referidas turmas, a considerar as suas experiências, por acreditarmos que o diálogo entre os conhecimentos dos educadores e dos estudantes possa aproximar os conteúdos pré-estabelecidos pelo sistema educacional da realidade a qual está inserido, acreditamos ser de suma importância a incorporação da formação política para a cidadania moderna nos currículos pensados para as turmas de jovens e adultos, como defende Di Pierro(2001), de forma que esse público possa colaborar para o processo de transformação da realidade, pelo menos em seu *lócus* de convivência.

As discussões surgidas durante a aplicação das atividades bem com as reuniões do GF nos permitiu enxergar, de uma forma mais clara, o quanto se faz necessário reintegrar as necessidades humanas à sustentabilidade do meio ambiente e o quanto a escola é importante nesse processo, considerando que dependemos da natureza para sobrevivermos com qualidade de vida. Para tanto, faz-se essencial que as gerações futuras a utilizem de forma consciente e responsável, cabendo aos diversos seguimentos da sociedade, inclusive a escola, a formação de agentes responsáveis, de forma que a destruição exacerbada dê lugar a uma preservação consciente.

4) O meu "canto" e o Cordel (Geografia)

Nesta última seção de nossa proposta, trabalhamos com a disciplina de Geografia, utilizando os textos de cordel para aproximar seu conteúdo da realidade do discente. Mantendo sempre a perspectiva de valorização da identidade dos sujeitos pesquisados, procuramos elaborar algumas atividades a partir dos textos de literatura de cordel "Parabéns Conquista", "Literatura de Cordel e Cordel ecológico" (Anexo 06) e "As coisas do meu lugar" (texto acrescentado por indicação do colaborador da pesquisa). (Anexo05)

Considerando que nossa pesquisa foi pensada em uma perspectiva de colaboração mútua, conforme prevê a pesquisa-ação, e entendendo que a inclusão do texto sugerido não atrapalharia a nossa proposta, acatamos a sugestão do educando, aqui alcunhado de Anjo Novo, acerca do poema de cordel: *"as coisa do meu lugar*", da poetisa cordelista Emanuele Vitoria de Morais. Talvez o motivo da referência ao poema deva-se ao fato de o pesquisador já tê-lo apresentado em outra ocasião na escola que ele estudava anteriormente, e que Anjo Novo estudava.

Após a inclusão do terceiro texto e comparando suas familiaridades, passamos a discorrer sobre alguns conceitos trabalhados na disciplina de Geografia: lugares, paisagem e região, pedindo que os discentes observassem os detalhes em comum e diferentes das comunidades em que residem.

Com o objetivo de facilitar a compreensão, apresentamos alguns slides com fotos atuais e antigas de Vitória da Conquista, seus pontos históricos, artísticos e culturais. Para explanar sobre a localização geográfica de Vitória da conquista, utilizamos três mapas: o da cidade, o da Bahia e o mapa do Brasil, ressaltando a importância que cada sujeito e comunidade tem dentro de uma nação como a nossa. Para concluir e dar início as outras atividades, exploramos algumas distinções de bairro, ruas, município, rural e urbano;

Após a explanação, pedimos aos discentes para falarem um pouco sobre sua localidade a partir das definições e imagens, destacando questões que se referem à estrutura, como saneamento básico, luz, serviço de telefonia, dentre outros benefícios que eles considerassem interessante e sentissem a falta.

Percebemos ainda uma grande dificuldade que nosso público tem em associar os estudos de Geografia à realidade de suas comunidades e acreditamos que essa ausência de associação

da disciplina em destaque, em uma escala mais local, deve-se ao fato de muitos educadores desconhecerem as características locais do espaço em que estão atuando.

Presumimos ainda que o distanciamento faz com que o os professores e muitos educandos acabem se desinteressando pelas questões locais**,** talvez por não entenderem que em suas vivências, o grupo social em que estão inseridos. A própria localização geográfica de sua comunidade constituem-se em elementos ricos de serem explorados na escola, oportunizando, e por sua vez, valorizando as singularidades de cada sujeito, reconhecendo, assim, os valores, as culturas, memórias de vida e familiar. Entendemos que o lugar é um conceito central, e na medida em que ele é qualificado pela experiência humana, que lhe confere significados particulares; é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas (BUTTIMER, 1985, p. 228).

A partir dessas premissas podemos crer que as vivências e as peculiaridades de cada sujeito podem constituir-se como uma fonte de conteúdo que podem servir de subsídios no processo de ensino-aprendizagem, assim a identidade acaba por fazer uma “ponte” entre o "interior" e o "exterior" (HALL, 2003, p. 11).

Apesar de não termos como objetivo analisar os livros didáticos, nem pretendermos tecer críticas ao trabalho dos professores do nosso *lócus d*e pesquisa, percebemos (conforme item 6, anexo 01, onde diz: Você acredita que os livros e textos lidos na escola se aproximam das vivências dos alunos?) que os livros didáticos geralmente utilizados, bem como os planejamentos pedagógicos, não apresentam uma proposta voltada à valorização das questões locais, de forma a fortalecerem as identidades dos sujeitos, inclusive valorizando lugar de convivência dos atores que frequentam nossas escolas.

Realçamos que nosso intuito não é valorizar uma cultura em detrimento de outra, mas promover uma união entres os diversos saberes que permeiam nossos espaços escolares de forma que essa interação possa contribuir para a construção de um conhecimento significativo e prazeroso, pois acreditamos que, ao se depararem com um espaço onde suas práticas cotidianas não são consideradas inferiores, o espaço o qual está inserido na busca de um conhecimento canonicamente institucionalizado, certamente não se tornará estranho a ele. Diante disso, consideramos relevante a literatura de cordel como um instrumento de intermediação cultural e pedagógica nesse processo de letramento. No que se refere a essa questão de significação ou, quem sabe, uma ressignificação, Mortatti (2004, p.98), afirma que

> Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Vários fatores têm evidenciado que os elementos presentes no cotidiano de alguns grupos como os da zona rural e periferias das cidades têm sido excluídos ou ignorados nos planejamentos pedagógicos, garantindo a hegemonia de uma determinada classe sob a outra, em que ancorado na determinação de que o conhecimento "universal", que deveria ser estendido a todos, tem servido para escamotear o direito a uma educação contextualizada, que respeite os modos de convivência, de pensamento e de produção dos diferentes povos (BRASIL, 2001).

Percebemos no desenvolvimento dessa pesquisa, o quanto é importante para os educandos, saberem que o educador se preocupa com determinados detalhes ligados a sua realidade, por exemplo: como aprendem, como vivem, quem são, quais seus anseios; enfim, dar voz a esses sujeitos para que se tornem protagonistas de suas próprias histórias. Nessa perspectiva, a escola tornar-se-á um lugar de trocas de experiências e não apenas transmissora de conteúdo, muitas vezes desvinculados da vida do público atendido por ela.

A assertiva de Castro Giovanni (2007, p.42), ao descrever que "nesta primeira década do século XXI, a Geografia, mais do que nunca, coloca seres humanos no centro das preocupações, por isso pode ser considerada também como uma reflexão sobre a ação humana em todas as suas dimensões.", vem nos subsidiar nesse processo de análise, pois acreditamos que as diversidades presentes em nossas escolas, entre os distintos grupos como de gênero e religiosos, nos permitem promover uma interatividade entre as diversas formas de pensar, onde a heterogeneidade e especificidade de cada um sejam respeitadas.

A vista disso, pressupomos que o educador, deve atentar-se para as singularidades de cada grupo, de maneira que possa promover a exposição e o debate, de forma que as "diferenças" presentes no espaço educativo sejam respeitadas e valorizadas, ao invés de padronizar o ensino ignorando as peculiaridades em nome de uma pseudoigualdade, que muitas vezes suprime a oportunidade do educando se ver representado em um espaço que deveria lhe garantir voz e vez.

Conforme planejado, utilizamos as duas últimas aulas para promover uma roda de conversa. De início, pedimos para eles apresentarem as fotos de suas comunidades, (solicitamos

que tirassem as fotos no encontro anterior) e se organizassem em dois grupos. Em seguida, entregamos o esboço do mapa de Vitória da Conquista, orientamos que colassem as figuras trazidas. Após esse momento solicitamos que falassem um pouco de suas comunidades e respondessem às seguinte questões*: Quais as vantagens e desvantagens do lugar onde residem e como vocês podem contribuir, enquanto agentes sociais, para a melhoria das suas localidades?*

As falas obtidas de nossos pesquisados acabaram exigindo que esclarecêssemos alguns conceitos, que de forma concisa, buscamos expor, como os conceitos de rural e urbano, campo e cidade, antes de adentramos nas questões levantadas.

Na maioria das vezes, as concepções de rural e urbano são empregadas para definir duas formas de organização e produção de um espaço, bem como as relações que os permeiam. Apesar de ser equivocadamente tratados como antônimos, Whitacker (2010, p.191) especifica que

> "[...] cidade e campo se caracterizam por representar concentração e dispersão [...]. Urbano e rural se distinguem por serem atributos e constituintes, condições e condicionantes. Enfim, cidade e campo são formas espaciais. Urbano e rural possuem, [...] uma dimensão processual, são conteúdo e contingente.

Em meados do século XX, o campo e a cidade vivenciaram grandes transformações dentre elas culturais, sociais, políticas e econômicas, e essa reconfiguração acaba por impor um dever de ressignifcar os temas rural e urbano, gerando a dicotomia atraso (campo) e moderno (cidade). Hespanhol (2013), destaca que além das transformações sofridas pelos espaços aqui em discussão os critérios oficiais empregados pelo Instituo Brasileiros de Geografia e Estatística IBGE, ao descrever rural e urbano vale-se órgão ainda de um delineamento criado em 1937, durante o Estado Novo, sem considerar as mudanças recentes, que tem ocorrido e que tem redefinido as ideias e conceitos na atualidades, observando que encadeamento de reestruturação da sociedade bem como da economia nos permite afirmar que a essa definição arcaica do rural enquanto sinônimo de arcaico e o urbano como lugar de progresso, já está superada logo, ambas devem ser vistas como partes integradas de uma mesma sociedade, de mesmo território.

