

ANTONIO LISBOA DE SOUSA VIEIRA

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA:
PROPOSTAS PARA A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA
EM UMA TURMA DO 8º ANO**

NAZARÉ DA MATA – PE

2016

ANTONIO LISBOA DE SOUSA VIEIRA

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA:
PROPOSTAS PARA A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA
EM UMA TURMA DO 8º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do *Campus* Mata Norte da Universidade de Pernambuco, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva

NAZARÉ DA MATA – PE

NOVEMBRO/2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Campus Mata Norte CMN/UPE
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa

V6571

Vieira, Antonio Lisboa de Sousa

Letramento literário na EJA: propostas para a prática da leitura literária em uma turma de 8º ano / Antonio Lisboa de Sousa vieira. – Nazaré da Mata: o autor, 2016.

143p. ; Il.

Orientador: Dr. Josivaldo Custódio da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco. *Campus* Mata Norte. Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, 2016.

1. Letramento Literário. 2. Ensino Fundamental. 3. Leitura. 4. EJA. I. Título. II. Silva, Josivaldo Custódio da. (orient.).

CDD 23th ed. – 807
Rosa Cristina – CRB4/1841

ANTONIO LISBOA DE SOUSA VIEIRA

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: PROPOSTAS PARA A PRÁTICA DA
LEITURA EM UMA TURMA DO 8º ANO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional
em Letras - PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco –
UPE, *Campus* Mata Norte, como requisito para a obtenção do
grau de Mestre em Letras, em 14/11/2016.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Josivaldo Custódio da Silva

Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva

Orientador – UPE

Maria Nazareth de Lima Arrais

Profª. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais

Examinadora Externa – UFCG

Amara Cristina de Barros e Silva Botelho

Profª. Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho

Examinadora Interna – UPE

Nazaré da Mata – PE

2016

DEDICATÓRIA

A Deus, Inspiração Universal, que nos guia pelos mais impressionantes itinerários.

Aos meus pais e toda minha família que de fato querem o nosso bem e que nos dão a palavra certa quando mais precisamos de uma.

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores da UPE – *Campus* Mata Norte, pela energia positiva; em especial aos meus professores de literatura que estiveram comigo desde a graduação: Dr. Alexandre Furtado, Dra. Cristina Botelho e Dr. Josivaldo Custódio, os quais me ensinaram a viajar pelo vasto mundo da literatura.

A todos os meus professores da educação básica, que sempre acreditaram em mim.

À coordenadora do Profletras, Professora Dra. Maria do Rosário, pelo acolhimento e por acreditar em nós.

Ao Professor Dr. Eduardo França (UFPE), pela colaboração na fase de qualificação do projeto.

Ao meu orientador Professor Dr. Josivaldo Custódio, pela determinação, ajuda, humildade, paciência e respeito. Este mostrou que a relação entre professor e aluno pode também ser uma relação de amizade.

Aos amigos sinceros, pelo apoio.

Aos meus estudantes que participaram do trabalho e que me deram muita alegria.

À Capes, pelo apoio financeiro.

A todos do Profletras, pelo grande apoio.

Às Redes de Ensino que me licenciaram em algum momento; em especial ao Estado da Paraíba, que me concedeu licença integral durante os seis meses de elaboração da dissertação.

Aos meus colegas de trabalho, pela compreensão.

Enfim, a todos que colaboram e torceram pelo sucesso deste trabalho.

Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. (COSSON, 2007, p. 23).

RESUMO

Em meio a tantas opções e obrigações no dia a dia de nossa sociedade tecnológica, não fica fácil reservar um espaço para leitura espontânea. Isso é verdade também em relação aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, que estudam à noite por terem diversas obrigações durante o dia. Esses estudantes talvez só encontrem oportunidade para ler um pouco mais na escola, mas é muitas vezes na própria escola que as atividades de leitura são realizadas em meio ao senso da obrigação excessiva ou são superficiais, cumprindo apenas rituais didáticos com os quais os estudantes não se identificam. Os objetivos do material didático, além disso, podem ser diferentes dos anseios dos estudantes, pois, com relação ao público da chamada EJA, podemos perceber que se trata de uma clientela estudantil bem diversificada não só pela faixa etária e experiências acumuladas ao longo da vida, mas também pelos objetivos de vida, pois há aqueles que almejam avançar nos estudos, outros não, uma vez que já possuem uma profissão definida ou são aposentados. Muitos desses veem nos estudos uma nova forma de enxergar a vida. Vemos, então, a possibilidade de desenvolver o letramento literário desses alunos, considerando sua própria experiência e contexto de vida, não só permitindo esse novo olhar, mas também a possibilidade de avançar nos estudos com maior proficiência na leitura e gosto por ela. Para tanto, realizamos um projeto de intervenção pedagógica em uma turma de 8º Ano da EJA de uma escola pública do interior de Pernambuco onde lecionamos. Esse projeto consiste na execução de uma sequência de atividades que visa a aproximar os estudantes da leitura literária, a partir dos pressupostos do teórico-metodológicos do Letramento Literário, de Cosson (2007), e do processo humanizador da literatura (CANDIDO, 2011), reconhecendo o horizonte de expectativa do aluno (JAUSS, 1994) e a experiência de mundo dos alunos (FREIRE, 2011) e estimulando-os a construir novas interpretações com o processo de leitura (MARTINS, 2006). Nossa metodologia, de caráter qualitativo e quantitativo, se constitui: da verificação da metodologia e adequação do material didático usado pela turma no trato do texto literário, bem como do levantamento sobre o número proporcional de textos literários; da elaboração e aplicação de sequências didáticas a partir de quatro textos literários, sendo dois presentes no livro didático e dois adicionais pertencentes à literatura popular; e da análise de gravações e das produções escritas dos alunos durante a realização das sequências. Ao fim, chegamos à conclusão de que os alunos foram gradativamente se envolvendo mais nas atividades de leitura ao longo das sequências, participando com exposições orais e produções de textos escritos a respeito das obras lidas, relacionando-as com outros textos e contextos, ampliando assim seu horizonte de expectativas e passando, possivelmente, a enxergar o ato de ler de outra maneira.

Palavras-chave: Letramento Literário. Ensino Fundamental. Leitura. EJA.

ABSTRACT

Amid so many options and obligations in the day-to-day of our technological society, it is not easy to reserve a space for spontaneous reading. This is also true for students of Youth and Adult Education who study at night because they have a variety of daytime assignments. These students may only find opportunity to read a little more in school, but at the school itself it is often that reading activities are carried out under the sense of over-obligation or are superficial, fulfilling only didactic rituals in which students do not have interest. The goals of the didactic material, moreover, may be different from the students' wishes, because, with respect to the public of the so-called EJA, we can see that it is a well-diversified student clientele in the same classroom, not only for the age group and experiences accumulated throughout life, but also for the life goals, since there are students who want to advance in the studies, others do not, because they already have a defined profession or are retired. Many of these see in education a new way of seeing life. So, we see the possibility of developing the literary literacy of these students, considering their own experience and context of life, not only permitting this new vision, but also the possibility of advancing in studies with greater proficiency in reading and liking for it. For that, we carried out a project of pedagogical intervention applied in an EJA class of a public school in the interior of Pernambuco where we act as a teacher. This project consists in the execution of a sequence of activities that aims to approach students from an 8th grade of the EJA to literary reading, considering the theoretical and methodological presuppositions of Letramento Literário of Cosson (2007) and the humanizing process of literature (CANDIDO, 2011), taking into consideration the student's expectations horizon (JAUSS, 1994) and the world experience of the students (FREIRE, 2011) and stimulating them to construct new interpretations with the reading process (MARTINS, 2006). Our methodology, with qualitative and quantitative aspect, consists of: verifying the methodology and adequacy of the didactic material used by the class in the treatment of the literary text, as well as accomplishing a survey on the proportional amount of the literary texts; the elaboration and application of four didactic sequences based on four literary texts, two which are in the textbook and two additional ones belonging to popular literature; And the analysis of recordings and written productions of the students during the execution of the sequences. At the end, we came to the conclusion that the students gradually became more involved in reading activities along the sequences, participating with productions of written texts and with new interpretations about the texts, relating them with other texts and contexts, thus expanding their horizon of expectations and possibly going through the act of reading in another way.

Keywords: Literary Literacy. Elementary School. Reading. EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS:

Figura 1: Imagem de cena do filme <i>O leitor</i>	27
Figura 2: Capa do livro didático.....	65
Figura 3: Fragmento do “Poema sujo”.....	67
Figura 4: Conto <i>Zap</i> no livro didático.....	69
Figura 5: Atividade de compreensão do texto <i>Zap</i> no livro didático.....	70
Figura 6: Atividade associada ao texto <i>Zap</i> no livro didático.....	72
Figura 7: Letra da música <i>Minha Vida</i> , de Lulu Santos.....	77
Figura 8: Cena do vídeo da canção <i>Minha Vida</i>	79
Figura 9: Cena do vídeo com música <i>Trenzinho Caipira</i>	80
Figura 10: Resposta do aluno “Ulisses”.....	82
Figura 11: Resposta do aluno “Aquiles”.....	83
Figura 12: Resposta do aluno “Hades”.....	83
Figura 13: Texto do aluno “Ulisses”.....	84
Figura 14: Texto da aluna “Hera”.....	85
Figura 15: Texto da aluna “Ártemis”.....	85
Figura 16: Texto do aluno “Midas”.....	85
Figura 17: Texto do aluno “Aquiles”.....	86
Figura 18: Texto da aluna “Gaia”.....	87
Figura 19: Texto do aluno “Apolo”.....	87
Figura 20: Cena da Série <i>Um Maluco no Pedaco</i> (1990).....	89
Figura 21: Resposta do aluno “Ulisses”.....	91
Figura 22: Texto do aluno “Midas”.....	93
Figura 23: Texto produzido durante a aula pelo aluno “Ulisses”.....	94
Figura 24: Texto do aluno “Aquiles”.....	95
Figura 25: Desenho da aluna “Penélope”.....	97
Figura 26: Poema <i>Sonho de Sabiá</i>	98
Figura 27: Resposta do aluno “Midas”.....	99
Figura 28: Resposta do Aluno “Aquiles”.....	99
Figura 29: Resposta da Aluna “Ártemis”.....	99

Figura 30: Resposta da Aluna “Afrodite”	100
Figura 31: Resposta do Aluno “Hércules”	100
Figura 32: Resposta da Aluna “Hera”	100
Figura 33: Resposta do Aluno “Aquiles”	100
Figura 34: Resposta do Aluno “Midas”	101
Figura 35: Resposta do Aluno “Hades”	101
Figura 36: Resposta da Aluna “Afrodite”	101
Figura 37: Cordel “Viagem a São Saruê”	102
Figura 38: Resposta da Resposta da aluna “Afrodite”	104
Figura 39: Resposta da aluna “Atena”	105
Figura 40: Resposta da aluna “Atena”	105
Figura 41: Resposta do aluno “Filoctetes”	106
Figura 42: Resposta da aluna “Cassandra”	106
Figura 43: Resposta do aluno “Ícaro”	106
Figura 44: Resposta da aluna “Afrodite”	106
Figura 45: Resposta da aluna “Atena”	106
Figura 46: Resposta do aluno “Dionísio”	106
Figura 47: Resposta da aluna “Hera”	107
Figura 48: Resposta do aluno “Zeus”	107
Figura 49: Poema do aluno “Zeus”	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Textos literários e outros distribuídos por porcentagem no livro didático da EJA de Língua Portuguesa do 8º Ano.....	64
Gráfico 2: Textos literários e não literários distribuídos por porcentagem no livro didático da EJA de Língua Portuguesa do 8º Ano.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- LDP** – Livro Didático de Português
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. ASPECTOS DA LEITURA	18
2.1 O que é leitura.....	18
2.2 A importância da leitura.....	26
3. LETRAMENTOS E TEORIAS DA LEITURA LITERÁRIA	32
3.1 Teoria da Recepção.....	32
3.2 Letramento.....	36
3.3 Letramento Literário.....	44
3.4 O ensino de literatura e os documentos oficiais.....	51
4. ANÁLISE DO MANUAL DIDÁTICO DA EJA DO 8º ANO	63
5. INTERVENÇÃO A PARTIR DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA	74
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	117
ANEXO 01 – Desenho do Aluno “Aquiles”	121
ANEXO 02 – Desenho do Aluno “Filoctetes”	122
ANEXO 03 – Desenho do Aluno “Dionísio”	123
ANEXO 04 – Desenho do Aluno “Hera”	124
ANEXO 05 – Desenho do Aluno “Gaia”	125
ANEXO 06 – Sequência didática do projeto: gênero poema	126
ANEXO 07 – Sequência didática do projeto: gênero conto	130
ANEXO 08 – Sequência didática do projeto: poema popular	133
ANEXO 09 – Sequência didática do projeto: literatura de cordel	136
APÊNDICES	139
APÊNDICE 01 – Carta de Anuência	140
APÊNDICE 02 – Termo de Concessão	141
APÊNDICE 03 – Termo de Confidencialidade	142
APÊNDICE 04 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	143
APÊNDICE 05 – Termo de Assentimento	144

1. INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre qual seria o papel do professor de língua portuguesa na sala de aula. Seria ensinar gramática, ensinar a se expressar conforme o padrão oficial da língua, ensinar as características dos movimentos literários e biografias de autores consagrados, ensinar a ler (incluindo o texto literário) e a escrever? Acreditamos que não se poderia se limitar a apenas isso, mas ir bem mais além, como principalmente entender e valorizar o discurso do aluno, ler e discutir textos literários de caráter erudito e popular, textos não literários, aspectos gramaticais etc.