Wanderley (2001) sustenta que o rural é um modo de vida, por meio do qual os indivíduos enxergam a si mesmos e o mundo à sua volta. A autora reflete sobre a ideia de

“mundo rural”, um universo que não é isolado mas que carrega especificidades, buscadas através da história, acreditando no rural como formação sócio-histórica concreta. Rural e urbano são qualidades das relações sociais e, por isso, trata-se de rural e urbano no local e, não, “um local como rural ou urbano”.

Pressupomos que uma consciência crítica, seja parte essencial para o exercício da cidadania plena e que ela deve ser moldada com a ajuda da escola, podendo refletir de forma positiva na vida dos alunos e na sociedade. Temos conhecimento de que nem todos os sujeitos que estão em nossas salas de aula usufruem de uma educação que o conduza a um senso crítico que o permita analisar politicamente a situação em que se encontra, pois muitas vezes nós mesmos, enquanto educadores, deixamos passar despercebido esse olhar crítico de nosso público, no que se refere às situações que permeiam nossa sociedade e que acabam por reverberar em nossas salas de aula.

Para a realização do GF tomaremos como ponto de partida a primeira questão (Quais as vantagens e desvantagens do lugar onde residem?). Abaixo selecionamos as respostas que consideramos mais completas no que se refere aos nossos objetivos sem desconsiderar a importância das demais:

> Morar na zona urbana ajuda aumentar o conhecimento da gente e dos filhos da gente, porque é mais fácil comprar livros e outras coisas da escola, tem mais médicos, tem farmácias, muita coisa para a gente comprar precisa ir em Conquista, porque aqui não tem e quando tem é muito caro, já em compensação, a violência aqui na zona rural ainda é menor, os filhos nossos podem andar mais à vontade, então não é de tudo ruim, nem de tudo bom. (Labareda).

Podemos elencar nessa resposta algumas questões: o acesso ao conhecimento, a alguns bens de serviço e, por fim, a segurança. Cremos que e escola não deve ignorar esses fatores, pois pesquisas comprovam que essas questões sociais refletem de forma relevante no cotidiano escolar. Sabemos que nem todas as pessoas têm o acesso a uma educação que de fato responda às suas necessidades, pois presenciamos ainda grandes deficiências em nosso sistema educacional, quando nos referimos ao público nas escolas localizadas na zona rural, as dificuldades se apresentam de forma mais latente.

São muitos os problemas enfrentados pelos educandos oriundos das localidades mais afastados dos centros urbanos, dentre eles, a distância de suas residências para a escola, pois dependem geralmente de transportes, que nem sempre são de boa qualidade, o que acaba por

colocar em risco sua integridade emocional e física, um currículo nem sempre interessante, pois muitas vezes ao invés de procurar incluir e valorizar os elementos culturais e peculiares dos educandos, procura induzir uma supervalorização da cultura urbana, dentre outras dificuldades, que interferem de forma significativa no processo de aquisição de conhecimentos.

Conjecturamos que talvez a falta de identificação pode contribuir com a evasão escolar marcante nas turmas de jovens e adultos, restando-nos um grande desafio que é pensar um currículo que atenda a esse anseios, enfim, concordamos com Ramos (2016, 185.) quando diz que "é preciso pensar a escola como espaço de um projeto educativo de práticas emancipatórias".

Uma educação que busque valorizar os conhecimentos e competências de cada sujeito, e que estimule o desenvolvimento da iniciativa, da autoestima, da autocrítica, enfim, uma escola emancipadora.

O segundo aspecto elencado foi o bem de consumo, o qual relata dois pontos cruciais: a distância para adquiri-los e o custo quando encontra na localidade em que vivem. É sabido que nos últimos anos os espaços rurais têm passado por mudanças que interferiram de forma significante nas distintas relações, micro e macroestruturais, como desigualdade social e outras adversidades.

Ousamos afirmar que esse processo de interrelações que tem reduzido a distância social e física entre o urbano e o rural tem influenciado também no processo de aquisição de bens de consumo e de serviço, como acentua Brandemburg (2010) que a sociedade ao se modernizar, acaba impondo seu ritmo e redefine a vida de uma comunidade, inclusive no processo de consumo. Ao respaldar esse ponto de vista, o autor Bagli (2010, p.7), ressalta: "a lógica expansiva do modo de produção incorporou os espaços mais distantes via consumo". Nesse cenário, é fato que a inserção no mercado de consumo tem construído hábitos comuns entre os públicos da zona rural e urbana, ainda que os encargos dificultem o acesso a determinados bens.

Ainda sobre a primeira indagação "Lasca Bomba" responde:

> Para mim, mesmo não tendo computador em casa com internet, rua com asfalto, saneamento básico, como água encanada e esgoto, ou um shopping, ainda acho melhor aqui, pois nossa família vive mais sossegada, aqui os meninos ainda pode andar a cavalo, brincar de bicicleta e meus vizinhos são tudo gente boa e todo mundo conhece todo mundo, mesmo de vez em quando acontecendo alguma coisa, mas a violência aqui ainda é menor.

Percebemos que o entrevistado relatou alguns bens de consumo, algumas questões voltadas à infraestrutura e, por fim, a violência. Tais dificuldades ainda atingem a maioria da população brasileira, e de um modo mais contundente os moradores da zona rural, onde o descaso do poder público é mais visível.

Sabemos que vários fatores podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem como os aspectos familiares, econômicos, afetivos, psicológicos, assim como as condições de higiene, habitacionais, sanitárias, dente outras condições fundamentais para vida do educando dentro ou fora da escola, haja vista que todas essas situações vividas exercem influência sobre o aprendizado. A esse respeito, Leite (2006, p.40-41), disserta que:

> as relações vivenciadas externamente repercutem internamente através de atos de pensamento, emoção, sentimentos e estados motivacionais, possibilitando, por exemplo, a constituição de sujeitos seguros (ou não), motivados para enfrentar novas situações e, mesmo, superar desafios e eventuais fracassos.

Sob esse prisma, acreditamos que a escola precisa voltar o seu olhar a essas necessidades e percepções que certamente refletem em seu cotidiano. Sabemos que não cabe puramente às instituições de ensino equacionar determinados problemas, todavia elas devem atentar-se aos interesses de um grupo que espera um sistema que tenha compromisso com o homem concreto, com a sua libertação, sua humanização.

A fala abaixo selecionada não se distancia muito das anteriores, exceto no que refere ao lazer e à qualidade de vida:

> Depende muito de como você vê as coisas. Na zona rural é muito bom pela paz, tem a natureza a seu alcance. Todo dia a gente vê galinha, vaca, porco, para quem gosta de animal, como eu gosto é bom. Lá onde a gente mora tem mais harmonia e qualidade de vida, o problema é que tem poucas opções de diversão, como na cidade no fim de semana, quando não tem alguma festa de casamento ou aniversário a gente vai para o boteco tomar uma, ou vai para igreja, mesmo quando vai pro campo ou para igreja, na volta toma uma no boteco (Corisco).

As transformações histórico-espaciais que ocorreram nas últimas décadas têm reconfigurado o modo de vida das pessoas, inclusive dos moradores das áreas mais afastadas dos centros urbanos, os avanços tecnológicos, por exemplo, têm conseguido cada vez mais encurtar as distâncias entre distintos públicos. A respeito dessa linha tênue, Wanderley (2001) salienta que

> O fim do isolamento entre as cidades e o meio rural é frequentemente expresso através do conceito de continuum rural-urbano. Este conceito –tanto quanto o de urbanização do campo- é utilizado em duas vertentes principais. A primeira delas corresponde a uma visão "urbano-centrada" (Rambaud,1973), que privilegia o pólo urbano do continuum como a fonte do progresso e dos valores dominantes que se impõem ao conjunto da sociedade. O extremo rural do continuum, visto como o pólo atrasado, tenderia a reduzir-se sob a influência avassaladora do pólo urbano, desenvolvido, num movimento que Elena Sarraceno comparou ao de "vasos comunicantes, em que, quase por definição, um só –o urbano– se "enchia", enquanto o outro –o rural– só podia, conseqüentemente, e s v a z i a r-se" (1996). Levada às últimas conseqüências, esta vertente das teorias da urbanização do campo e do continuum rural-urbano apontam para um processo de homogeneização espacial e social, que se traduziria por uma crescente perda de nitidez das fronteiras entre os dois espaços sociais e, sobretudo, o fim da própria realidade rural, espacial e socialmente distinta da realidade urbana. (p.32).

Notamos que, tanto os problemas, como benefícios que anteriormente eram próprios da zona urbana encontram-se hoje, também, nas áreas rurais, ressaltando que a ausência de políticas públicas é bem mais latente nas áreas afastadas dos grandes centros, cuja consequência apresenta-se de forma saliente nas questões elencadas por nosso colaborador: saneamento básico, saúde, dente outros benefícios, que garantem uma qualidade de vida a todos, independentemente do espaço em que reside.

Levando em consideração que a escola deve estar coadunada com os anseios de seus estudantes cabe a ela pensar uma proposta de educação cidadã que valorize a participação dos sujeitos, um olhar político pedagógico que não seja desassociado da realidade a qual o educando está inserido.

Para concluir essa etapa lançamos a pergunta: "Como você pode contribuir, enquanto agente social para a melhoria da escola e da localidade onde reside?" Alguns alegam não saber, mas os educandos *Cravo Roxo e Naninha* responderam, respectivamente:

> Acho que uma coisa importante seria a participação dos estudantes nas reuniões, decisões da escola, participar dos conselhos escolares, das associações, os próprios professores deveriam valorizar e aproveitar nossas ideias, e discutir mais sobre os problemas da escola e da comunidade. Não e falar de partido A ou B, mal ou bem de um ou do outro, é só discutir sobre nossas necessidade, e claro que alguns professores já fazem isso de vez em quando, mas eu ainda acho pouco, não sei, posso estar errado (Cravo Roxo).

> Eu penso que se a gente quer um mundo onde todos tenham seu direitos respeitados seja homem ou mulher, devemos pensar em investir na educação das nossas crianças, meninos e meninas, passando para eles a noção de respeito, igualdade de gêneros, de etnia, ensiná-los a respeitar os mais velhos,

> os deficientes, Ensinando para eles que nossos direitos têm de ser respeitados, e ao mesmo tempo, devemos cumprir nossos deveres. É muito importante nessa formação, por isso que eu acho muito importante a escola e a família serem parcerias, uma sem a outra nãos consegue fazer quase nada (Naninha).