Há ainda discussões a respeito da resistência de práticas tradicionais nas escolas em detrimento dos avanços da academia a respeito do ensino de língua. É possível observar também um hiato, inclusive na academia, entre a linguística e a literatura, que acaba muitas vezes fazendo com que professor de língua materna privilegie a linguística (seja por interesse próprio, seja pelo material didático disponível) e negligencie a literatura e seu papel na formação dos estudantes em fase escolar, conforme afirma Zilberman (2010) ao declarar que as concepções pragmáticas dos PCN a respeito do ensino de língua portuguesa acabam por distanciar a literatura das camadas populares.

A partir dessas discussões e da hipótese de que a literatura se prestaria muito bem para a formação integral na área de linguagens, ou seja, uma formação que valoriza não só os aspectos conceituais, mas também os procedimentais e atitudinais, como proposto por Zabala (1998), realizamos uma proposta de intervenção pedagógica, com o objetivo de primeiramente verificar criticamente a forma como a literatura é apresentada no livro didático do 8º Ano da coleção *EJA Moderna – Língua Portuguesa* (AOKI, 2013) e realizar uma de intervenção pedagógica na turma de 8º ano da EJA, a partir de um plano de aula que se propõe a ampliar o nível de letramento literário dos estudantes e possibilitar o gosto pela leitura a partir de uma abordagem que vise à leitura por prazer e não meramente estruturalista.

Assim, discutimos neste trabalho os resultados da aplicação de nosso projeto de intervenção pedagógica intitulado *Letramento Literário e identidade cultural em uma turma de 8º Ano da EJA, buscando o prazer de ler*. Esse projeto foi aplicado em uma turma da EJA de uma escola do interior de Pernambuco onde lecionamos e consiste na execução de uma sequência de atividades que visa a aproximar os estudantes de uma turma de 8º Ano da EJA da leitura literária e também aproximar a leitura literária dos estudantes, considerando os pressupostos teórico-metodológicos do Letramento Literário, de Cosson (2007), apostando no desenvolvimento da leitura por fruição e reconhecendo a experiência de mundo dos alunos (Freire, 2011) e estimulando-os a construir novas interpretações.

Assim, acreditamos que a literatura (seja ela popular, seja ela erudita) pode contribuir na formação escolar e deve estar presente na vida dos estudantes, sendo uma porta aberta para o diálogo, a reflexão e a fruição; ainda mais em se tratando em de uma turma da EJA, tendo em vista sua diversidade de experiência, de objetivos e de idade. Além disso, propomos leituras durante as quais possamos destacar os conhecimentos prévios desses alunos e considerá-los sujeitos de sua aprendizagem, como afirma Freire (2011).

Nossa intenção aqui é oferecer uma abordagem que propicie o conhecimento da obra completa, do autor e do contexto, em que o ponto principal seja o relacionamento do leitor com a obra, aproximando o texto do leitor o quanto possível, como proposto no Letramento Literário, de Cosson (2007), que sugere que se coloque a leitura efetiva dos textos no centro das práticas literárias na escola.

No entanto, não se deve partir para uma proposta de ensino sem que antes se reflita sobre como se apresenta a literatura no livro didático da turma (EJA Moderna, do 8º Ano) e sobre as próprias características da turma, neste caso formada por alunos de uma escola do interior de Pernambuco com diferentes idades e experiências.

O texto literário se diferencia dos demais gêneros pelo uso não utilitário da linguagem, o que não o prende diretamente ao contexto, e, além disso, a literatura, por sua notável polissemia, possibilita vasta liberdade para o leitor, diferentemente de outros gêneros textuais (Bordini e Aguiar, 1988). Assim,

usamos o texto literário de modo que o estudante possa participar de seu processo de aprendizagem como sujeito e tenha possibilidade de encontrar prazer no ato de ler. Para tanto, ampliando-se o que se afirmou anteriormente, não propomos leituras muito distantes do horizonte de expectativas do leitor e das expressões literárias de sua cultura.

Constantemente questionamos a aprendizagem e a valorização da literatura com base no ensino que proporcione efetivamente o letramento literário. Entretanto, é importante destacarmos que muitas vezes não levamos em consideração o contexto social e cultural em que o aluno está inserido, bem como a análise e a compreensão das relações entre linguagem, ensino e as práticas sociais.

Com a democratização do ensino, a escola abriu as portas para a diversidade no que se refere à sua clientela; desse modo, pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar ou que não tiveram resultados satisfatórios durante a experiência escolar têm, na EJA, uma oportunidade de agregar mais conhecimento, de enxergar o mundo de outra maneira.

Entretanto, como a clientela muda, a escola também deve mudar e se adequar às novas expectativas e ao novo modelo de sociedade. No caso do letramento literário, este deve considerar também as experiências literárias populares, dar oportunidade para a participação e propiciar a leitura, e não apenas a memorização de um roteiro para um teste.

Nossa pesquisa se configura em caráter qualitativo predominantemente, porém também faz uso de dados quantitativos. A pesquisa-ação é também característica da nossa pesquisa, pois modifica a realidade da sala de aula ao mesmo tempo em que é modificada por ela. A metodologia, assim, se constitui: a) da verificação da adequação do material didático usado pela turma e de sua metodologia no trato do texto literário, a partir de sua análise crítica e uso; b) da elaboração e aplicação de quatro sequências didáticas a partir de quatro textos literários, sendo dois presentes no livro didático e dois adicionais pertencentes à literatura popular; c) e da análise de gravações e das produções escritas dos alunos durante a realização das sequências, que constituem o principal *corpus* da pesquisa.

Usamos como norte para essas aplicações e análises a sequência básica de Cosson (2007), que se constitui de quatro etapas elaboradas para o processo de leitura literária na escola: motivação, introdução, leitura e interpretação. Porém, destacamos que não procuramos seguir rigidamente as quatro etapas em todas as situações. Na última sequência, por exemplo, não fizemos a etapa da motivação com o objetivo de não direcionarmos a leitura e evitar a repetitividade, dando assim caráter mais espontâneo à atividade. Além disso, o texto trata de elementos comuns na região dos alunos.

Nessa proposta de intervenção, procuramos possibilitar o apreço pela leitura, pois acreditamos que ela é capaz de ampliar nossa percepção sobre o outro, sobre nós mesmo e sobre a vida. Muitos dos estudantes da EJA não veem a escola como um instrumento para garantir acesso à universidade ou para conseguir emprego, pois muitos já trabalham. Outros revelam o interesse em seguir os estudos. Assim, para que se possam ampliar os conhecimentos e atender aos diferentes objetivos desses alunos – que de modo geral estão relacionados a aprender mais e a reencontrar sua caminhada estudantil – é necessário que se aposte na leitura.

Esta pesquisa está organizada em seis partes: a primeira parte constitui a introdução onde estão: questionamento, justificativa, hipótese, objetivos (geral e específico), pressupostos teórico-metodológicos e critérios de análise da pesquisa.

Na segunda parte, destacamos os aspectos da leitura como o que se entende por leitura e a sua relevância, dividindo-os nos subtítulos: *o que é leitura e a importância da leitura*.

Na terceira, tratamos dos aspectos da Estética da Recepção, do Letramento e do Letramento Literário, discutindo os diferentes entendimentos sobre o termo letramento e fazemos uma breve consideração sobre estética da recepção e sua importância para o ensino de literatura.

Na quarta parte, procedemos a uma análise do livro didático adotado pela escola na qual realizamos a pesquisa, discutindo seu tratamento em relação ao texto literário e o processo de letramento literário.

Na quinta está a aplicação de nosso projeto de intervenção na turma do 8º Ano da EJA onde lecionamos, bem como a discussão através da descrição e

análise dos comentários nas aulas e das produções orais e escritas dos estudantes.

Na sexta e última parte, tecemos nossas considerações finais sobre o nosso projeto de intervenção, destacando a importância de dar espaço a expressão oral e escrita do aluno.

2. ASPECTOS DA LEITURA

2.1 O que é leitura?

É comum ouvirmos expressões como “não tenho leitura”, “não sei ler” ou “não aprendi a ler” vindas de pessoas que não conseguem dominar o código escrito da língua, isto é, de pessoas que não são plenamente alfabetizadas. É com certo espanto que recebemos essas declarações, principalmente quando vindas de pessoas relativamente jovens, uma vez que entendemos que, com a dita democratização do ensino e com toda a supremacia da língua escrita em nossa sociedade atual, não existam pessoas de pouco mais de vinte anos sem saber ler ou escrever um bilhete simples. Entretanto, devemos considerar que essas pessoas estão de certo modo equivocadas quanto ao teor conceitual de suas declarações, ainda que no senso comum essas expressões sejam plenamente aceitas por pessoas de diferentes níveis de instrução.

O que se deseja tratar aqui é que essas pessoas sabem ler, ou seja, apesar de não serem alfabetizadas, de não dominarem o sistema escrito da língua, elas sabem ler; a leitura não se resume na decodificação de sinais gráficos representativos da versão escrita da língua. É mister considerar que essa redução do conceito de leitura se dá devido ao exagerado prestígio dado à versão escrita da língua em nossa cultura capitalista e tecnológica. Em certas culturas indígenas, por exemplo, a escrita pode ter até uma aceitação negativa, como afirma Soares em se tratando das diferentes culturas e sua relação com a escrita:

Na verdade, essa interpretação traduz, além de etnocentrismo, uma perspectiva unilateral: etnocentrismo, porque a leitura é vista com desconfiança, em certas culturas, às vezes utilizada como instrumento de opressão; perspectiva unilateral, porque os valores atribuídos à leitura expressam a visão, numa sociedade de classes, dos grupos que mantêm a posse e o controle dos modos de produção. (SOARES, 2004, p. 20).

Nesse tipo de sociedade, a escrita pode ser um instrumento de discriminação à medida que a falta de domínio dessa tecnologia, por parte de algumas pessoas, exclui-as de diversos direitos. Assim, a supervalorização do

código escrito da língua acaba por reduzir o amplo conceito de leitura ao domínio de sinais gráficos. A leitura nesse contexto se reduz a alfabetização, e a escola, por sua vez, tem como principal tarefa alfabetizar, o que muitas vezes se confunde com ensinar a ler, uma vez que para a Escola aqueles que não dominam essa tecnologia são totalmente desprovidas da leitura. Segundo Zilberman e Silva:

Enquanto prática, a leitura associa-se desde seu aparecimento à difusão da escrita, à fixação do texto na matéria livro (ou numa forma similar a essa), à alfabetização do indivíduo, de preferência na fase infantil ou juvenil da sua vida, e à adoção de um comportamento mais pessoal e menos dependente dos valores tradicionais e coletivos, veiculados por meio oral através da religião e dos mitos. (ZILBERMAN e SILVA, 2004, p. 12).