Vemos claramente nas falas dos pesquisados que eles esperam da escola algo mais do que a transmissão de conteúdo, qual seja um espaço que possa contribuir para formação de uma consciência crítica, algumas vezes ela se abstém, mantendo-se no patamar da prática alfabetizadora tradicional e descontextualizada, perpetuando uma estrutura social segregacionista, retroalimentando a dicotomia dos letrados e dos iletrados, uma educação para homens e para mulheres, para o proletariado para elite e, por fim , urbano e o rural, nos remetendo a asseveração de Ramalho (2012, p.113) quando diz que a "alternativa seria transformar a escola num espaço de resistência e crítica aos valores dominantes, contribuindo para a superação estrutural do modelo em que vivemos".

Uma questão a se destacar também na fala de nossa colaboradora é a importância da participação das famílias como parceira da escola no processo de formação cidadã dos educandos.

Constantemente, presenciamos a reclamação da escola no que se refere à participação dos pais no processo de formação de nossos discentes, na transmissão de determinados valores, imposição de limites, dentre outras questões. Por outro lado, nos deparamos com as famílias que pleiteiam uma escola que pense estratégias, que vise, através de um currículo contextualizado, sanar essas dificuldades.

Defendemos que ao invés de buscar culpados deve haver uma relação cooperativa entre família e escola, por entendermos que educação é uma questão muito séria, para ser reponsabilidade de um determinado grupo, pois a forma a que será conduzida certamente refletirá na sociedade. Cremos que seja necessário que todos os envolvidos adotem uma prática pedagógica que vá além da transmissão de um conteúdo programático, assim como a participação dos pais, deve ser vista além do processo de provisão, como moradia, alimentação, entre outras coisas necessárias à subsistência. Nessa perspectiva, cremos que a escola deve instigar a participação das famílias ou responsáveis pelos discentes no cotidiano escolar, bem como dialogar com eles, a respeito das atividades realizados pela instituição, mostrando-se aberta à sugestões que possam vir a melhorar o desempenho dos trabalhos desenvolvidos no processo de educação e formação de sujeitos críticos e criativos que tenham condições de

exercer sua cidadania de forma plena, participando dos processos de transformação e construção da realidade.

7.1 NOSSO ÚLTIMO ENCONTRO - ENCERRANDO A PROSA...

.

Pensar a EJA, implica pensar uma série de fatores, dentre estes, à ausência de políticas, a formação de professores para atender a esse público, com uma metodologia. Esses detalhes que podem fazer a diferencial no processo de ensino-aprendizagem ao pensarmos em trabalhar em salas de aula voltada a essa modalidade. Destarte, "o professor da EJA deve, também, ser um professor especial, capaz de identificar o potencial de cada aluno [...], dessa forma, o perfil do professor da EJA é muito importante para o sucesso da aprendizagem do aluno adulto que vê seu professor como um modelo a seguir. (LOPES; SOUSA, 2010, p. 02).

Acreditamos que as peculiaridades que permeiam as turmas de EJA fazem com que ela se diferencie de forma significativa das demais modalidades de ensino, o que acaba por exigir que o profissional que adentra a sala seja também um mediador, não só no processo de escrita e leitura, mas também, contribua para o desenvolvimento de outras competências que o possibilite intervir de forma crítica, no espaço para além da escola. Pensando nessas especificidades buscamos nessa pesquisa desenvolvemos um trabalho a partir da literatura de cordel, sob uma precisa de valorização dos saberes dos educando atendidos pela EJA,

No intuito de avaliar os resultados dos trabalhos desenvolvidos no segundo encontro destinada ao GF, elaboramos três questões que acreditamos responder aos nossos anseios, no que tange a essa pesquisa, a saber: O que você achou das leituras, dos textos cordéis, as atividade desenvolvidas apresentados em nossos encontros? De uma forma em geral todas afirmaram ter sido interessante, por isso, destacamos aqui a observação Corisco: "As aulas deveriam ser toda desse jeito**".**

Embora saibamos que não seja tão simples assim, pois muitas vezes os educadores precisam dar conta de um programa curricular determinado pelas instâncias superiores, ou alguns educadores não têm a devida compreensão da importância de articular as distintas dimensões de saberes e ideias com uma prática pedagógica. Pensamos que essa forma de conduzir as aulas acaba por desestimular os educandos da EJA, contribuindo para a evasão escolar, fato marcante nas turmas de jovens e adultos. As práticas e atividades desenvolvidas não correspondem a seus anseios, de forma que a escola se torna algo estranho para ele, por se

apresentar distante de sua realidade, na maioria das vezes, os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não se atentam à identidade dos sujeitos aprendizes, nem à diversidade presentes nas turmas de educandos jovens adultos.

Isto posto, cremos que se faz necessário pensarmos uma proposta curricular que proporcione o diálogo entre as distintas leituras da realidades vividas pelos sujeitos para que possam intervir de forma consciente nos espaços em que estão inseridos e que essa mudança possa reverberar na sociedade. Dessa maneira faz se necessário o educador portar-se como mediador ente o conhecimento formal e os saberes prévios dos sujeitos aprendizes atendidos pelo sistema educacional, "não lhes impondo diretrizes que o aliene. Permitindo, com isso, que a educação ajude o homem a ser criador de sua história. (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2002, p. 23).

Como o nosso objetivo nessa pesquisa foi refletir a relevância da poesia de Cordel como instrumento na de letramento EJA, consideramos pertinente saber da nossos colaboradores a opinião destes a respeito das atividades que desenvolvemos a partir da literatura em destaque. Para tanto, fizemos as seguintes pergunta: "Tendo como referência os trabalhos que desenvolvemos, vocês acreditam que o uso de literatura de cordel e das narrativas, a partir a realidade dos educandos pode contribuir para o desenvolvimento de vocês na leitura, oralidade e escrita?

O educando aqui identificado como Deus te guie respondeu:

> A meu ver sim, porque a literatura de cordel faz parte das tradições do nosso povo, da nossa cultura, e do jeito que os poetas contam os acontecimentos, ou descrevendo alguma coisa, usando palavras que nós já conhecemos fica mais fácil de entender, porque tem horas que a gente lê uma monte de coisa e não consegue entender nada, e isso vai deixando a gente triste, é por isso que muitos colegas saem da escola. Ele e não aprende, perde a paciência e não volta mais (Deus te guie).

Muitos são os percalços enfrentados pelo público que procura a educação de jovens e adultos, e de um modo mais específico os que se matriculam a noite, dentre eles o cansaço, em razão de muitos acordarem cedo para irem trabalhar. Outro aspecto é a fome, pois às vezes os alunos não têm tempo de ir em casa ao voltar do trabalho para ir à escola, e acontece que em alguns momentos as escolas não oferecem merenda. Essas dificuldades somadas a outras ocorrências acabam por influenciar no processo cognitivo desses discentes. Estas são situações delicadas que desestimulam a permanência dos educandos na sala de aula, porém, muitas vezes são vistas como "falta de interesse".

Outro ponto que o educando “Deus *te guie”* mencionou é a dificuldade que muitos têm em ler e interpretar os textos utilizados em sala, e quando eles entendem, têm dificuldade de expressar, por insegurança, na medida em que os discentes se enxergam de certa forma deslocados no espaço educativo e acabam desistindo. Isto justifica o fato de o número de evasão nas turmas de EJA ser bem maior que em outras modalidades de ensino.

Ainda que não queiramos atribuir exclusivamente ao professor tais problemas, cremos que a ele cabe a reponsabilidade também em pensar estratégias que permitiam aos educandos sentirem-se seguros, como por exemplo, interrogá-los se já conheciam o autor dos textos, se leram antes, o que sabem sobre o assunto, enfim, preparar um ambiente que desperte a confiança, demonstrando que o processo de ensino-aprendizado vai além da definição conceitual de “certo ou errado”.

Outro ponto que consideramos valioso é que o discente adulto já tem uma leitura de mundo, logo faz se necessário que os assuntos desenvolvidos durante as aulas sempre que possível, façam a conexão com experiências de vida, ou pelo menos, incite sua curiosidade. Cremos que essas estratégias podem ser aliadas contra as dificuldades que tem permeado nossas sala de EJA, a considerar que “Tão importante quanto o cuidado para cumprir esse programa é a postura que pode ser adotada na abordagem de suas questões (ANTUNES, 2012, p.162).

Diante disso é que acreditamos que uma educação que visa oportunizar a interação e emancipação de seu educandos, deve considerar as vivências e experiências desse público, respeitando suas singularidade e experiências culturais adquiridas fora do espaço escolar. Outra vertente a se considerar nas falas é no que se refere à literatura de cordel, enquanto mecanismo nessa busca de estratégias, pois as duas respostas assemelham-se ao afirmar que o uso da literatura de Cordel pode colaborar no processo de ensino aprendizagem. Observemos que a educanda de codinome Açucena declarou:

> Eu mesma nunca tinha feito nada de cordel na escola, mas eu gostei muito, devia ter outras assim. Não estou dizendo que as atividades dos outros professores são ruins, afinal de contas eu já cheguei aqui no 9º ano. Talvez se tivesse esse tipo de atividade mais vezes, acho que as aulas seriam mais divertidas. Eu consegui aprender sobre Vitória da Conquista, sobre o meio ambiente, sobre política, até sobre as questões da religião e o racismo. A literatura de cordel é boa para ajudar a gente entender, nãos sei se daria certo com outras matérias (Açucena).

A afirmação da educanda acima nos outorga a afirmar que a literatura em ênfase pode ser utilizada como recurso pedagógico no processo de ensino para distintas áreas do

conhecimento. Podendo tornar-se um forte contributo no processo de relação e interação entre os saberes científicos e os saberes populares, e por fazer parte de nosso relicário contribui ainda para desmitificação de *saberes superiores e inferiores*, dessa forma, além de facilitar aquisição de conhecimento s cientifico, transforma a sala de aula em um espaço onde os educando podem conhecer e preservar o patrimônio cultural do povo, o qual ele faz parte.