Entretanto, procuramos entender a leitura de outro modo, ou seja, como sendo mais geral do que o conceito de leitura como interpretação dos sinais escritos. Começamos a ler antes mesmo de conhecermos o alfabeto da língua. A todo momento estamos lendo o mundo em nossa volta, estamos interpretando as “mensagens” que nos chegam, sejam elas verbais ou não. Além disso, sempre estamos construindo sentidos através de nossa interação oral, interpretando gestos, palavras, emoções. Freire, a respeito da sua infância no Recife, no momento em que ainda não tinha sido alfabetizado, afirma:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims –, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. (FREIRE, 2011, p. 21).

Para Freire (2011), a “leitura” do mundo precede à leitura da palavra, e a leitura desta não deve se dissociar daquela, ou seja, no momento em que lemos a

palavra, também lemos o mundo segundo nossas experiências particulares. Assim, a alfabetização não deve levar à ruptura deste mundo particular, mas dialogar com ele, não só quando este represente a realidade de pessoas de classes mais favorecidas, mas também no que se refere à visão de mundo dos alfabetizados oriundos de realidades menos prestigiadas.

Entretanto, a escrita, como instrumento de poucos por muito tempo, tornou-se uma ferramenta que reflete e propaga a visão de mundo das classes que detinham o domínio da produção escrita, legitimando sua cultura e propagando seus interesses. Os leitores de classe desfavorecida, além de tantas outras dificuldades, raramente podem enxergar sua cultura na leitura da palavra escrita. Além disso, as classes dominantes veem a leitura como instrumento de fruição e como ampliação das possibilidades de comunicação; já as classes menos favorecidas enxergam-na como a possibilidade de crescer na vida, de ter um futuro melhor. Soares (2004) assim detalha a respeito da interpretação unilateral da leitura:

[...] os valores da leitura sempre apontados são aqueles que lhe atribuem as classes dominantes, radicalmente diferentes dos que lhe atribuem as classes dominadas. Pesquisas já demonstraram que, enquanto as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a veem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida. (SOARES, 2004, p. 21)

Podemos observar assim que a leitura da palavra escrita não representa a mesma coisa para todos nem reflete o ponto de vista de todos, tornando diferenciado o acesso e a progressão de diferentes pessoas no universo da leitura; ou seja, o que para uns seria mais uma ferramenta acessível, para outros seria um obstáculo a ser superado em busca do sucesso devido a maior distância em que se encontra e por ser tido como a “única” alternativa para o “sucesso”. Desse modo, na leitura de um mesmo texto, é comum que tenhamos interpretações diferentes, construídas a partir de visões de mundo e de leituras prévias diferentes. É observando esse aspecto que Freire (2011) declara que a

alfabetização não deve ocorrer a partir das experiências do educador, mas sim a partir das experiências do educando.

Soares (2004) afirma que é no processo de interação que se constitui o texto, isto é, o leitor na leitura produz o texto; um mesmo texto se multiplica em infinitos textos devido à infinidade de leituras possíveis. Vemos assim que, para a autora, o texto não encerra em si uma única forma de ler, não é um produto acabado, determinando ao leitor a leitura; nesse sentido, a leitura é diversa e o texto é diverso, uma vez que o leitor é coprodutor do texto.

Podemos notar algo similar em Schwartz (2012, p. 154), para quem a leitura é “dependente/autônoma do conhecimento prévio do leitor e sua compreensão do mundo e da palavra”. Além disso, Schwartz (op. cit.) declara: “Pelas razões aqui apresentadas considero que ler é atribuir um sentido para o texto e não o sentido, pois esta atribuição é dependente das subjetividades do sujeito leitor.” A leitura é, nessa perspectiva, o processo de construção de um dos variados sentidos possíveis que um texto pode veicular em um processo de interação com o leitor.

Para as autoras supracitadas, o sentido do texto é resultante do processo de interação deste com o leitor, o qual no ato da leitura traz consigo toda uma gama de conhecimentos prévios que serão fundamentais na atribuição de um sentido ao texto; sentido esse que pode variar dependendo da forma de ler ou do tipo de leitor.

Segundo Solé (2008), a leitura é um processo de interação em que o leitor tenta satisfazer seus objetivos, os quais guiam a sua leitura. Nesse processo de interação entre o leitor e o texto

[...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Desse modo, além dos conhecimentos prévios do leitor, é devido considerar os objetivos daquele que lê no ato da leitura, nessa interação com o texto, nessa construção de um significado, o qual não é uma cópia fiel do significado que o próprio autor lhe atribui. Ler então não é meramente decifrar o

código nem descobrir o que o autor quer dizer; ler é construir um sentido para o texto a partir de objetivos e do conhecimento de mundo do próprio leitor.

Entretanto, devemos considerar as ponderações de Perini (2005), para quem a leitura não é uma atribuição “avulsa” de significados ao texto, e ler não significa necessariamente compreender, tarefa essa que varia em grau de dificuldade a depender do gênero em questão; ou seja, cada gênero específico demanda do autor uma postura interpretativa diferente. Para o autor, por exemplo, compreender um texto literário é radicalmente diferente de compreender um texto informativo, e é justamente essa falta de discernimento um dos motivos para que se leia mal. Outro fator seria a falta por parte do leitor de “informações prévias necessárias à integração de uma sequência de períodos em um texto coerente” (PERINI, 2005, p. 34), o que faria com que o leitor estabelecesse alvos aleatórios de compreensão.

Outro fato importante com relação à leitura e à compreensão é que a falta de compreensão de um texto não ocorre apenas com leitores inexperientes, mas também com pessoas com alto nível de instrução, como demonstra Perini (2005). Além disso, o autor afirma que é possível se argumentar que quando uma pessoa não entende um texto isso se torna claro para ela, entretanto,

[...] infelizmente, não é assim; há evidência suficiente que mostra que é possível ler sem entender grande coisa, e que isso pode passar de liso para o próprio leitor. E, o que é mais, tal fenômeno não afeta apenas leitores principiantes. (PERINI, 2005, p. 34).

Nas experiências apresentadas, Perini (2005) demonstra como pesquisadores chegaram à conclusão de que universitários e editores de uma revista científica não compreenderam de fato os textos apresentados e não o perceberam, ao ignorarem a incoerência e a falta plausibilidade das informações apresentadas nos textos. É bem verdade que se pode afirmar que os estudantes tentaram atribuir algum significado ao texto a partir de seu conhecimento de mundo e que os editores não leram de fato; porém, não seria razoável pensar assim.

O fato é que os textos também demandam certa resposta do leitor, e essa exigência varia em grau de intensidade de gênero para gênero. Tomando-se o texto informativo, por exemplo, é possível afirmar que este “pretende veicular uma

mensagem que não varia de leitor para leitor” (PERINI, 2005, p. 39); ou seja, não se trata de uma “obra aberta” (como frequentemente acontece ao texto literário), mas sim de uma “obra fechada”, conforme afirma Perini (2005):

Isso pode parecer uma visão limitada. Mas vamos pegar uma analogia: um médico precisa conhecer os medicamentos que receita, e para isso, em muitos casos, ele depende da bula e do Dicionário de Especialidades Farmacêuticas. Ora, é evidente que esses textos precisam estar vazados no estilo menos “aberto” possível, pois estipulam as propriedades, contraindicações, posologia, etc. dos medicamentos a que se referem. Ninguém defenderia o direito de um médico interpretar livremente um desses textos. (PERINI, 2005, p. 40).

Vemos assim que a questão da compreensão leitora é decerto complexa, suscitando várias observações de diversas correntes teóricas. As discussões a respeito da leitura na perspectiva discursiva, por exemplo, vêm a considerar mais o aspecto sócio-histórico do processo de compreensão da leitura. Orlandi (2004, p. 58), nessa perspectiva, afirma que “não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos.” Como se vê, essa perspectiva se orienta segundo os princípios teóricos da análise do discurso.

Cosson (2007) apresenta as concepções de leitura em três grandes grupos. O primeiro está centrado no texto; dessa forma, ler é um processo de extração de sentido e decodificação, seria o procedimento dos formalistas russos. O segundo, por sua vez, tem o leitor como o centro da leitura; nessa abordagem, ler é uma atribuição de sentido executada pelo leitor, que guia a leitura a partir de seus interesses; percebemos aqui o pressuposto da teoria da recepção. O terceiro, finalmente, é representado pelas “teorias consideradas conciliatórias”, centra-se no diálogo entre “autor e leitor mediado pelo texto”, e ler nessa perspectiva é uma prática social, sendo a leitura o resultado de convenções estabelecidas por uma comunidade para haver comunicação entre os cidadãos; poderíamos dizer que temos aqui o sistema teórico-metodológico do Letramento Literário.

Entretanto, Cosson (2007) aponta ressalvas para cada uma dessas correntes, como a limitação ao texto do primeiro grupo, a liberdade exagerada atribuída ao leitor pelo segundo grupo e a perda da individualidade da leitura a

partir da concepção do ato ler como prática exclusivamente social das teorias conciliatórias. Assim, é possível inferir que há diferentes teorias sobre leitura e não menos controversias.

Além dessas diferentes concepções, existem dois modos de processamentos da informação que permitem a compreensão, realizados pelo esquema mental que auxilia no processo de significação. Segundo Rangel (2005), o primeiro é o ascendente (*bottom-up*), um processo linear, sintético e indutivo, partindo de unidades menores que constituem o texto até as unidades maiores. Nesse caso, segundo a autora, o leitor lê palavra por palavra, podendo comprometer a compreensão, pois terá dificuldade de lembrar o que foi lido antes ao fim da leitura.

Já o segundo, de acordo com a autora, é o descendente (*top-down*) e consiste num processamento não-linear, analítico e dedutivo, envolvendo o conhecimento de mundo e a decodificação da palavra. Rangel (2005) destaca que, em ambos os processamentos, o leitor tem papel fundamental na compreensão.

Cosson (2007) destaca ainda a respeito da leitura como sendo um processo linear dividido em três etapas denominadas respectivamente de *antecipação* que se refere “às várias operações que o leitor executa antes de penetrar no texto propriamente dito”; *decifração* que corresponde à entrada no texto propriamente dito, “através das letras e das palavras”; e a *interpretação* que significa processar o “sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”, conforme comenta Cosson (2007, p. 40-41).

Como conciliar todas essas concepções de leitura ou ao menos definir os alcances precisos de cada uma? Vimos que, a depender do gênero, a “liberdade” do leitor diminui, isto é, a compreensão deve ser mais criteriosa e obedecer às sequências lógicas do texto, o que requer um conhecimento prévio específico necessário à construção do significado proposto pelo texto ao leitor. Segundo Parente *et al*:

Durante a compreensão textual, as atividades cognitivas do leitor/ouvinte não se restringem apenas à compreensão do enredo e das sequências da narrativa. É preciso, também, inferir as intenções do autor, na maioria das vezes, manifestadas implicitamente no estilo escolhido. [...] Assim, uma das estratégias

para compreender uma história é descobrir quais as intenções do autor que explicam as relações entre as proposições do texto, entre os eventos e as ações. (PARENTE *et al*, 2005, p. 267).

Desse excerto, podemos concluir, entre outros, dois aspectos importantes relativos à compreensão da leitura. Um deles é que as intenções do autor devem ser consideradas no momento de compreensão textual, pelo menos no que se refere ao texto narrativo, de que os autores tratam. Outro aspecto importante é que, para os autores, a compreensão textual não se resume ao texto escrito, o que pode ser constatado pela consideração não só do leitor, mas também do ouvinte no processo de compreensão das narrativas tratadas pelos autores.

A noção de texto, assim, não deve ser limitada à escrita, nem os aspectos relativos à compreensão dela. Não é incomum, por exemplo, esquecermos detalhes importantes em uma conversa por não a termos compreendido bem, seja por falta de atenção, seja por falta de algum conhecimento prévio ou mesmo por falta de clareza do emissor. Em uma consulta ao médico, por exemplo, isso poderia comprometer o tratamento ou causar certos transtornos.

É óbvio que a leitura do texto escrito gera mais dificuldade de compreensão – seja pela menor familiaridade com o código escrito do que com o oral, o qual, além disso, carrega outras marcas como a linguagem gestual, etc., seja pelo maior esforço exigido na leitura do texto escrito – ou deixa essa dificuldade mais evidente, devido ao fato de haver avaliações para verificar a qualidade da leitura; além de que a modalidade escrita é mais prestigiada na sociedade por suas características próprias.

No entanto, não seria conveniente resumir a noção de compreensão de texto a essa modalidade, ainda mais porque não sabemos se a dificuldade ou facilidade de compreensão em cada modalidade pode interferir na outra. Além disso, conforme afirma Kato (1990), a fala consegue em parte simular a escrita, sendo a linguagem oral afetada pela escrita nas sociedades letradas. Temos desse modo como noção de texto a seguinte:

Podemos concluir, dessa forma, que o texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os

quais se encontram em um diálogo constante (CAVALCANTE, 2014, p. 20).

Então, com base no exposto, podemos ampliar o entendimento do que vem a ser o texto e, por conseguinte, a compreensão de texto, que, nessa perspectiva, não se reduz à compreensão de textos escritos ou decifração de sinais gráficos. O processo de compreensão de texto ocorre praticamente em todos os momentos da vida diária, envolvendo práticas escritas e orais, e consiste, a nosso ver, numa interação eficaz entre locutor e interlocutor, envolvendo fatores linguísticos e extralinguísticos.

A leitura, assim, faz parte da vida cotidiana e é, por assim dizer, não só uma ferramenta necessária para realização de atividades, mas também um meio de o ser humano se constituir como sujeito. Um ato tão importante como o de ler deve ser estudado em seus variados aspectos, ainda mais em se tratando da sociedade atual, dada a dinamicidade interativa existente.

2.2 A importância da leitura

São diversas as justificativas para se ler que encontramos em nosso dia a dia: ler é um exercício para a mente, traz conhecimento, relaxa, é prazeroso, é uma ferramenta extremamente útil em nossa sociedade para realizar atividades básicas como dirigir, verificar instruções de uso de equipamentos, entre outros; enfim, ler é uma atividade essencial e benéfica, quase tão natural quanto nossas atividades biológicas.

Por ser tão “natural”, chegamos a imaginar que a falta desse bem por parte de alguns que não desenvolveram esta habilidade acarreta-lhes uma tortura diária, principalmente para as pessoas que viveram nas grandes cidades a partir da segunda metade do século XX – período fortemente marcado pela urbanização – e antes de toda esta revolução tecnológica e interativa atual. Como podemos imaginar com base no filme *O leitor* (2008), em que uma mulher, no período pós-segunda guerra mundial, sofre dramaticamente devido ao trauma por não saber ler em uma grande cidade, privando-lhe da ascensão profissional e do

prazer por trás das capas dos livros. Aliás, prazer e leitura estão fortemente relacionados neste filme.

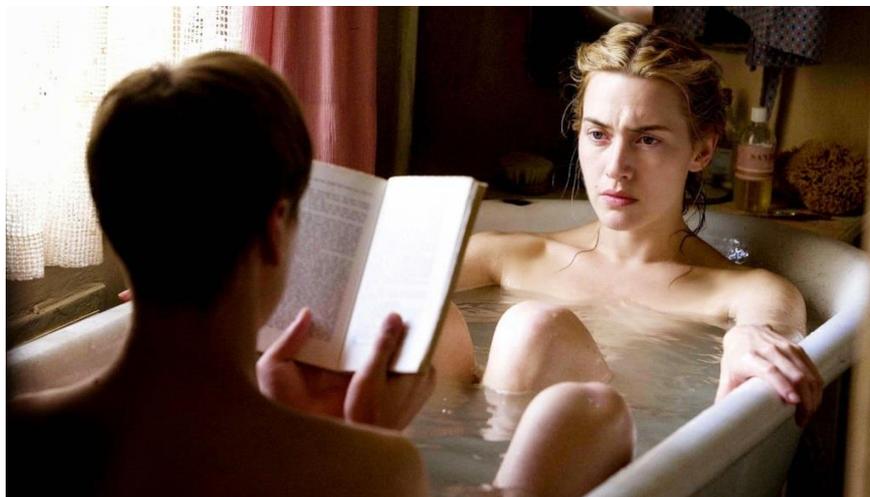


Figura 1: Imagem de cena do filme *O leitor*.¹

Afirmamos antes desta revolução tecnológica e interativa atual, porque entendemos que embora a carência da leitura seja uma grande falta, no momento presente, as pessoas têm diversas alternativas além do livro. Há o cinema, a televisão em praticamente todos os lugares, a *internet*, o telefone e as mensagens de áudio e vídeo. Mesmo as pessoas não alfabetizadas podem interagir com mais facilidade do que em certo tempo atrás.

Se, como vimos, é consenso entre as vozes do cotidiano que a leitura é uma prática repleta de benefícios e que sua falta de domínio representa uma enorme carência, Schopenhauer (1788-1860), por sua vez, afirma que quem lê demasiadamente não pensa por si mesmo, sendo um mero reproduzidor de ideias alheias. Para o autor, “quando lemos, somos dispensados em grande parte do trabalho de pensar” (2009, p. 127); além disso, afirma que ler demais sem parar para pensar acarreta o esquecimento do que se leu. Assim, vemos que a leitura não pode apenas trazer benefícios, ou seja, não há unanimidade quanto sua plena positividade sob qualquer circunstância. É necessário então que se desenvolva uma leitura crítica e cuidadosa.

¹ Disponível em: <<https://duplexblog.wordpress.com/2012/08/29/banheiras/cena-do-filme-o-leitor/>> Acesso em: 01 jul. 2016.

Apesar dessas controvérsias, a leitura sempre teve um célebre papel na sociedade, sendo a escola a instituição responsável pelo ensino e valorização da leitura. Não é incomum, assim, ouvirmos a expressão “crise de leitura” no Brasil, para designar uma situação incômoda à sociedade de que os brasileiros leem pouco. A leitura é extremamente valorizada, e sua falta revela situação alarmante.

Já na década de 1970, por exemplo, tal crise se via como situação alarmante pelo o fato de jovens da época não terem sido assíduos leitores dos livros postos a sua disposição (ZILBERMAN, 2010). Em virtude de resolver a situação, políticas foram implementadas, aumentando-se a faixa de escolaridade obrigatória e a valorização da leitura na sala de aula. Ainda assim o problema persiste, pois se aumenta o público leitor, porém o desinteresse permanece.

Essa função delegada à escola tem raízes no século XVIII, quando a burguesia incentivava a prática da leitura como um meio para a propagação das ideias iluministas de racionalização, impondo assim um modelo de visão de mundo através do texto. A respeito disso, Zilberman declara:

Nessa medida, a própria ação de ensinar a ler e a escrever leva o indivíduo a aceitar o fato de que lhe cabe assimilar os valores da sociedade. [...] Ao mesmo tempo, a aprendizagem a leva [a criança] a internalizar novas regras, desconhecidas e diferentes da experiência até então acumulada com a linguagem oral. (ZILBERMAN, 2010, p. 18-19, adaptado).

Para a autora, é necessário refletir sobre o caráter social da leitura – já que a ela se associam contradições relacionadas à organização específica da sociedade brasileira e à sociedade burguesa –, e não apenas acreditar que técnicas possam resolver o problema da crise de leitura, uma vez que a própria leitura abriga contradições interiores que impedem a sua democratização. Na base da formação do leitor estão os dilemas e contrastes sociais que dificultam a solução.

Ler, apesar do esforço empregado pelas instituições, parece não ser uma das prioridades da maioria dos brasileiros. Há quase sempre outra atividade para a maioria de nossos estudantes que não seja ler, exceto quando se faz por obrigação, e frases como “não gosto de ler” ou “não tenho tempo para ler” não são novidades. Entretanto, sobre o que não gostam ou não têm tempo de ler? É

bem verdade que nossos estudantes leem e até mesmo mais do que imaginam se alargarmos o conceito de leitura ou mesmo se não a limitarmos à leitura que nós próprios gostamos. Rangel (2005), por exemplo, afirma que a prática da leitura deve estar relacionada à compreensão da identidade cultural:

Para tanto, o processo da leitura, proposto por Freire, dá-se a partir de temas significativos à experiência do aluno e não subjugados aos critérios do professor. Busca debater os aspectos que envolvem o sujeito e a sua interação com o mundo, para possibilitar uma melhor compreensão de sua identidade cultural. (RANGEL, 2005, p. 34).

Na verdade é realmente difícil para o livro competir como outras formas de entretenimento ou mesmo com outras formas de acesso à informação, como é o caso da televisão, cinema e entretenimentos virtuais e vídeos da internet. Até mesmo a modalidade escrita das redes sociais está assumindo cada vez mais a roupagem da linguagem oral. É necessário que se adote uma postura equilibrada para que se diversifiquem as práticas de leitura.

Embora tudo isso se verifique no dia a dia, há que se considerar que a leitura, na modalidade escrita e tradicional como conhecemos, ainda tem espaço considerável em meio às diversas práticas interativas atuais. Isso vai depender das finalidades, objetivos e das práticas dos grupos a que pertencemos. No grupo da universidade, por exemplo, a leitura é mediadora da grande maioria da interação naquele meio e entre as pessoas envolvidas. Em se tratando de instituições religiosas, há aquelas em que seus fieis orientam suas práticas em torno da leitura, se bem que não é incomum que haja pessoas analfabetas em grupos religiosos. Enfim, existem grupos que se centralizam em torno da leitura de textos escritos.

Mas afinal qual seria de fato a importância da leitura? Ao voltar-se para o início da escolarização obrigatória, no século XIX, é possível perceber, de acordo com Zilberman (2010), que a “ciência das letras” é a base da aprendizagem, e rejeitar a leitura é rejeitar a escola. Nesse contexto surgem os livros de leitura (coletâneas de textos), valorizando-se a oralização da leitura e as obras literárias, atribuindo-se “os modos de dizer o texto às diferenças entre os gêneros literários”.

A educação do início do século XX entende que a leitura é a passagem para a literatura. São produzidas séries de livros didáticos que são verdadeiras coletâneas de obras de renomados autores da literatura brasileira, como as coletâneas de Arnaldo Oliveira Barreto (1869-1925), João Kopke (1852-1926) e Alfredo Clemente Pinto (1854-1938). Autores renomados como Laudelino Freire e Mário Quintana, que viveram este modelo de educação, testemunham positivamente ao recordar o que viveram em suas aulas de leitura (ZILBERMAN, 2010).

Com a Revolução de 30 e a criação do Ministério de Educação, deu-se nova regulamentação do ensino básico, é criada a matéria Português; leitura e literatura integram-se ao seu programa. Nesse momento, existe o seguinte entendimento dessa matéria.

A leitura constitui elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento. O campo do ensino mais próximo dela é o da literatura, representada por textos exemplares da prosa em língua portuguesa, a partir da década de 1930, fornecidos pela ficção nacional (ZILBERMAN, 2010, p. 36).

A escola obrigatória e democrática parece ser assim um espaço onde a leitura é privilegiada, ao menos teoricamente. Escola e leitura parecem confundir-se na gênese do ensino público brasileiro.