Presumimos, assim, que essa mediação pode corroborar com o processo de reconhecimento e valorização das práticas, oriunda da cultura popular, que tem resistido aos longos dos anos em manter suas práticas culturais vivas, dentre elas, a literatura supracitada "mostrando o que nelas há de vivo, de efervescente, como ela vem sobrevivendo e adaptando-se aos novos contextos socioculturais. Como elas têm resistido em meio ao rolo compressor da cultura de massa" (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 128).

Subsidiados pelas declarações dos autores acima, bem como as respostas de nossos entrevistados, defendemos o uso da literatura cordelista sala de EJA, por acreditar que ela pode contribuir, para uma prática pedagógica que vai além das demarcações disciplinares imposta pelo sistema, além de tornar-se um instrumento de materialização e valorização do cotidiano da cultura, enfim, dos saberes de um grupo, quase sempre colocado à margem de uma sociedade que persiste em rotular os elementos da cultura popular como subproduto de um sistema vigente.

Dessa forma, tanto os educadores como educandos por serem elementos fundamentais do processo educativo e como sujeitos da cultura estão inseridos não só na cultura escolar, como também na cultura de toda uma sociedade, precisa pensar nesse processo de intermediação, pois não seria possível pensar a cultura e educação isolando-os do contexto social.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que tem se tornado um grande desafio lecionar nas turmas da EJA, pois uma série de fatores representam obstáculos, dentre eles: a formação do professor público, o trabalho pedagógico descontextualizado, a condição de vida dos educandos. E esses fatores têm dificultado a permanência desse público na sala de aula. Diante disso, faz-se necessário que não só os educadores, mas toda equipe envolvida no sistema educacional busque metodologias que motivem o educando a participar de forma efetiva nas aulas.

Acreditamos que a Literatura de Cordel, com sua linguagem simples, pode apresentar-se como socializadora de saberes, propiciar aos discentes uma identificação com as situações que permeiam sua rotina, ou outras situações do dia a dia, criando um ambiente que faculte uma interação entre a escola e a vida, bem como com a leitura e a escrita.

Os autores estudados permitiram-nos refletir que a literatura cordelística contribui no processo de ensino e aprendizagem nas turmas de EJA, haja vista que além de sua essência cultural, relata tradições regionais, detém uma versatilidade que permite ao discente conhecer histórias com características diversas, como sátiras, aventuras de cavaleiros medievais, lendas folclóricas, acontecimentos políticos, dentre outros temas, reais ou fictícios, assegurando recriação de significados, levando em consideração não só os problemas e especificidades da EJA, mas também a versatilidade do Cordel. Os resultados da nossa pesquisa nos permite afirmar que a utilização dessa modalidade literária pode contribuir para a construção de uma metodologia que vise um aprendizado significativo, que valorize as culturas e experiências que permeiam os espaços educacionais, entendendo que o processo de educação não pode ser visto como passivo, por envolver sujeitos diversos, tanto educandos como educadores de realidades distintas, respeitando essa diversidade.

Nossa pesquisa nos permitiu comprovar o quanto o uso da literatura de cordel como instrumento de mediação no processo de letramento, desperta o interesse do educandos, no que se refere às questões referentes a vida escolar, bem como dos espaços não formais de aprendizagem, dado que os sujeitos falaram espontaneamente, sobre alguns sentimentos e problemas relacionados às suas experiências de vida, a respeito do lugar em que convivem, seu papel enquanto agente social no espaço em que estão inseridos, enfim, sobre diversos aspectos extra curriculares que influenciam direto ou indiretamente no cotidiano das instituições de

ensino, o que nos leva a acreditar que os objetivos propostos nessa pesquisa foram alcançados de forma satisfatória.

Ainda é incipiente a quantidade de trabalhos pedagógicos desenvolvidos sobre a literatura supracitada. Quando esta é apresentada pelo professor de Língua Portuguesa, discorrendo sobre as variedades linguísticas, ou na época de folclore, em ambos os casos acaba por minimizar o potencial que o folheto têm de subsidiar as múltiplas questões voltadas aos aspectos relacionados a vida de um povo, além de contribuir para a preservação da identidades cultural do público atendido por nossas escolas, encurtando, assim, a distância entre o sujeito leitor e o texto, e valorizando os saberes que os educandos trazem ao adentrarem nas salas de aula. Diante disso, presumimos que a Literatura de Cordel pode tornar-se instrumento potencializador de formação de leitores, bem como contribuir para a preservação da cultura, da língua e da identidade dos discentes atendidos pela EJA.

9. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, nº. 2, p. 317-325, 2006..

ABREU, M. M. A relação entre Estado e a sociedade civil – a questão dos Conselhos de Direitos e a participação do Serviço Social. **Serviço Social & Movimento Social**, São Luís: EDUFMA, v.1, n.1, p. 61-76, 1999.

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

ALVES, R. M. Literatura de cordel: por que e para que trabalhar em sala de aula. **Revista Fórum Identidades**. 2008, ano 2, vol. 4, p. 103-109.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: BARBOSA, Inês O., PAIVA, Jane (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/files/Programa%203_0.pdf. Acessado em 11 de Novembro de 2017

ANDRÉ, M.; et al. Estado da Arte da Formação de Professor no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 20, n.68, dez.1998

ARANTES, Antônio Augusto**. "O que é cultura popular"**. Coleção Primeiros Passos. Ed. Brasiliense, 1995.

ARAÚJO, Lucicleide. **Didática Transdisciplinar**: Um pensar complexo sobre prática docente. Brasília, Ex Libris, 2011,

ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação: 2007 (Tese de Doutorado).

ARAÚJO, P.C.A. **A cultura dos Cordéis:** territórios de tessitura de saberes. 2007, Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2007.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org**.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. Assumir nossa diversidade cultural. **Revista da Educação da AEC**, Brasília, 25 (98): 42-50, jan/mar, 1996

_____ Miguel Gonzalez. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins**: a nova política de Educação no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1981.

BAKHTIN, M. M. (Volochinov, V. N). **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

_____. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Traduzido do russo por Paulo Bezerra. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. Autor y personaje en la actividad estética. In: **Estética de la creacion verbal.** Tradução do russo por Tatiana Bubnova. 2. ed. México: Siglo Veintiuno, 1986. p. 13-19.
_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão; revisão de tradução de Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N **Marxismo de filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 6 ed. São Paulo: HUCITEC, 1992 [1929].

BARREIRO, IMF**. Política de educação no campo**: para além da alfabetização (1952-1963) [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 149 p. ISBN 978-85-7983-130

BARROSO, J. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: Educa, 2006b. p. 41-70

BEISIEGEL, C. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil**. Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.

_____. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BERNARD Ct. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93 p.

BITTENCOURT, C. Em foco: História, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa – **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, nº 3, set- dez/ 2004, p. 564- 565.

BOGDAN, R. e BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1982.

BOSI, Eclea. **Cultura de massa e cultura popular leitura de operários**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes,1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 - **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2000.

_____Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2002.
_____Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Trabalhando com educação de jovens e adultos:** alunos e alunas de EJA. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____ **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012. Disponível em: Acesso em: 12 out. 2017.

_____. MEC/SETEC. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. **Documento Base**. Brasília, agosto 2007.

_____. Senado Federal. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9394/96.

_____Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação**. Língua Portuguesa. 3. ed., Brasília, 2001

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da União. 27/04/1999**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf

_____. Ministério. Público do Estado da Bahia Projeto **Eco Kids-Eco teens**. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/projetos/documentos/ficha_tecnica_projeto_eco_kids_eco_teens.pdf.ecessado em 22de dez.2018

BUTTIMER, A. Campo de Movimento y sentido del lugar. In: RAMÓN, M. D. G. (org.) **Teoria y Método em la Geografia Anglosajona**. Barcelona, Ariel, 1985.

BURKE, P. **Cultura popular na Idade Moderna**. Trad. Denise Bottmann. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CACHAPUZ, Rozane da Rosa. **Mediação nos conflitos e direito de família.** Curitiba: Editora Juruá, 2003.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo: o lugar na geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. (Org). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 7ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000. P.83 a 131

CAMARGO, Sumerly Bento; SANTOS, José Jackson Reis dos. Teoria dos direitos fundamentais e suas contribuições para o campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosa. In: SANTOS, José Jackson Reis dos; PEREIRA, Sandra Márcia Campos;

CARDOSO, Elisângela Moreira Cardoso. **Os impactos do Parfor na Educação do Campo como política de formação para a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da UESB**, em Vitória da Conquista/Ba. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado da Universidade de Buenos Aires. 2018.

WESCHENFELDER, Lorita Maria (Orgs.). **Educação de pessoas jovens, adultas e idosas**: interfaces entre direito à educação, educação popular, currículo(s) e saberes experienciais. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017.

CARVALHO, M. M. P. "Cultura Popular". In **Perfil Cultural e Artístico do Maranhão**. 2006. http://www.perfilcultural.com.br

CARVALHO, Carla Meira Pires de**. Caminhos trilhados em versos** [recurso eletrônico] : teatro, cordel e educação de jovens e adultos / Carla Meira Pires de Carvalho. – 2015. 1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

CASCUDO, L. da C. **Literatura oral no Brasil**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1952

_____ **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

CASTROGIOVANNI, A. C. KAERCHER, Nestor André**. Geografia**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

_____PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e leitura**: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-78.

CUNHA, Luiz Antonio. Roda Viva. In: CUNHA, Luiz Antonio (org), GÓES, Moacir de (org) 11º ed. **O Golpe na Educação**. Ed. Jorge Zahar, 2002.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Revista Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DI PIERRO, M.C.; ABBONIZIO, A.C.O.; GRACIANO, M. **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2001

_____, Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES** [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.58-77. ISSN 0101-3262. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005.

DIAS, F. V. et. al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da educação de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 49-82.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9ª ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIÉGUES, JR. Manuel. **Literatura de cordel**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1977.
DREHER, M. N. **Igreja e Germanidade**: Estudo Crítico da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. 1984.