Esse modelo de ensino que privilegiava a leitura literária como vimos e que teve a aprovação de escritores renomados como atestado pelas suas recordações referentes ao ensino que tiveram – o que talvez não sirva de parâmetro para um contexto mais geral, pois representam a visão de uma determinada época e contexto social – acabou sendo substituído gradativamente pelas teses relativas ao letramento, vendo-o como um fim em si mesmo, e não mais como condição de passagem para a literatura. E, como sugere Bakhtin, a literatura naturalmente se constitui como um gênero do discurso. (ZILBERMAN, 2010).

Essa nova postura de entender o ensino de Português é baseada nos estudos de pesquisadores do final do século XX, como Freire, Ferrero e Teberosky (ZILBERMAN, 2010), que estudam a relação entre alfabetização e

letramento, que necessariamente acontece em sociedades letradas, isto é, sociedades em que a escrita é elemento fundamental para a realização das práticas sociais.

Podemos afirmar, então, que é nesse fato principalmente que reside a importância da leitura atualmente, o que pode ser verificado nos documentos auxiliares da prática docente, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, como acontecia anteriormente, a importância da leitura é associada à leitura de textos literários, cujos benefícios, entre outros, são a emancipação do homem, ideia cara aos iluministas, o desenvolvimento da imaginação e a participação na construção do texto ou mesmo a leitura como viagem, conforme recorda Drummond (apud ZILBERMAN, 2010).

Como se pode perceber, as concepções de leitura bem como o valor atribuído a ela mudam ao longo do tempo. Desse mesmo modo, a concepção de leitor e o seu papel não se mantiveram inalterados com o passar dos anos.

3. LETRAMENTOS E TEORIAS DA LEITURA LITERÁRIA

3.1 Teoria da Recepção

Uma das principais marcas e virtudes do texto literário é justamente a possibilidade de indeterminação da leitura, pelo fato de a obra não se limitar a estabelecer uma relação direta com o mundo real, cabendo ao leitor a construção ativa do sentido a partir das pistas deixadas pelo texto. De acordo com a teoria da estética da recepção, todo texto literário é resposta(s) de alguma(s) pergunta(s) implícita(s), basta lembrarmos que sempre há na obra um leitor também implícito, pois “para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor” (EAGLETON, 2006, p. 113).

A postura do leitor de literatura é de um desbravador, de um descobridor que caminha através dos diversos pontos de indeterminação suscitados na obra. É fato que em qualquer gênero textual haverá diversas lacunas a serem preenchidas pelo leitor, lacunas essas que parecerão maiores dependendo da dimensão horizonte de expectativa do leitor, principalmente se este não for familiarizado com o assunto ou mesmo se for um leitor um tanto inexperiente. Entretanto, tomamos como exemplo o texto literário para falar sobre essa atitude desbravadora do leitor, devido ao elemento da indeterminação, do aguçamento da curiosidade e do incentivo ao leitor para construir novos sentidos ser caro à construção do texto de literatura, isto é, aparece de modo intencional no texto, alargando o sentido para a plurissignificação. Essas características peculiares do texto literário são esclarecidas por Iser, de acordo com Zilberman:

[...] a natureza da obra literária determina as características da leitura e seus efeitos: sendo objeto intencional, portanto, carente de determinação plena, a especificidade da obra literária reside no fato de não apresentar objetos empíricos, mas de construir seus próprios objetos, sem equivalência com o mundo real. (ZILBERMAN, 2010, p. 42).

É no âmbito dessas lacunas intencionais que o leitor é convidado a contribuir na feitura do texto, e é sustentada nesse fato que surge a teoria da

recepção. Podemos afirmar então que essa teoria se firma justamente na relação entre os pontos de indeterminação da obra e a atitude do leitor. A respeito dessa relação temos o seguinte:

A atividade de preenchimento desses pontos de indeterminação caracteriza a participação do leitor, que, todavia, nunca está seguro se sua visão é correta. A ausência de uma orientação definida gera a assimetria entre o texto e o leitor; além disso, as instruções que poderiam ajudar o preenchimento dispersam-se ao longo do texto e precisam ser reunidas para que se dê o entendimento; assim, o destinatário sempre é chamado a participar da constituição do texto literário, e a cada participação, em que ele contribui com sua imaginação e experiência, novas reações são esperadas (ZILBERMAN, op. cit.).

Podemos ver assim que a postura do leitor nesse tipo de texto é dinâmica. O texto literário exige do leitor capacidade de abstração, senso crítico e criatividade. Então, tanto o texto como o leitor cooperam nessa construção, podemos assim dizer, pois “o leitor estabelece conexões implícitas, preenche lacunas, faz deduções e comprova suposições – e tudo isso significa uso de um conhecimento tácito do mundo em geral e das convenções literárias em particular.” (EAGLETON, 2006, p. 116). Dessa forma, o leitor dá vida ao texto literário, pois ele “[...] ‘concretiza’ a obra literária que em si mesma não passa de uma cadeia de marcas negras organizadas numa página.” (EAGLETON, 2006, p. 116). Nesse modelo, o leitor, aquele que dialoga com a obra, também tem papel fundamental na criação do sentido do texto a partir compreensão, interpretação e aplicação, conforme o processo hermenêutico.

Apesar de parecer algo óbvio, esse modelo surge em resposta a outros modelos existentes, como, por exemplo, o estruturalismo, representado pelo Círculo de Praga, principalmente, e seu precursor, o formalismo russo, aos quais Jauss, embora ainda pagando certo tributo, direciona a responsabilidade de “fossilização da história da literatura, cuja metodologia estava presa a padrões herdados do idealismo ou do positivismo do século XIX.” (ZILBERMAN, 1989, p. 9). Além disso, Jauss critica também a noção de autonomia absoluta do texto, cujo sentido provém de sua organização interna, sobrepondo-se assim ao sujeito.

Uma alternativa ao estruturalismo seria o marxismo, no entanto, é também rejeitado por Jauss, devido a essa corrente afirmar a “função reprodutora da arte”,

repetindo assim o “conceito platônico de *imitatio naturae*”, não reconhecendo “a história da arte como um processo independente” (ZILBERMAN, 1989, p. 31). Na concepção marxista, a literatura é um reflexo da sociedade. Essa posição, pode-se dizer, é limitada principalmente para explicar movimentos vanguardistas e inovadores como o Modernismo.

Da orientação definida pela escola positivista e pela idealista destacaram-se a sociologia da literatura e o método imanentista, aprofundando ainda mais o abismo entre poesia e história. Tal se revela com a máxima nitidez nas teorias literárias antagônicas da escola marxista e da formalista, escolas estas que constituirão o ponto central de meu panorama crítico da pré-história da ciência literária atual. (JAUSS, 1994, p, 14).

Jauss, assim, rejeita tanto a concepção positivista quanto a idealista, pois “ambas não realizam seus estudos embasados na convergência entre o aspecto histórico e o estético, criando, dessa maneira, um vazio entre a literatura e a história” (ROSSETO, 2010, p. 3). E é justamente a historicidade da arte, especificamente da literatura, que Jauss pretende resgatar, em contraponto a essas correntes.

Ele então afirma que os dois modelos de história da literatura existentes até então não garantem a historicidade da literatura: o primeiro trata-se de uma sucessão cronológica de tendências a partir da qual as obras são tratadas; o segundo, por sua vez, organiza a história segundo os grandes autores (ZILBERMAN, 1989).

O novo modelo de história da literatura proposto vem a relacionar o processo histórico com o estético. Nesse entendimento, o leitor tem papel fundamental, pois é na relação entre leitor e obra e na capacidade de esta se atualizar ao longo do tempo, dadas as diferentes recepções dos diferentes leitores, que se pode constituir uma verdadeira história da literatura ao longo do tempo. Para Jauss a historicidade da obra é coincidente com a atualização da mesma feita pelo leitor durante o processo de recepção. Essa é justamente a primeira das sete teses de Jauss expostas na década de 1960.

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente

produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. A soma – crescente a perder de vista – de “fatos” literários conforme os registram as histórias da literatura convencionais é um mero resíduo desse processo, nada mais que passado coletado e classificado, por isso mesmo não constituindo história alguma, mas pseudo-história. (JAUSS, 1994, p. 25).

A segunda tese trata justamente do conhecimento prévio do leitor que é observado no interior da própria obra, pois ao se tratar de um processo comunicativo a obra carrega elementos para a sua recepção. Em suma, esta tese trata da experiência literária que o leitor carrega a respeito da forma e conteúdo do texto. Assim discorre Zilberman sobre a tese de Jauss:

[...] os elementos necessários para medir a recepção de um texto encontram-se no interior do sistema literário. Em vez de lidar com o leitor real, indivíduo com suas idiossincrasias e particularidades, Jauss busca determinar seu virtual “saber prévio” [...]. Para tanto, ele não interroga as pessoas [...]. Sua consulta é dirigida às próprias obras. (ZILBERMAN, 1989, p. 34).

A obra assim constitui o “horizonte de expectativas” do leitor e posteriormente o contraria surpreendendo o leitor. Há dessa forma um novo horizonte de expectativas suscitado pela obra; essa é justamente a terceira tese. A quarta tese, por sua vez, trará a reconstituição do horizonte de expectativas, “recuperando o processo de comunicação que se instalou” (ZILBERMAN, 1989, p. 36).

A quinta tese diz respeito ao aspecto diacrônico da obra, ou seja, sua sucessão ao longo do tempo caracterizada pelos diferentes efeitos que produz em leitores de diferentes épocas. Assim uma obra não é determinada historicamente por sua recepção inicial; ela é constantemente reavaliada, dadas as diferentes leituras posteriores.

Na sexta, observamos o aspecto sincrônico: é a análise do simultâneo, ou seja, relacionam-se as obras num mesmo momento. Unindo-se os aspectos sincrônico e diacrônico, dialogando com os aspectos sociais, temos, finalmente, a sétima e última tese.

Sociedade e leitura são elementos constituintes de uma mesma fórmula (pelo menos em se tratando de uma sociedade como a nossa, delineada pela escrita). A sociedade constitui a leitura e vice-versa, pois as relações entre leitura

e sociedade são de fato importantes para o desenvolvimento humano e intelectual, principalmente a partir da leitura literária. Por isso a importância da “pedagogia da literatura”, pois, de acordo com Evangelista (2001, p. 5):

É justamente nesse aspecto que se centra a Estética da Recepção, na defesa de que "o sentido é um efeito a ser experimentado" individualmente (Iser, 1996:34), diante de um texto que já é, em sua produção, a “prefiguração da recepção”, pressupondo uma recepção também estética, uma produção estética de leitura, a partir da imagem que o leitor constrói, de forma independente. A mediação teria a função de instigar o leitor na sua liberdade.

No entanto, nas práticas cotidianas escolares, essa leitura nem sempre se realiza de maneira estética.

Assim como a história da literatura não deve desconsiderar o elemento estético experimentado pelo leitor, conforme afirma Jauss (1994, p. 24) ao declarar que a “historicidade da literatura não repousa numa conexão de ‘fatos literários’ estabelecida *post festum*, mas sim no experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores”, a escola em suas práticas escolares também deve considerar a leitura de maneira estética.

3.2 Letramento

O que são letras? Em culturas em que a escrita é tão comum como a nossa, essa talvez seja uma pergunta um tanto fácil de responder, aliás, convivemos com a escrita ou ao menos somos expostos às letras até mesmo antes de chegarmos à escola, local onde vamos aprofundar nosso contato com o sistema escrito da língua. Esse sistema escrito da língua é composto por letras, e é a presença e uso desse sistema em uma dada sociedade que a classifica como sendo uma sociedade letrada. Esse tipo de sociedade é marcado pelo uso desses sinais escritos representativos da língua como mediadores de diversas práticas sociais, e qualquer indivíduo que faça uso desse sistema para a realização de suas atividades sociais é tido com um indivíduo letrado.

Assim, poderíamos afirmar que letras são sinais que servem para representar a língua falada? Em certa medida sim, no entanto seria viável antes

percorreremos um pouco a trajetória da escrita ao longo do tempo para dar corpo à nossa afirmação ou para lapidá-la.