DUARTE N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural, **Educ. Pesqui**. vol.32 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2006 disponível http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300012 acessasdo em 12/de dezembro de 2018

DUARTE, M. R.; BUENO, M. S. G., **Fundamentos ecológicos aplicados à RAD para matas ciliares do interior paulista. Manual para recuperação de áreas degradadas do Estado de São Paulo**: Matas Ciliares do Interior Paulista, Guaratinguetá, SP, 2006. Disponível em: . Acesso em: 26 dez 2018. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2008. Disponível em: http://.ambsigamiente.sp.gov.br/sigam3/Si-g

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP. 2000.

ENS, R. T. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 138f. São Paulo, 2006.

ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FAZENDA I. C**. (Org.). Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ **Interdisciplinaridade**: pensar. Pesquisar e intervir. São Paulo: Cortêz, 2015.

FERREIRA, M. J. de R. **Escolarização e gênero feminino**. Um estudo de caso no EMJAT/CEFETES. Monografia (Especialização). Curso de Especialização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. CEFETES, Vitória, 97 f. 2007.

FERREIRA, Norma S. A. **Pesquisa em leitura**: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 1999.

FIORINDO, P. P**. Em torno da narrativa/narração**: a proposta revisitada do modelo laboviano de narrativa oral. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FFLCH/USP, 2005.

FONTANA, A., Frey, J. H. **A Entrevista:** Das Perguntas Estruturadas ao Texto Negociado. In: Denzin; N. K.; Lincoln, Y. S. (Eds.), Handbook of Qualitative Research (2ª ed., Pp. 645-672). Thousand Oaks, Califórnia: Sábio, 2000.

FRANÇA, A. S. **Uma educação imperfeita para uma liberdade imperfeita**: escravidão e educação no Espírito Santo (1869-1889). Universidade Federal do Espírito Santo. (Dissertação de Mestrado), 2006.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____ **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____**Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____ O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, P **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 13-50

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p

FREITAS, Denise. **O aperfeiçoamento de professores em exercício no ensino de ciências: a quem interessam os resultados**? São Carlos: UFSCar, 1988.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de O. **Cordel:** leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Oralidade, Memória e a Mediação do Outro: Práticas de Letramento Entre Sujeitos com Baixos Níveis de Escolarização - o Caso do Cordel (1930- 1950). 81. ed. Campinas: **Educ. Soc**., 2002. p.115-142. Disponível em: Acesso em: 22 out. 2017

GARCIA, Pedro B. Saber popular e Educação Popular. **Cadernos de Educação Popular**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1983

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. São Paulo:Record,1999.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S D. ; NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

GONSALVES, E. L. **Iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GONZÁLEZ Rey, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo. 2005.

HADDAD, Sérgio, & DI PIERRO, Maria Clara, (1994). Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994. Caxambu. **Anais da 21ª Anped**. Caxambu, 1998.

_____. Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década de educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**. V.14, n.1. SP. Jan-Mar. 2000. pp.29-40.

HAGE, S. M. **Educação de jovens e adultos, analfabetismo o e compromisso social**: análise da experiência educativa do projeto alfabetização cidadã na transamazônica. UFPA, 2001. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/GT9.PDF. Acesso em 19/112017.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardiã Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HOBBES, T. **Leviatã.** São Paulo: Martin Claret, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**: o Brasil monárquico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993. v. 1.

HESPANHOL, R. A. M. Mudança de concepção das políticas públicas para o campo brasileiro: o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). **Scripta Nova** (Barcelona), v.XII, .01 - 08, 2013.

HÖFFE, Oed. **Aristóteles**. Trad. Roberto H. Pich. Porto Alegre: Artmed, 2008. 296p.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. London, BMJ Books.2000.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KEMMIS, S. e MC Taggart, R. (eds) (1988) O planejador de pesquisa-ação, 3. Ed. Victoria: Universidade Deakin. 2001

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEONEL FRANCA, S. J. **O método pedagógico dos jesuítas**: o Ratio Studiorum. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

LINHARES, Temístocles. **Introdução ao mundo do romance**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2005.

LOPES J. B. R. O Marxismo frente ao Racismo e a Escravidão segundo Moore.In:. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE **Produções Didático-Pedagógicas**.2013

LOURENÇO, Frederico. (Org.). **Ensaios sobre Píndaro**. Lisboa: Edições Cotovia, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

LUNA, B. F. Sequência Básica na Elaboração de Protocolos de Pesquisa. **Revista Arq. Bras. Cardiol**, v. 71, n. 6, 1998, p. 735-740.

LUNARDI, G. M. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. In: **40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, reunião anual da ANPED**, 28, (GT 15), 2005, Caxambu: Anais... Caxambu/MG: ANPED, 2005.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 7. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Mario Osório**. Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Unijuí, 1996.

MARTINS, J. **A pesquisa qualitativa**. In: Fazenda, Ivani. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional (8ª. ed.). São Paulo, S.P.: Cortez. (2002)

MARTINS, Ronei Ximenes; RAMOS, Rosana. **Metodologia de pesquisa**: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013, p. 8-21

MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010

MARX, Karl. **Formações Econômicas Pré-capitalistas**. 6ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATOS, Edilene. **Literatura de cordel**: a escuta de uma voz poética. Revista Cultura Crítica, São Paulo, jul./dez. 2007, p. 8-14.

MEDEIROS. Maria Aparecida Fernandes. **O cordel no letramento literário da educação de jovens e adultos.** 2015 110 p. Dissertação de Mestrado Profissional em formação de Professores. Universidade Estadual da Paraíba. 110 p. 2015.

MEYER, Marlyse**. Autores de Cordel**. São Paulo. Abril/Educação, 1980. (Literatura Comentada).

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

_____., Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. 282 f. Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

MONTEIRO, Ênio Chaves; PIRES, Vera. "Tautologia da xilogravura de cordel: oralidade, texto e imagem", In: **Revista Nau Literária**. Rio Grande do Sul, vol. 09, n. 02, 2013. Acesso realizado em: 19 novembro de 2018. Texto encontra-se disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/issue/view/2228,

MORGAN, D. L. **Grupos focais como pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Thousand Oaks, CA: Sábio,.1997.

MOURA, Manoel. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. & CARVALHO, A (Org.). **Ensinar a ensinar:** didática para a escola. São Paulo: Editora Pioneira. 2001.

MOURA, Michele Cristina de. **Saberes da docência e práticas de ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

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

MUNANGA, K. _____ (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

NEVES, Fátima Maria. **Educação jesuítica no Brasil-colônia**: a coerência da forma e do conteúdo. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba.190 p. 1993.

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. **Um desafio do tamanho da nação**: a campanha da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915- 1922) Dissertação de Mestrado. Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro. 168 p. 2008.

ONG, W. Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.
OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. Cultura escrita e oralidade. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.

PAIVA, V. P**. Educação popular e educação de adultos:** contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 2006

_____. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

PALUDO, Conceição. Educação Popular – dialogando com Redes Latino-Americanas (2002-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2006, p. 41-61.

PATTON, M. **Qualitative evaluation and research methods** (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.1990.

PEREIRA Tiago Marinho. **A formação de leitores na EJA**: o letramento literário a partir do cordel. Dissertação de Mestrado (Profissional em formação de Professores) Universidade Estadual da Paraíba. CEDUC -Centro de Educação 2015

PEREIRA, D. F. F. **Revisitar Paulo Freire**: Uma Possibilidade de Reencarnar a Educação. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PERREIRA, M. L. C. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. 1. ed., 1 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica/FHC –FUMEC, 2005.

PERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n.79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: Acesso em: 15 de outubro de 2017.

PINHEIRO, H. Leitura popular e ensino: leituras, atitudes e procedimentos. In: **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008. p.15-27.

PRADO JÚNIOR, Caio. Esboço dos Fundamentos da Teoria Econômica. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RAMOS, Ana Raquel Farias Lima. A literatura de cordel na sala de aula: contribuições ao processo de letramento literário na EJA. Dissertação de Mestrado (Profissional em Letras) Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). 2010.

RÊSES. E, DA S. Módulo II: Cultura do Trabalho na relação da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Páginas 01,12 e 13. Disponível em: < www.ctareja.fe .unb.br/ava/file.php/12/Módulo_IX/5_Trabalho_Educação_e _Território >

REYES, C. R. **Sobre o que falam as crianças em suas histórias**: leituras e práticas cotidianas. 241p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária:** leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. (Coord.) **Educação para Jovens e Adultos**: Ensino Fundamental: Proposta curricular-1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239 p. Disponível em: Acesso em: 22outubro 2017.

RIVERO, José. **Educação e exclusão na América Latina:** Reformas em tempos de globalização. Trad. Norisa Kassim Penteado. Brasília: Universa, 2000.

ROJO, R. (2001a) Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: I. Signorini (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**, pp. 51-74. Campinas: Mercado de Letras. 2001.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

SALOMON, Délcio**. Como fazer uma monografia.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

Santos, L. A.A., Marinho, A.C. **Narrativas culturais da literatura de cordel brasileira.** Cultura & Tradução. João Pessoa, v.1, n.1, 2011 1

SANTOS, Idelette Muzart Fonseca dos. **Em demanda da poética popular**: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

SANTOS, Lucíola L.C.P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria. (Org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Arlete Ramos dos; OLIVEIRA, Niltânia Brito; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira. O Plano de Ações Articuladas em Escolas do Campo na Bahia**. III Seminário Internacional de Educação do Campo e III Fórum de Educação do Campo da Região Norte do Rio Grande do Sul:** Resistência e Emancipação Social e Humana, Anais: Erechim/RS, 29, 30 e 31 de Mar. 2017.

SACRISTÁN, J. G; GOMES, P. **Compreender e transformar a escola**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHMIDT, M. A., CAINELLI, Marlene**. Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SARTORI, Ari José; BRITTO, Neli Suzana (org.). **Gênero na educação**: espaço para a diversidade. 3 ed. Florianópolis: Genus, 2008.

SAUNER, N. F.M. **Alfabetização de Adultos**. Curitiba: 1º ed. Juruá, 2002

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995

SILVA, Sérgio Ricardo Santos da. **O Cordel pilando (re)elaborações de valores comunais e perspectivas de educar: a pedagogia da onça**. Dissertação de Mestrado (Universidade do Estado da Bahia Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade UNEB – PPGEduc

SILVA, Érica Bastos da. **Aprendizagem da leitura, escrita e oralidade:** um olhar sobre percepções e práticas na EJA / Erica Bastos da Silva. – 2016. 201 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

SILVA, René Marc da Costa (Org.). **Cultura Popular e Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

SLONGO, Ione Inês Pinsson. **A produção acadêmica em ensino de biologia**: um estudo a partir de teses e dissertações. Florianópolis, SC. 1 v. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2004.

SMED. **Secretaria Municipal da Educação**. Setor de Legalização e Estatística. Vitória da Conquista/BA, 2017.

SOARES, L. J. G. A Política Educacional de Jovens e Adultos em Minas Gerais (1991-1996). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 21. p.1-18. Caxambu, 1998.

SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção de Estudos da EJA, 11).

SOARES, Magda Becker, MACIEL, Francisca. **Alfabetização.** Série Estado do Conhecimento n.1. Brasília: MEC/Inep,173 p. 2000.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

SOUZA, O. M. C. G. de; ALBERTO, M. de F. P. **Trabalho Precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes**. Psicologia em estudo. Maringá, v. 13, n. 4, p. 713-722.

SOUZA, R. F. A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870 – 1920). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v. 13, n. 3 (33), set./dez. 2013, p. 257-283.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve História Sobre A Educação De Jovens E Adultos No Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TEIXEIRA, P. M. M. **Pesquisa em ensino de biologia no Brasil** (1972-2004): um estudo baseado em dissertações e teses. 2008. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, (1995)

TFOUNI,L L. V,PEREIRA A.C**. Letramento e formos de resistência à economia escriturística.** Fórum linguístico(UFSC),V6,P.67-79.

TYLOR, Edward Burnett nos parágrafos iniciais de Primitive Culture. **A cultura primitiva.** Cultura. 1871.Disponível em: http://www.simonsen.br/semipresencial/pdf_cultura/capi_1.pdf Acesso em: 20/05/2018.

TROTSKI, L. Cultura e socialismo. In: MIRANDA, Orlando (Org). **Leon Trotski**: política. São Paulo: Ática, 1981.
VASCONCELOS, C.S. **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico-elementos metodológicos para elaboração e realização**, 16º ed São Paulo Libertad, 2006.

VENTURELLI, Paulo. A literatura na escola. **Revista Letras**, Curitiba, n. 39, p. 259-269, 1990.

VIANA, Arievaldo. **Acorda Cordel em sala de aula**. Fortaleza: Ed. Tupynanquim, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

WANDERLEY, M. de N. B. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, Norma. (Org.). **Una nueva ruralidad em America Latina?** Buenos Aires, p. 31-44, 2001.

WESCHENFELDER, Lorita Maria (Orgs.). **Educação de pessoas jovens, adultas e idosas:** interfaces entre direito à educação, educação popular, currículo(s) e saberes experienciais. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octany Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

WHITACKER, A. M. Campo e cidade. Cidades médias e pequenas. Algumas proposições para a pesquisa eo debate. In: LOPES, Diva M. L.; HENRIQUE, W. (Org.). **Cidades médias e pequenas:** teorias, conceitos e estudos de caso. Salvador: CEI, p. 187-194, 2010 (Série Estudos e Pesquisas, 87).

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos pioneiros da Escola Nova. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

_____ Maria Virgínia. Xexéu, o caboclo sonhador. **Jornal Acauã**, Natal, v. 2, n. 6, jun./jul. 2005.

ZAMBONI, E. O ensino de história e a construção da identidade. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Introdução à poesia oral**. Trad. de Jerusa Pires Ferreira [et al.]. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____**Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

10. ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UESB

Questionário para os educandos

PROJETO DE PESQUISA: Literatura de Cordel como instrumento didático nas turmas da EJA

Prezado/a Educando/a,

Estamos realizando a pesquisa "Literatura de Cordel como instrumento didático nas turmas da EJA". Faz parte como sujeitos dessa pesquisa alunos, professores e a coordenadora da Escola Municipal Tobias Barreto. Gostaríamos de contar com você como coparticipante, respondendo este questionário, de maneira que possamos ampliar o campo de estudos sobre a importância da Literatura de Cordel para a aprendizagem dos alunos.

O objetivo principal dessa pesquisa é refletir sobre o uso da Literatura de Cordel no processo de ensino-aprendizagem da EJA e a sua contribuição para a formação de alunos leitores, capazes de interagir com as discussões realizadas no espaço da sala de aula. Para levar a efeito esta pesquisa, gostaríamos de contar com sua colaboração no sentido de preencher cuidadosamente este questionário, buscando dar respostas que expressem o que você pensa, suas impressões, opiniões e sentimentos sobre o que está sendo perguntado para fins deste estudo.

Cabe destacar que estaremos à disposição para dirimir possíveis dúvidas relativas à pesquisa. Destacamos, ainda, que os questionários compõem a fase inicial e exploratória da pesquisa. Finalizando, ressaltamos que a identificação nominal é opcional e os dados são confidenciais e, quando apresentados no relatório final da pesquisa, os nomes apresentados serão nomes fictícios.

Respeitosamente,

Desde já, agradecemos sua participação e colaboração.

Gilvan dos Santos Sousa
Orientadora: Denise Aparecida Barreto
Contato: gilvan-uesb@hotmail.com
Vitória da Conquista, BA, _____/_____/_____.

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL:

Nome (opcional)

_____

1-Qual a sua idade? _____

2-Sexo: _____

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL:

1. Qual sua ocupação profissional?
2. Não trabalho e só estudo. ( )
3. Trabalha por conta própria. ( )
4. Sou Trabalhador rural. ( )
5. Sou Doméstica. ( )
6. Não trabalho, pois sou Aposentado. ( )

3. DADOS SOBRE OS ESTUDOS:

1. Há quanto tempo retornou à escola? _____

2. Quanto tempo ficou afastado dos estudos?

_____

3. Qual motivo o levou a abandonar os estudos?

_____

_____

4. Quem o incentivou a retornar os estudos?

Pai ( ) mãe ( ) outro parente( ) amigo( )

5.O que você entende por leitura? _____

_____

6.Você acredita que os livros e textos lidos na escola se aproximam das vivências dos alunos?

Não ( ) Sim ( ) Às vezes ( )

Justifique sua resposta:

_____

_____

7.Você possui livros além dos didáticos oferecidos por sua escola?

Sim ( ) Não ( )

Se a sua resposta for afirmativa responda quais são esses livros?

_____

_____

8.Você frequenta a biblioteca da sua escola?

( ) Sim

( ) Não

( ) Às vezes

( ) nunca frequentei

( ) Só quando tem trabalho escolar

9.Você lê em outros espaços além da escola? Sim ( ) não( )
Se a sua resposta for afirmativa escreva quais são esses espaços.
_____
_____

10- Você sente dificuldade em ler e ou interpretar?
_____
_____

11) Você conhece a Literatura de cordel?
Sim ( ) Não ( ) Já vi mas nunca li ( )

15) Se a sua resposta for afirmativa você pode escrever o título de algum livreto?
_____

6) Caso sua resposta seja negativa gostaria de saber se você tem vontade de conhecer a Literatura de Cordel.

Sim ( ) não ( )

17) Você participou, em algum momento, de uma aula que utilizasse a Literatura de Cordel?_____
_____
_____

18) Se a sua resposta a pergunta acima for afirmativa, descreva se considerou a aula interessante e o porquê.
_____
_____
_____

ANEXO 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UESB

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

PROJETO DE PESQUISA: Literatura de Cordel como instrumento didático nas turmas da EJA

Prezado/a Professor/a,

Estamos realizando a pesquisa "Literatura de Cordel como instrumento didático nas turmas da EJA". Faz parte como sujeitos dessa pesquisa alunos, professores e a coordenadora da Escola Municipal Tobias Barreto. Gostaríamos de contar com a sua participação, respondendo este questionário, de maneira que possamos ampliar o campo de estudos sobre a importância da Literatura de Cordel para a aprendizagem dos alunos.

O objetivo principal dessa pesquisa é refletir sobre o uso da Literatura de Cordel no processo de ensino-aprendizagem na EJA e a sua contribuição para a formação de alunos leitores, capazes de interagir com as discussões realizadas no espaço da sala de aula. Gostaríamos de contar com a sua colaboração no preenchimento cuidadoso deste questionário, oferecendo respostas que expressem o seu pensamento, suas impressões, opiniões e sentimentos sobre o que está sendo perguntado para fins deste estudo.

Cabe destacar que estaremos à disposição para dirimir possíveis dúvidas relativas à pesquisa. Destacamos, ainda, que os questionários compõem a fase inicial da pesquisa. Finalizando, ressaltamos que a identificação nominal é opcional e os dados são confidenciais e, quando apresentados no relatório final da pesquisa, os nomes apresentados serão nomes fictícios.

Desde já, agradecemos a sua participação e colaboração.

Gilvan dos Santos Sousa

Orientadora: Profª DrªDenise Aparecida Barreto

Contato: gilvan-uesb@hotmail.com

Vitória da Conquista, BA, _____/_____/_____.

1- Qual a sua formação acadêmica? ----------

2- Qual/quais disciplina (s) você trabalha?

_____

3- O que você considera uma boa aula?

_____

_____

4- Para você, qual a importância da leitura no processo de aprendizagem?

_____

_____

_____

5 – Qual a sua maior dificuldade em trabalhar com leitura?

_____

_____

6 - Quais são as dificuldades que os alunos apresentam com relação à leitura?

_____

_____

7 - De que forma você avalia os níveis de leitura apresentados por seus alunos?

_____

_____

8-Quando você trabalha com textos em sala de aula, quais são os seus enfoques?

( )interpretação ( ) análise gramatical ( )

9 - Você já trabalhou com Literatura de Cordel em suas aulas?

Sim ( ) Não ( )

10- Em caso afirmativo, como foi o primeiro contato dos seus alunos com a Literatura de Cordel? ----------

11-Você acredita que o cordel seja um incentivo no processo de formação de leitores? Justifique.

---

12. De que forma você considera a Literatura de Cordel coadjuvante para as discussões realizadas em sala de aula?

_____

_____

_____

13. Você acredita que o trabalho realizado em sala de aula com a literatura de cordel pode ampliar o conhecimento do aluno da EJA em espaços externos à escola?