Kato (1990), por exemplo, afirma que inicialmente a escrita tenta representar a fala, realizando-a parcialmente; posteriormente, é a vez da fala de procurar simular a escrita, fazendo-a também de modo parcial. Assim, podemos afirmar que na sociedade letrada até a fala é influenciada pela escrita.

Entretanto, a história da escrita, segundo Kato (1990), começa com os pictogramas (espécie de desenho) que de início não apresentavam relação direta com a fala, mas já tem status de um meio comunicativo. Além desses, há os recursos de identificação mnemônicos dos indígenas para marcar tempo. A fase de escrita plena, porém, a chamada fase fonográfica só acontece com a criação dos ideogramas, que são, na verdade, uma “estilização” dos pictogramas como afirma Kato (1990, p. 13). A partir de então, sucessivas mudanças ocorrem até que chegamos à criação da escrita alfabética no século X a. C. pelos gregos.

Assim, passamos para um sistema que tem relação direta com a fala, isto é, um sistema de escrita de base fonológica, como afirma Kato citando Sven Ohman:

[...] a invenção da escrita alfabética é uma “descoberta”, pois, quando o homem começou a usar um símbolo para cada som, ele apenas operou conscientemente com o seu conhecimento da organização fonológica de sua língua (KATO, 1990, p. 16).

Desde então, usamos esse sistema comunicativo e, no caso de sociedades letradas (ou grafocêntricas), somos introduzidos no mundo da escrita por vivermos nessas sociedades. Desse modo, é correto afirmar que não é necessariamente a escola que nos introduz nesse mundo, mas sim a convivência na sociedade de práticas letradas, isto é, de práticas mediadas pelo uso da escrita. No entanto, a escola tem um notável papel nessa introdução devido ao seu atributo de alfabetizadora. A escola se encarrega oficialmente do papel de alfabetizar, ou seja, de ensinar sistematicamente as pessoas a ler e a escrever. É correto declarar então que é possível que existam indivíduos analfabetos, porém letrados, como afirma Soares:

Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2010, p. 24, grifos da autora).

A autora, dessa forma, declara a existência de dois fenômenos, sendo um o letramento e outro a alfabetização e sugere que nas práticas educativas exista a clara noção desses fenômenos. Ela afirma ainda que o termo letramento, entendido dessa forma, é novo no Brasil, passando a estar presente em nossa literatura a partir do final da década de 1980, sendo esse termo derivado da palavra “literacy” da língua inglesa.

No entanto, é bem verdade que a palavra “literacy” significa habilidade de ler e escrever, sendo o oposto de “illiteracy”, uma vez que esse termo significa a falta da habilidade de ler e escrever, usado para se referir ao analfabetismo. Soares, porém, entende que o termo letramento carrega mais significado do que alfabetizar, sendo letramento a “leitura” e a “escrita” envolvida em práticas sociais, ao entender que “literacy”, termo do inglês, comporta esse sentido. Isso faz com que tenhamos três termos analfabetismo, alfabetismo e letramento na língua portuguesa e dois vocábulos na língua inglesa.

Por que ocorre essa disparidade? É possível que seja por características locais, mas como então verter esses três termos para outra língua? Além disso, temos o seguinte: seria possível uma pessoa alfabetizada e iletrada, isto é, que tenha aprendido os sinais da escrita, as palavras e frases e que, no entanto, não faça sequer um uso da língua escrita em seu dia-a-dia?

Esse raciocínio parece nos mostrar que não podemos julgar o alfabetizado de iletrado, no sentido de Soares (2010), ainda mais dada a forte influência da escrita em uma sociedade grafocêntrica. Assim, poderia ser coerente afirmar que todo alfabetizado é também letrado, pois vive em meio a forte influência da escrita. O alvo da escola seria então alfabetizar as pessoas, ou seja, desenvolver a habilidade de ler e escrever, como no inglês, pois não há pessoas iletradas e,

ainda se houvesse, a partir da sua alfabetização ou inserção do mundo das letras já não o seria mais.

Mas por que há letrados que não são alfabetizados? Ora, simplesmente porque há pessoas que, mesmo estando em uma sociedade em que a escrita impera, não aprenderam a usar a escrita de modo pleno. Então, a nosso ver, pessoas “letradas”, no sentido do letramento de Kato (1990), são pessoas de sociedade grafocêntrica, e pessoas iletradas só seriam as pessoas que não participam de universo de escrita, que não entendem seu funcionamento, ou seja, pessoas de sociedades onde não existe escrita.

Soares (2010) afirma que um dos primeiros usos da palavra letramento se dá em 1986 com Kato, para quem, segundo a autora, o letramento é a causa da língua falada culta. No entanto, convém perguntar se o termo letramento nesse contexto se refere a uma prática individual ou a um fenômeno mais geral, como no caso de se referir a uma sociedade letrada ou grafocêntrica. Acreditamos que isso se refira à influência da escrita de um modo geral.

Como podemos ver também na explicação da pesquisadora Tfouni (1988, p. 9) “A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. [...] A alfabetização pertence assim ao âmbito do individual”. Já o letramento “procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada”.

Como vimos, de acordo com Soares (2010), até mesmo o indivíduo analfabeto possui certo grau de letramento, desde que faça uso de algum modo da leitura e da escrita como uma prática social, como é o caso de pedir a alguém que escreva uma carta, enquanto ela dita tudo o que vai ser escrito, o repentista analfabeto que faz versos orais com estética literária caso ele use marcas próprias da escrita.

Dessa forma, isso nos faz retomar a questão anterior: existe alguém que seja iletrado, isto é, alguém que não faça uso da escrita de jeito nenhum? A resposta a essa pergunta, como vimos, parece ser negativa. Ou seja, não há pessoas iletradas (no sentido do termo proposto por Soares, 2010), devido a forte influência da escrita. Só seria isso possível se pensássemos num indivíduo que

vivesse numa sociedade ágrafa, sem nenhum contato com a escrita, nos moldes como afirma Luyten (1992, p. 7):

A grande razão desse fato é que as sociedades humanas, quando são iletradas, têm como único recurso a memória para guardar aquilo que acharem importante. Daí a tendência de ordenar toda espécie de mensagens em forma poética.

Embora esse tipo de sociedade seja raro hoje, devido à cultura escrita já existir há mais cinco mil anos, podemos estender nossa suposição para o caso em que um indivíduo de uma cultura onde não houvesse a escrita (sociedade ágrafa) passasse a viver em uma cultura letrada, o que inicialmente faria desse indivíduo um sujeito iletrado e analfabeto.

A partir do momento em que fosse alfabetizado, não se pode garantir que se torne efetivamente letrado, mas é bem provável que se desenvolva algum nível de letramento, uma vez que não se alfabetiza para nada. Caso não fosse alfabetizado, é provável que a sua própria convivência na cultura letrada o faria adquirir certo grau de letramento. Assim vemos que a questão do letramento é de certo modo consequência natural da convivência em sociedades de alto uso da leitura e da escrita.

Em sociedades como esta, a língua escrita tem considerável privilégio. Ela está presente em praticamente todos os lugares e serve como “mediadora” para diversas funções. É por isso que, como tratamos nos aspectos da leitura, a escola desde seu início tem sido um espaço para fundamentalmente ensinar as pessoas a ler e a escrever. Hoje, porém, podemos observar que as práticas com a oralidade têm ganhado mais espaço ao menos nas discussões teóricas da academia.

O letramento, na acepção de Soares (2010, p. 39): “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”, parece-nos de certo modo, um conceito um tanto redundante se entendido equivocadamente que a escola tem o papel de “dar” letramento aos alunos, o que não é verdade, pois os alunos de sociedade como a nossa já possuem esse tipo de letramento, além de possuírem a leitura de mundo como afirma Freire (2011), leitura essa que, a nosso ver, é associada erroneamente ao conceito de letramento, pois essa

“leitura” de mundo prescinde de atividades em que a escrita esteja relacionada de algum modo.

É interessante, então, que a escola possa ampliar o nível de letramento dos alunos através da inserção dos mesmos em novas práticas sociais de leitura e escrita, conforme afirma Soares (2010). Mas qual seria de fato o papel dessa instituição em relação a este assunto? Acreditamos que seja papel da escola possibilitar o domínio da escrita de modo consciente e autônomo, através de boa alfabetização.

Além disso, pudemos observar que a relação entre homem e leitura para Freire (2011) vai além até mesmo do entendimento de Soares (2010) a respeito do assunto, pois aquele autor considera outro tipo de leitura, a leitura do mundo em nossa volta, independentemente da leitura da palavra escrita.

O conceito de letramento é assim um tanto controverso, principalmente se tomado como relação ao termo em inglês que significa “habilidade de ler e escrever”, sendo dessa forma o termo lógico para o conceito a palavra alfabetismo.

Uma explicação de Soares (2010) para a substituição gradativa do termo alfabetismo por letramento é o fato de aquele termo não ter criado raízes na área, apesar de o termo alfabetismo ainda constar em literatura especializada. É possível afirmar, então, que convivem os termos analfabetismo, alfabetismo e letramento, como podemos ainda observar, em documentos de identidade de pessoas que não assinam seu nome, o registro de “não alfabetizado”. Não seria viável substituí-lo por “não letrado”, uma vez que a própria Soares (2010) afirma que, embora não seja alfabetizado, um indivíduo pode ser letrado, gerando, desse modo, uma contradição, em que ora se aproximam os termos, ora se distanciam, conforme percebemos quando confrontamos as concepções de Ferreiro e Teberosky (1985) e Soares (2010).

É razoável pensar então que letramento difere de alfabetismo e analfabetismo, sendo letramento algo que vai além da habilidade de ler e escrever como afirma Soares (2010). Entretanto, como já dissemos, o fenômeno do letramento no sentido atribuído por Kato (1986) não ocorre individualmente, mas pertence à sociedade letrada como um todo, como resultado do uso da escrita em uma sociedade e, conseqüentemente, da alfabetização dos indivíduos.

Para Tfouni (1988), por exemplo, não se pode haver a redução do significado de letramento ao de alfabetização. Segundo Kleiman (1995), letramento são as práticas sociais que usam a escrita com objetivos específicos. Entretanto, essa definição de Kleiman, por não especificar se são práticas gerais ou individuais, pode parecer um pouco relacionada com a definição de Tfouni para alfabetização vista anteriormente, que trata de práticas de linguagem.

Entretanto, Ferreiro “rejeita a coexistência dos dois termos com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa” (SOARES, 2004, p. 15). Ou seja, não é necessário que se use o termo letramento para que se faça uma alfabetização que considere o contexto do aluno. Na verdade, o próprio ato de alfabetizar, em nosso entendimento, já possui a finalidade de inserção mais ampla do indivíduo na cultura grafocêntrica, da qual ele faz parte. O aluno já traz, então, além do seu conhecimento de mundo, conhecimentos sobre a leitura e a escrita e sua função na sociedade de certo modo. Entendemos, finalmente, que existem sociedades grafocêntricas (ou letradas) com a alfabetização dos seus indivíduos e as sociedades ágrafas (ou iletradas) com práticas essencialmente orais.

Além disso, Ferreiro (2002) considera irrelevante a preocupação excessiva com o letramento em países pobres, com altos índices de analfabetismo, devendo-se existir preocupação com o letramento em países ricos, onde a população já está alfabetizada em grande escala.

Em nosso entendimento, até mesmo o letramento, como sendo as práticas sociais de leitura e escrita, não deve ser alvo de preocupação excessiva nem em países desenvolvidos, uma vez que em países assim a cultura grafocêntrica já exerce forte influência no modo de viver dos indivíduos, os quais desenvolvem essas práticas naturalmente, restando para a escola ampliar suas habilidades de leitura e escrita e leva-los a diferentes contextos de uso da língua e à prática de gêneros considerados pertinentes, o que de certo modo já poderia ser considerado como ampliação do nível de letramento.

É devido, antes de qualquer coisa, considerar a bagagem trazida pelos estudantes, sendo a escola uma ponte conectada com os contextos de uso de sua vivência cotidiana. É provavelmente por isso que a palavra letramento é tão recorrente; ou seja, ela procura considerar as práticas além da escola. Seja

letramento ou alfabetização, devemos considerar o aluno como sujeito de sua aprendizagem, como afirma Freire (2011) sobre seu trabalho, alfabetizando adultos, e levá-los às mais novas práticas de uso da língua, ou seja, de letramento, como se prefere chamar.

Que novas práticas seriam essas? Responderemos a essa questão na parte em que trataremos da questão curricular. No momento, queremos deixar claro que o ensino dessas novas práticas não deve causar ruptura com o que os alunos já sabem.

Neste sentido, e já refletindo sobre o ato de ler na educação de Jovens e adultos, de que se ocupa este trabalho, destacamos Freire (2011), que sempre enfatizou que a leitura do mundo precede à leitura da palavra e que os conhecimentos prévios do estudante devem ser considerados pela escola:

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino cujo processo alfabetizador fosse "enchendo" com suas palavras as cabeças supostamente "vazias" dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 2011, p. 28).

Vemos assim que Freire enxerga uma alfabetização que vá além da simples memorização e que considere os conhecimentos trazidos pelos educandos no processo de construção do conhecimento, vendo-os como sujeitos do processo de alfabetização. Isso é ainda mais considerável em se tratando da EJA, em que os estudantes são portadores de diversas experiências acumuladas ao longo da sua trajetória de vida.

Trabalhar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é, antes de tudo, reconhecer um ambiente de aprendizagem bastante heterogêneo, com pessoas de diferentes idades e com diferentes experiências e objetivos, convivendo na mesma situação de aprendizagem. Muitos desses estudantes já são chefes de família, já possuem uma profissão, mesmo os mais jovens; outros já são aposentados e mesmo assim veem na escola uma oportunidade de recuperar o

"tempo perdido" e aprenderem cada vez mais. Em um ambiente como este, o professor deve, mais do que nunca, reconhecer que seus alunos são sujeitos de sua aprendizagem, dotados de conhecimentos prévios que irão, sem dúvida, colaborar no processo da reflexão e construção do conhecimento de todos ali envolvidos.

Desse modo, as aulas e a postura do professor precisam contribuir para uma aprendizagem nesse sentido, isto é, contribuir para que todos participem e que sejam sujeitos de sua aprendizagem. Nesse momento, a educação escolar não deve ser entendida como mera preparação para provas ou para o mercado de trabalho. Também envolve isso, claro, mas vai além, é uma realização de desejos pessoais e uma preparação para a vida, uma nova forma de enxergar, ler e se comunicar com o próximo. Vemos, no Letramento Literário proposto por Cosson (2007), que será nosso próximo assunto a tratar, uma possibilidade de abordagem que desenvolve a leitura e que permite aos estudantes uma aprendizagem participativa e emancipadora.

3.3 Letramento Literário

Histórias da tradição popular que são contadas em diversas culturas, inclusive nas culturas ágrafas, poesias populares, ou mesmo leituras de histórias feitas por adultos às crianças são exemplos de introdução das pessoas ao universo da literatura, à arte literária, embora a pouco tempo reconhecida. Queremos dizer que essas histórias ou versos que aguçam o imaginário das pessoas e que usam da palavra como obra de arte também devem ser considerados como literatura, mesmo que o sentido etimológico da palavra refira-se à palavra escrita. As obras da chamada literatura popular oral têm também importante papel na formação literária das pessoas.

Assim, desde cedo, a literatura nos é introduzida de alguma forma e passamos a cultivar o gosto por essa arte. Nas palavras de Zilberman (2010), assim como ganhamos letramento pela convivência com práticas pragmáticas de leitura e escrita, também recebemos o letramento literário pelo contato com a literatura. Para Zilberman (2010), a criança fica também exposta ao letramento

literário, uma vez que ela é iniciada ao mundo da fantasia por meio da escuta de histórias, que aparecem em diferentes formatos, contadas oralmente, por meio do teatro infantil, do cinema ou da televisão. Contudo, para a autora, o letramento literário só se efetiva quando há o relacionamento entre o livro e aquele universo da ficção, manifestado através de gêneros específicos, como a narrativa, a poesia, entre outros.

A autora, entretanto, não deixa claro se as histórias contadas oralmente que contribuem para o letramento literário são essencialmente orais como nas culturas ágrafas ou se são oralizadas a partir da intervenção da escrita direta ou indiretamente, conforme aponta Zumthor (1997). Se se refere às essencialmente orais, temos um alargamento no sentido da palavra letramento no letramento literário. Acreditamos que a literatura essencialmente oral, a da tradição popular, pode contribuir muito na formação do imaginário. Apesar de ser bem verdade que o termo literatura vem de letra, ou seja, associado a palavra escrita, é inegável o papel da literatura oral, seja na narrativa, seja na poesia, na formação da consciência literária das pessoas. A respeito desse tipo de letramento, a autora afirma:

A admissão ao mundo da literatura depende e ultrapassa a alfabetização e o letramento. Depende da alfabetização, enquanto envolve o domínio de técnicas de leitura e de escrita, e do letramento, na medida em que as práticas de leitura e escrita estão presentes em cada etapa da experiência do sujeito. Este, por outro lado, vivencia, a todo instante, o universo ficcional dominado pelo imaginário, haja vista os diferentes apelos à fantasia propiciados pelos meios de comunicação, sob distintas possibilidades de manifestação (verbal e visual). (ZILBERMAN, 2010, p. 130).

Esses diferentes apelos à fantasia que existem atualmente sugerem que, apesar do baixo consumo de livros no Brasil, as pessoas continuam a experienciar a literatura de diversas maneiras: através de filmes, telenovelas, músicas, etc. A ficção e a arte através das palavras ainda fazem o gosto das pessoas. Entretanto, a experiência da leitura da obra impressa é um universo à parte e muito rica em imaginação; além do que exige outras habilidades de interpretação devido a sua forma própria de se apresentar: através de palavras principalmente. A leitura do livro é assim um exercício de reflexão constante e

uma porta para diversos outros conhecimentos, além de desenvolver habilidades de leitura através do prazer de ler. É possível ainda afirmar que a literatura muda a nossa percepção do mundo, transforma nossa maneira de enxergar as coisas.

Dada essa relevância do letramento literário, no começo da educação escolar, as crianças são apresentadas ao texto literário através de livros que se dirigem às crianças no período de alfabetização, cabendo-lhes propiciar o letramento literário, com as obras denominadas de literatura infantil. No entanto, como afirma Zilberman (2010, p. 131), é preciso "conferir a qualidade estética do produto oferecido, o que advém da presença do imaginário e da narratividade." Nessa direção, a autora afirma:

Que a leitura é importante, todos nós sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com imaginação que solucionamos os problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação. (ZILBERMAN, 2010, p. 148).

Obras literárias sem qualidade, isto é, que sirvam apenas de pretexto para alfabetizar ou que meramente cumpram exigências do mercado para aceitação imediata podem prejudicar a relação do estudante com o texto literário, pois pode tornar essa relação artificial e desprovida de prazer, negando a riqueza da literatura, que está no imaginário, no poder de nos encantar. Para tanto, precisamos de uma literatura livre dessas exigências. Andruetto (2009), ao tratar da chamada "literatura infantil ou juvenil", destaca:

[...] essas expressões, muito comuns nesses meios, mas, sobretudo, na publicidade editorial - e especialmente nas estratégias de venda destinada aos docentes e às escolas -, estão carregadas de intenções e são portadoras de valores (e, diga-se de passagem, a questão dos "valores" se converteu, assim, num fértil recurso de venda de livros infantis, nem sempre de qualidade, orientados para a adoção escolar). (ANDRUETTO, 2009, p. 58).

No caso da EJA, entendemos que a seleção de textos também deva ser criteriosa, primando pela literariedade poética, inclusive, também pela faixa etária,

podendo-se selecionar textos literários cuja temática e linguagem possam dialogar de uma forma mais equânime com as idades e contexto dos alunos. É importante que o professor de língua portuguesa tenha essa sensibilidade de selecionar leituras que interajam com o estudante, seu contexto, e que lhe permitam a participação ativa em seu processo de aprendizagem; leituras que toquem sua realidade e a das pessoas em sua volta para que lhe permita o direito à expressão e à troca de experiência, elevando assim seu letramento literário, o qual vem se desenvolvendo desde criança a partir da escuta de leituras oralizadas e contação de histórias de tradição escrita ou mesmo oral como a dos contos de fadas.

Entendemos ainda que para a literatura cumprir seu papel tão valioso no contexto escolar, devemos seguir uma metodologia de leitura adequada aos nossos alunos. Assim, encontramos nos moldes do Letramento Literário de Cosson uma possível abordagem da literatura em sala de aula. Segundo o autor:

[...] a análise literária [...] toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convidada a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. (COSSON, 2007, p. 29).

Nesse processo, para Cosson (2007, p. 29) “cabe ao professor criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”. Desse modo, o autor desenvolve para professores que desejam fazer do letramento literário um trabalho significativo para si e para seus alunos um estudo teórico-metodológico que mostra como reformular, fortalecer e ampliar o estímulo à leitura no ensino básico, indo além das práticas usuais. De forma sutil e prazerosa, Cosson (2007) desata os nós da relação entre literatura e educação, propõe a construção de uma comunidade de leitores nas salas de aula e sugere oficinas para o professor adaptar seu trabalho ao letramento literário.

Cosson (2007) destaca três tipos de aprendizagem em sua obra: aprendizagens da literatura, sobre a literatura e por meio da literatura. A primeira é o emocional do leitor com o texto, a segunda é o conhecimento teórico e crítico e a terceira é o saber do usuário pela prática da literatura.

O letramento tem avançado significativamente através de pesquisa, porém, ao se tratar do estudo acerca do ensino de literatura, precisamos avançar ainda mais. Coenga (2010) levanta questionamentos a respeito do desenvolvimento do letramento no cotidiano escolar. O autor aponta as seguintes questões:

Por que ainda não conseguimos desenvolver habilidades de leitura em nossos alunos? A leitura, na escola, é vivenciada como fonte de prazer ou apenas como um cumprimento de avaliação? É dada a voz aos alunos leitores para que apresentem, discutam e interpretem suas leituras? As escolas têm trabalhado para que possa expandir o número de sujeitos envolvidos em leitura literária? (COENGA, 2010, p. 48).

O autor faz uma observação importante: o fato de a leitura ser ou não fonte de prazer na escola. Como é que os estudantes principalmente os mais carentes enxergam a leitura? Será que ler é bom ou é uma tarefa árdua e pouco atrativa? A literatura como se sabe usa a linguagem de forma artística e vai ao encontro das emoções, da busca pelo prazer. No entanto, como se viu, para que se encontre esse prazer é necessário que os alunos se identifiquem com a leitura e que haja uma abordagem coerente e atrativa do texto literário. É fundamental que o trabalho com a literatura em sala de aula seja uma busca pelo prazer muito antes da busca pela técnica.

Como foi explicitado por Coenga, é necessário que se dê espaço aos alunos para que eles discutam suas leituras e usufruam do prazer de ler, e não apenas leiam por obrigação. Para Jauss (apud ZILBERMAN, 1989, p. 53), "não há conhecimento sem prazer", ou seja, prazer e conhecimento estão intrinsecamente ligados; ainda segundo Jauss, só se pode gostar do que se entende e só se compreende o que se aprecia. Nessa direção, Kramer & Jobim e Souza afirmam:

[...] muitos são os depoimentos que registram o abandono da prática de leitura e de escrita pelos alunos por vários motivos por elas destacados: livros obrigatórios e únicos para toda a turma; conhecimento de livros e autores, em detrimento do prazer e do gosto; exercícios de interpretação, que buscam um sentido único, dado pelo autor; provas e tarefas específicas voltadas para o conhecimento sobre os livros do que para a experiência de leitura propriamente dita; escolha de livros pautada em critérios pedagógicos que norteiam o exemplar certo para a idade certa. (KRAMER & JOBIM e SOUZA, 1996, p. 37).