_____

_____

14 - Você tem alguma sugestão sobre como trabalhar com cordel em sala de aula?

_____

_____

15 – Na sua opinião a Literatura de Cordel desperta o interesse dos alunos em participarem das suas aulas de EJA? Justifique a sua resposta.

_____

_____

_____

ANEXO 3

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UESB

QUESTIONÁRIO PARA A COORDENAÇÃO ESCOLAR

PROJETO DE PESQUISA: Literatura de Cordel como instrumento didático nas turmas da EJA

Prezado/a Coordenador/a,

Estamos realizando a pesquisa "Literatura de Cordel como instrumento didático nas turmas da EJA". Faz parte como sujeitos dessa pesquisa alunos, professores e a coordenadora da Escola Municipal Tobias Barreto. Gostaríamos de contar com a sua participação, respondendo este questionário, de maneira que possamos ampliar o campo de estudos sobre a importância da Literatura de Cordel para a aprendizagem dos alunos.

O objetivo principal dessa pesquisa é refletir sobre o uso da Literatura de Cordel no processo de ensino-aprendizagem da EJA e a sua contribuição para a formação de alunos leitores, capazes de interagir com as discussões realizadas no espaço da sala de aula. Gostaríamos de contar com a sua colaboração no sentido de preencher cuidadosamente este questionário, oferecendo respostas que expressem seu pensamento, suas impressões, opiniões e sentimentos.

Cabe destacar que estaremos à disposição para dirimir possíveis dúvidas relativas à pesquisa. Destacamos, ainda, que os questionários compõem a fase inicial da pesquisa.

Finalizando, ressaltamos que a identificação nominal é opcional e os dados são confidenciais e, quando apresentados no relatório final da pesquisa, os nomes apresentados serão nomes fictícios.

Desde já, agradecemos a sua participação e colaboração.

Gilvan dos Santos Sousa

Orientadora: Profª Drª Denise Aparecida Brito Barreto

Contato: gilvan-uesb@hotmail.com

Vitória da Conquista, BA, _____/_____/_____.

1) Qual a sua formação?
_____

2) Há quanto tempo atua no Magistério?
_____

3) A escola promove projetos de leitura? Sim ( ) não ( )

4) Se a resposta for SIM, como você avalia a participação dos alunos no projeto?
_____
_____
_____

5) Quais são as dificuldades que os alunos apresentam com relação à leitura?
_____
_____
_____
_____

6) De que forma você avalia os níveis de leitura desenvolvidos por seus alunos?
_____
_____
_____

7) Você acha que os livros/textos lidos na escola aproximam-se das vivências dos alunos?
Não ( ) Sim ( ) Ás vezes ( )

Justifique sua resposta:
_____
_____
_____
_____
_____

8)Você conhece a Literatura de cordel? Sim ( ) Não ( ) Nunca li( )

9)A senhora já utilizou o cordel em seus projetos de leitura?
Sim ( ) não ( )

9) Caso a sua resposta seja afirmativa responda como foi aceitação dos professores e alunos?

_____
_____
_____
_____

11) Caso a sua resposta seja negativa, existe algum motivo específico para não utilizar a literatura de cordel em seus projetos?

_____
_____
_____
_____

12) Qual a sua opinião sobre o uso da Literatura de Cordel como instrumento didático em turmas da EJA?

_____
_____
_____

13). Você considera a Literatura de Cordel coadjuvante para as discussões realizadas no âmbito da sala de aula?

_____
_____

14). Você imagina que a Literatura de Cordel pode ampliar o conhecimento desse sujeito da EJA em espaços externos à escola?

_____
_____
_____

15) – Na sua opinião a Literatura de Cordel pode contribuir para que os alunos da EJA tenham interesse em participar das aulas?

_____
_____
_____
_____

ANEXO 4

QUANTO TEMPO CADA MATERIAL LEVA PARA SE DECOMPOR?

Por ***Sistema de Informação Infanto-Juvenil em Biossegurança***

Você sabia que várias coisas que já não têm mais utilidade podem ser reaproveitadas e voltar a ter utilidade? Pois é, isso se chama reciclagem!

A reciclagem é um conjunto de técnicas que têm o objetivo de aproveitar os restos e reutilizá-los no processo de produção de que saíram. Eles são desviados, coletados, separados e processados para serem utilizados como matéria-prima na fabricação de novos produtos.

Cada brasileiro produz cerca de 500 gramas de lixo por dia. Olhando assim, parece pouco, mas, somando a população brasileira você vai ver que todo esse lixo se transforma em um enorme bolo de milhões de toneladas.

Quando o caminhão de lixo passa para recolher os sacos, ele é levado para um terreno chamado de aterro sanitário ou lixão. Porém devido ao aumento da população, a quantidade de lixo também aumenta, e isso está fazendo com que não haja mais espaço para tanto lixo.

Na natureza, toda a matéria orgânica viva se decompõe rapidamente e ainda ajuda a tornar a terra mais fértil para alimentar novos seres que virão. Mas, com os seres humanos é diferente, porque são os únicos seres vivos que produzem coisas artificiais, e, algumas delas como latas de refrigerante, plástico e vidro levam uma eternidade para se decompor. Confira abaixo, o tempo de decomposição de diferentes materiais:

- Jornais: de 2 a 6 semanas
- Embalagens de papel: de 3 a 6 meses
- Fósforos e pontas de cigarros: 2 anos
- Chiclete: 5 anos
- Nylon: 30 anos
- Tampas de garrafas: 150 anos
- Latas de alumínio: de 200 a 500 anos
- Isopor: 400 anos
- Plásticos: 450 anos
- Fralda descartável comum: 450 anos
- Vidro: 1milhão de anos

Fonte: http://www.ebc.com.br/infantil/ja-sou-grande/2014/05/quanto-tempo-cada-material-leva-para-se-decompor

ANEXO 5

As coisas do meu lugar Autora: Emanuela Vitória Dias Morais

Nesta terra em serrotes
Repletos de primores
Uma porção de árvores
E flores de todas as cores

Neste lugar pequenino
Que nem no mapa aparece
Vive gente franzino
E criança aqui cresce

Lugarzinho familiar
Que pouca gente veio morar
Muitos foram embora
Poucos vêm visitar

Apesar de pouca população
Esconde muita beleza
Do povo a emoção
A riqueza da natureza

Quem crescer ali
Há de ser intelectual
Família inteligente
Gente com ideal

Mas nem só de belezas
Esse povo convive
Com grandes problemas
Eles agora vivem

A seca nos castiga
Em pleno sertão nordestino
Não podia ser diferente
Esse é o nosso destino

A escuridão é outra coisa
Que dificulta nossa vida
À noite a lua é a salvação
Que nos ajuda na lida

Mesmo com dificuldades
Somos gratos a Deus
Esse lugar tão bonito
Foi ele quem nos deu

O povo é hospitaleiro
Educado e gentil
É um belo lugar
Num cantinho do Brasil.

ANEXO 6

REPENTE ECOLÓGICO (DOMÍNIO PÚBLICO)

Brasilero tá duenti
Qué ajuda meu irmão
Ele pricisa da genti
A genti pensa que não
Pra preservá do pirigo
É priciso união
Garanti a produção
Sem istragar a natureza
Eis a grandi questão
Reciclá é uma beleza
A coleta seletiva
É melhor cum certeza

Os igarapé istão
A mercê do cidadão
Que joga lixo nelis
Sem ter a procupação
De acabá com o que existe
Transformano em valão
A fonte de vida é
A natureza meu irmão
Preserva é necessáro
Para ivitar a extinção
Se criamos o problema
Por que não a solução?

A genti joga lixo nos canto
E dele logo se isqueci
A cidade fica duente
E todo mundo padece
Reciclar é necessáro
A nossa vida agradeci
O homi brasilero
Que não pensa em preservá
Não imagina que um dia
Ele pode se encontrá
Com a saúde distruída
E sem ar para respirá!
Brasileiro hoje tem
Probemas graves de verdade
Encontrar a solução hoje
É nossa responsabilidade
intão se esperte cumpanheiro
Cuide da nossa cidade
Me decifra ou te devoru
É o lema da isfingi
Pra nós é refletir
Problemas que nos atinge
Pois se não os decifrar
Eles vão nos devorar!!

Fonte:
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=49486

ANEXO 7

Parabéns Vitória da conquista! Ivan Sousa disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/cordel/3350342

Vou falar de uma cidade;
Linda de perder de vista;
É o centro do comércio;
Do artesão ao artista ;
A capital do sudoeste;
É vitória da conquista;

Surgiu em consequência;
Do esforço da
administração;
Há muito tempo atrás;
Na época da colonização;
Para fazer uma sintonia;
Entre o litoral e o sertão.
Partindo do litoral;
Vieram os aventureiros;
Enfrentar Índios mongoiós;
Ferozes e muito ligeiros;
As margens do rio Pardo
Foi o cenário guerrilheiro.
Mestre campo guerreiro;
Do Rei teve a permissão;
Dos Índios evitar ataques;
Por aquela região;
E desenvolver por ali;
Uma grande povoação.
Uma luta foi travada;
Como o fio e a navalha;
Nas margens do Paraguaçu;
Onde o coqueiro seca a
palha;
A duas léguas da cidade;
Num lugar chamado
batalha.

Guimarães e os sertanistas;
Tinha uma missão a
cumprir;
Se vencesse a batalha;
Felizes iriam curtir;
E para Nossa Senhora da
Vitória;
Uma capela construir.
Nossa Senhora da Vitória;
Recebeu com muita festa;
A homenagem dos homens;
Os bravos lá da floresta;
Construíram a capela;
E cumpriram a promessa.

Em volta daquela capela;
Um lugar de muita fé;
Casas foram construídas;
Chegando homem e
mulher;
Surgiu então o distrito;
Subordinado de Caetité.

Os índios não desistiram;
Sabiam que eram capazes;
Conquistaram suas aldeias;
De maneira muito eficaz;
Em mil oitocentos e seis;
Enfim declaram a paz.
Paz reinando entre os
povos;
Cidade de elegância;
É o pivô do
desenvolvimento;
Demonstra sua bonança;
Entre os municípios
vizinhos;
Prevalece sua importância.

Cidade de clima frio;
com hábitos de sulista;
que traz de muito
progresso;
que a gente perde de vista;
Existem pontos turísticos;
em Vitória da Conquista.

Os primeiros a ser citados;
freqüenta se muita gente;
Bom espaço para brincar;
crianças ficam contentes;
falo da praça do Gil;
também o Conquista
Center.
Outro espaço muito legal;
que sempre tem
movimento;
as pessoas vão para curtir;
e aliviar o tormento;
falo do Lomanto Júnior;
que é um grade
monumento.

AABB e Country Club;
É o point da animação;
tem festa freqüentemente;
sempre com grande
atração;
também não posso
esquecer;
do parque de exposição.
Suas ruas movimentos;
nas feiras muita fartura;
nas praças e nos mercados;
traços da arquitetura;
e na casa dos Carneiros;
aula de nossa cultura.

Prestei minha homenagem;
ressumada em meus versos;
na chegada boas vindas;
na saída bom regresso;
essa é a linda Conquista;
a capital do progre

ANEXO 8

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRO.DE PÓS-GRAD. DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO - PPGED
ESCOLA MUNICIPAL TOBIAS BARRETO – C.E.I VEREDINHA
PROFESSOR; GILVAN DOS SANTOS SOUSA

PLANEJAMENTO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

		Turma: MODULO IV-9º ANO

TEMA:
LITERATURA DE CORDEL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CULTURA POPULAR NA PERSPECTIVA DE VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS EDUCANDOS

ÁREAS E / OU DISCIPLINAS ENVOLVIDAS
Português, Ciências, História e Geografia

OBJETIVOS GERAL
Desenvolver um trabalho pedagógico, com as respectivas disciplinas História, Geografia, Ciências e Português, a partir dos textos de literatura de cordel: Parabéns, Conquista! e Cordel Ecológico.

CONCEITOS E/OU CONTEÚDOS:
• IDENTIDADE • MEMÓRIA • EDUCAÇAO AMBIENTAL • CULTURA

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:	**RECURSOS**:

Inicialmente, entregaremos os respectivos textos para os educandos, acompanhados das questões relativas a cada disciplina.	Textos impressos: Repente ecológico e Parabéns, Vitória da Conquista!
1º ENCONTRO: PORTUGUÊS -2 HS/AULA	
OBEJTIVOS: a) Estimular a prática da leitura, o desejo e o prazer de ler; b) Possibilitar o aprendizado a partir da literatura de cordel; c) Descrever sobre a ordenação gráfica da literatura de cordel (Assim se fala, mas assim se escreve); d) Estimular um olhar crítico e simultaneamente poético sobre a realidade.	
1º MOMENTO:	
1. Distribuir e explicar aos alunos que os textos apresentados são do gênero Literatura de Cordel, e pedir para que eles realizem, primeiramente, leitura silenciosa, e posteriormente, leitura oral, atentando-se para a entonação. **2.** Após a leitura, discutir sobre: a) Identificação das características centrais do gênero literatura de Cordel; b) Realizar os seguintes questionamentos sobre os textos: Qual é a finalidade deste texto? (Instrução, informação, contação de história, contação de piada; identificação das rimas; identificação dos temas; comentar sobre alguns cordelistas nordestinos e conquistenses); Ficaram claras as ideias dos autores? Qual a afinidade entre os textos?	KiT Multimídia Textos de cordel impresso (20 cópias), Parabéns Conquista (Ivan Sousa) e Cordel Ecológico
2º MOMENTO: **Construção de xilogravura para intepretação dos textos -** 2 horas aula **Desenvolvimento**	*Folha EVA

a) Breve Apresentação e conceituação de xilogravura: origem e principais xilo-gravuristas brasileiros; b) Criação da xilogravura a partir do ponto que mais chamou a atenção no texto; c) Apresentação dos resultados.	*Tinta de tecido preta; * Lápis *Papel sulfite para imprimir os desenhos;
2º ENCONTRO –HISTÓRIA 4 horas aula	
OBJETIVOS: a) Debater a importância da preservação do patrimônio histórico a partir da apresentação dos textos cordelistas Parabéns Conquista e Cordel Ecológico; b) Estudar a história local como reflexo da história universal e a sua importância para a construção da cidadania; c) Despertar a consciência de preservação do patrimônio histórico e o olhar crítico sobre o processo de escrita da história; d) Entender as relações entre o homem, a cultura e a natureza, no contexto temporal;	Cartolina; Tesouras; Cola branca; Pincel permanente;
1º MOMENTO: - Conversar sobre a origem de Vitória da Conquista sobre os índios que habitavam a chacina sofrida pelos bandeirantes; - Conversar sobre a história da comunidade, origem, cultura etc. **2º MOMENTO- Roda de conversa** 1) Você já conhecia a história de Vitória da Conquista? 2- Você conhece a história da sua comunidade e de seu ancestrais? Você considera importante conhecer essas histórias? Por quê?	Lápis de cor.
3º ENCONTRO –CIÊNCIAS 4 horas aula	
Objetivos: a) Sensibilizar os discentes para a consciência ecológica utilizando os textos de Cordel Ecológico e Parabéns Conquista; b) Debater questões que tratem de problemas ambientais;	

c) Perceber fatores naturais e culturais que alteram o ambiente; as mudanças ocorridas na natureza, devido à degradação ambiental. d) Estudar os tipos de lixo descartados, seus malefícios e tempo que levam para se decompor; e) Discutir como o desenvolvimento comercial e industrial influenciam o Meio Ambiente.	
1º MOMENTO - Roda de conversa	
- As questões voltadas para a educação ambiental em sua escola são trabalhadas de forma interdisciplinar? ou seja, evolvendo todas as disciplinas? ou somente a professora de Ciências aborda essas questões? - Você acredita que é possível o homem interferir no meio ambiente sem destruí-lo? e a escola pode contribuir para o esse processo de conscientização ambiental?	• Lata de tinta • Papel revista • Corda • Cola branca • Pincel
2º MOMENTO OFICINA DE RECICLAGEM	
Confecção de latas de lixo para a escola	
4º **ENCONTRO – GEOGRAFIA** 4 horas aula	
Objetivos a) Utilizar os textos de cordel para aproximar o conteúdo de Geografia à realidade do aluno; b) Trabalhar as práticas de ensino de Geografia através das imagens e dos textos de literatura de cordel *Parabéns Conquista e Cordel Ecológico*: conceitos de lugar, paisagem e região comparando-os; c) Relacionar a Geografia da cidade com o local de residência dos discentes, utilizando fotos de ambos lugares.	
1º **MOMENTO**	
- Apresentação dos slides com fotos atuais e antigas de Vitória da Conquista; - Explanar sobre a localização geográfica de Vitória da Conquista; - Explicar sobre conceito de bairro, cidade, zona rural e zona urbana; - Atividade: Apresentação do mapa, ampliado, de Vitória da Conquista;	Cartolina; Tesouras; Cola branca; Pincel permanente;

- Colar no mapa as fotos tiradas pelos alunos;	Lápis de cor.
2º MOMENTO	
- Pedir para os alunos apontarem as vantagens e desvantagens do lugar onde residem; - Pedir para eles sinalizarem como podem contribuir, enquanto agentes sociais, para a melhoria da localidade onde residem.	
3º MOMENTO – Roda de conversa	

- O que você achou das leituras dos textos de cordéis e as atividade desenvolvidas em nossos encontros? - Tendo como referência os trabalhos que desenvolvemos, você acredita que o uso de literatura de cordel e das narrativas, a partir a realidade dos educandos pode contribuir para o seu desenvolvimento na leitura, oralidade e escrita?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LITERATURA DE CORDEL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CULTURA POPULAR NA PERSPECTIVA DE VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS

Pesquisador: GILVAN DOS SANTOS SOUSA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 04069318.0.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.233.655

Apresentação do Projeto:

Reapresentação de protocolo de pesquisa sobre o uso daLiteratura de Cordel como instrumento didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a contribuição da literatura de cordel para a construção de conhecimento em uma turma de 9o ano do ensino Fundamental II - EJA, em uma escola Municipal de Vitoria Conquista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram apresentados e contemplam as Resoluções 466/12 e 510/16.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de ressubmissão de um projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, que tem como foco o uso da literatura de cordel na EJA. Os participantes serão alunos, professores e gestores. A coleta será feita por meio de grupo focal, questionário e observação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados e contemplam as Resoluções 466/12 e 510/16.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 3.233.655

Recomendações:

Nada a recomendar

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A orientadora esclareceu as dúvidas sobre o atraso na coleta e confirmou que ela ainda não foi iniciada. Assim, todas as pendências anteriores foram sanadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 29.03.19, a plenária deste CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1155625.pdf	27/02/2019 15:37:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_professor.pdf	27/02/2019 15:35:22	GILVAN DOS SANTOS SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_estudantes.pdf	27/02/2019 15:35:09	GILVAN DOS SANTOS SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_coordenadora.pdf	27/02/2019 15:34:57	GILVAN DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Outros	carta_de_esclarecimento.pdf	27/02/2019 15:34:21	GILVAN DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	27/02/2019 15:33:47	GILVAN DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	27/02/2019 15:32:24	GILVAN DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Outros	resolucao_510.pdf	25/12/2018 17:49:41	GILVAN DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Outros	termo_depoimento_uso_de_imagem.pdf	28/09/2018 17:52:26	GILVAN DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Outros	autorizacao_coleta_de_dados.pdf	28/09/2018 17:52:07	GILVAN DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Outros	declaracao_do_orientador.pdf	28/09/2018 17:51:49	GILVAN DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Outros	declaracao_participacao_orientadora.pdf	28/09/2018 17:51:32	GILVAN DOS SANTOS SOUSA	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 3.233.655

Outros	instrumentos_coleta_de_dados.pdf	28/09/2018 17:51:13	GILVAN DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Outros	oficio_encaminhamento.pdf	28/09/2018 17:50:56	GILVAN DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Outros	resolucao_466.pdf	28/09/2018 17:50:42	GILVAN DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Outros	pesquisa_nao_iniciada.pdf	28/09/2018 17:50:27	GILVAN DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	28/09/2018 17:49:18	GILVAN DOS SANTOS SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 29 de Março de 2019

Assinado por:
Douglas Leonardo Gomes Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com