Vemos no letramento literário uma oportunidade para reverter essa situação, pois, no bom relacionamento entre o leitor e o texto literário, podemos apresentar aos estudantes uma forma diferente de ler, um outro lado da leitura que não seja apenas voltado para a resolução de tarefas, exercícios de linguagem ou mesmo algo limitado a práticas sociais ou ao campo dos estudos ou, muito menos, usar da literatura como pretexto para a alfabetização ou para o conhecimento de autores e estilos distantes no tempo.

Com base no exposto, vemos que é necessário dar voz ao leitor. Ler uma obra literária sem obrigação de responder exercícios pode ser bem mais prazeroso. No entanto, sempre há o que se dizer sobre o que se está lendo e, no caso do texto literário, isso é ainda bem mais evidente, pelo poder plurissignificativo das obras, pois “interpretar é dialogar com o texto, tendo como limite o contexto” que é de mão dupla, e esse contexto tanto é dado pelo texto quanto é criado pelo próprio leitor, ocorrendo sempre uma convergência para que a leitura possa adquirir sentido (COSSON, 2007, p. 41). Dessa forma, o que fazem as obras “falarem” são os elementos de interpretação que usamos, e grande parte deles deveria ser aprendida na escola através do hábito e prática de leitura. Para Cosson (2007), o ato da leitura envolve bem mais do que o movimento individual dos olhos, ler abre uma porta entre meu mundo e o mundo do outro.

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2007, p. 27).

Assim, o texto literário ganha sentido e se completa através desse processo interativo, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro, mas se o leitor acredita que o mundo está completo e não há nada a ser dito a leitura não terá sentido. É preciso estar aberto às multiplicidades do mundo da literatura, ainda que isso implique a não aceitá-lo, pois compreender é o gesto solidário exigido pela leitura de qualquer texto. Cosson afirma que a leitura

[...] busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística,

sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura.

O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário.

[...]

O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto da inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. (COSSON, 2007, p. 27-28).

A leitura do texto literário como se pode observar é um manancial de exercício da reflexão, da criatividade e análise do mundo em nossa volta, sendo uma importante ferramenta para o desenvolvimento educacional dos estudantes. Propomos assim fazer uso do Letramento literário de Cosson (2007) de modo crítico e associado com a realidade literária de nossos estudantes para que se possa em seguida galgar outros espaços do mundo literário.

O Letramento Literário de Cosson constitui-se essencialmente de uma sequência didática significativamente importante para o processo de ensino de literatura que é a *Sequência Básica* para a leitura do texto literário em sala de aula, dividida em *motivação, introdução, leitura e interpretação* (COSSON, 2007). Embora esteja didaticamente dividida, isso não implica dizer que essas etapas estejam de fato separadas, pelo contrário, elas estão em constante diálogo, uma depende da outra para haver uma leitura mais proveitosa e eficiente.

A primeira, a *motivação*, tem como objetivo despertar interesses para a leitura do texto. É necessário realizar atividades lúdicas nesse processo, porém o mediador deve tomar cuidado na execução da motivação se ele perceber que ela está prejudicando e não ajudando; o professor pode intervir na motivação. Se utilizar a leitura, escrita e oral, como motivação, deve ter cuidado, pois numa motivação prolongada pode-se perder o objetivo que almeja alcançar.

A *introdução* é a apresentação do autor e da obra que se vai trabalhar, mas não se deve realizar uma introdução longa, tornando-a cansativa. Na introdução, é suficiente que se forneçam informações básicas do autor e do formato da obra.

A *Leitura* pressupõe não apenas o ato de ler propriamente dito, mas o acompanhamento dessa leitura.

Por fim, a *Interpretação*, que é o momento em que o aluno se encontra verdadeiramente com a obra e mostra se conseguiu obter a mensagem implícita através das inferências. No Letramento Literário, a interpretação é exposta em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior é aquele que acompanha palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem como base compreender globalmente a obra logo após a leitura. O momento externo é a concretização, a construção de sentidos formada pelo leitor, que pode inclusive ser realizada através de atividades de recontagem da obra.

Finalmente, neste subcapítulo, queremos deixar claro que a sequência básica e mais algumas contextualizações do Letramento Literário são aqui tomadas como elementos norteadores para desenvolvimento de nossa prática pedagógica, pois possibilitaram sugestões que contribuiriam significativamente como instrumentos de ampliação do horizonte de expectativas do estudante, fazendo participar, refletir sobre a obra e relacioná-la com outros textos e contextos, conforme veremos no capítulo de análise.

3.4 O ensino de literatura e os documentos oficiais

A partir dos documentos oficiais e de estudos críticos, discutiremos a importância do ensino de literatura na sala de aula e na formação do homem, tomando como pressuposto inicial a afirmação de Barthes (2010, p.18):

[...] se, por não ser que de excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as outras ciências estão presentes no monumento literário.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998) para o ensino fundamental do 3º e 4º ciclos tratam inicialmente dos objetivos do ensino fundamental, como desenvolver o exercício da cidadania, o senso crítico, o conhecimento da realidade plural do país, o senso de colaboração e respeito, o cuidado com a saúde, a utilização de diferentes linguagens etc. Esses são os objetivos do ensino fundamental de um modo geral.

Em relação às questões de Língua Portuguesa, propriamente ditas, no trato com a linguagem, os PCN declaram que a escola deve assumir o compromisso de garantir a todos o direito à palavra, tornando o espaço escolar um ambiente favorável à expressão e ao respeito de diferentes opiniões, oportunizando o conflito de ideias e a reflexão. No que concerne ao objetivo da Língua Portuguesa nessas séries do Ensino Fundamental, temos que “a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilite ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 49).

Temos assim o objetivo principal centrado no uso social da linguagem, em tornar o estudante um usuário crítico e competente das modalidades oral e escrita da língua. Os documentos tratam principalmente, dada a grande diversidade de gêneros textuais, daqueles gêneros que são essenciais para a participação social, como literários, de imprensa, de divulgação científica etc. E em consonância com o que tratamos anteriormente, os parâmetros destacam a importância de se partir daquilo que o aluno já sabe.

Entretanto, no caso da literatura, partir do que o aluno já sabe não deve ser confundido com oferecer aos alunos textos sem estética literária bem desenvolvida. Os PCN em vez de sugerirem uma literatura mais próxima do contexto dos estudantes, mas que se traduza em obras que apresentem literariedade, como afirma Andruetto (2009), apontam textos “facilitados”, como os da literatura infantil ou infanto-juvenil, como preparação para leituras mais complexas, e a leitura de fragmentos para posterior leitura de originais (BRASIL, 1998, p. 70). Não queremos aqui desmerecer a chamada literatura infanto-juvenil, mas queremos deixar claro que muitas obras rotuladas dessa maneira, demandadas por um mercado particular, podem perder o real sentido de literatura como obra de arte para se adaptar a um mercado de alto consumo muitas vezes contaminado com o pretexto de alfabetizar.

É bem verdade também que textos adaptados, classificados atualmente como literatura infanto-juvenil, não foram criados para esse fim, mas sim como uma crítica social ou resultado de uma inquietação maior, como é o caso do romance satírico *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift (1965), ou *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol (1985), que faz uma crítica à Inglaterra Vitoriana.

Além disso, não acreditamos que é preciso levar textos que “infantilizem” as crianças, privando-as de uma literatura que seja um texto, e não um pretexto. A respeito do assunto temos a seguinte ilustração de Luís Fernando Veríssimo, não para ser entendida ao pé da letra, mas para ser tomada como uma ilustração do que aqui foi exposto.

Na verdade, acho que as crianças deviam aprender a ler nos livros de Hegel e em longos tratados de metafísica. Só elas têm a visão adequada à densidade do texto, o gosto pela abstração e tempo disponível para lidar com o infinito. E na velhice, com a sabedoria acumulada numa vida de leituras, com as letras ficando progressivamente maiores à medida que nossos olhos se cansavam, estaríamos então prontos para enfrentar o conceito básico de que vovô vê a uva, e viva o vovô. Vovô vê a uva! Toda a nossa inquietação, nossa perplexidade e nossa busca terminariam na resolução deste enigma primordial. Vovô. A uva. Eva. A visão. Nosso último livro seria a cartilha. E nossa última aventura intelectual, a contemplação enternecida da letra A. Ah, o A, com suas grandes pernas abertas (VERÍSSIMO, 1984, p. 48-49).

É indiscutível o tom irônico com o qual Veríssimo trata o modo de introduzir as crianças no mundo da leitura. Porém, é possível que tenhamos uma política educacional em que as crianças são infantilizadas, parecendo subestimar a capacidade que elas têm de aprender, de descobrir e de inovar através da sua fértil e criativa imaginação, ou mesmo de subestimar a contribuição da literatura em si na formação dos estudantes.

Essa ideia de Veríssimo parece deveras atual ao confrontá-la com os PCN que estamos analisando; neles, como foi dito, é proposta uma literatura “facilitada”, a respeito de que não enxergamos má intenção, pois há no universo do mundo literário muitas obras de difícil assimilação. No entanto, voltamos a afirmar a necessidade de se trabalhar a literatura nos seus aspectos lúdicos e também estéticos, discutir sua “qualidade” literária, pelo fato de esta literatura possibilitar as mais diversas interpretações e as mais diversas capacidades de imaginar, principalmente as obras contemporâneas. Para complementar essa concepção, trazemos o que afirma Andruetto (2009), para quem o bom livro não se orienta pelo mercado ou pelas exigências curriculares:

Por consequência, certas denominações que deveriam ser simplesmente informativas convertem-se em categorias estéticas. É o que ocorre com a expressão “literatura infantil” e também, ou mais ainda, com a expressão “literatura juvenil”. Essas expressões [...] estão carregadas de intenções e são portadoras de valores (e, diga-se de passagem, a questão dos “valores” se converteu, assim, num fértil recurso de venda de livros infantis, nem sempre de qualidade, orientados para a adoção escolar). (ANDRUETTO, 2009, p. 58).

Para a autora, a boa obra de literatura questiona os padrões, sua estética traduz um novo olhar sobre o mundo. O bom escritor, segundo Andruetto (2009), portanto, não escreve sob encomenda, e é o processo de escrita da própria obra que é, ao mesmo tempo, produto e produtor desse novo olhar da inspiração. Para Andruetto (2009, p. 54), uma narrativa ficcional é algo por essência “liberado de sua condição utilitária”. A autora, dessa forma, considera um perigo elevar a atenção para os adjetivos infantil e juvenil do que propriamente para o substantivo literatura.

No entanto, não concordamos plenamente com esse entendimento, pois algumas obras podem apresentar efetivamente os aspectos artísticos literários, mesmo sendo de encomenda como o poema dramático *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto (1997), que foi encomendado por Ana Maria Machado² para ser encenado como auto natalino no ano de 1955. Mesmo assim é conveniente deixar claro que essa encomenda não corresponde a uma “fatia” de mercado de venda de livros a que muitos escritores se dirigem. Trata-se de um grande escritor construindo uma grande obra para um importante momento.

Os PCN, ao destacarem a literatura infanto-juvenil e o trabalho com fragmentos de textos, antes de se preocuparem com a riqueza estética da literatura, parecem pouco contribuir para um contato real e transformador entre a literatura e o alunado das séries finais do Ensino Fundamental, quando, na realidade, poderiam ampliar o leque das obras literárias, destacando mais a literariedade dos textos em si e na íntegra.

Além disso, ao tratar do texto literário na página (BRASIL, 1998, p.71), o documento destaca a aproximação da literatura ao aspecto cultural, sendo a tarefa da escola nestes ciclos:

² COELHO, Cláudia. **João Cabral de Melo Neto**: O erudito severo versus o popular Severino. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/crioula/article/viewFile/53574/57543>>. Acesso em: 10 Jul. 2016.

[...] além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com o contexto de criação. [...] Trata-se de uma educação literária, não com finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literária às formas culturais da sociedade.

É positivo o fato de não resumir a literatura ao elemento histórico; por outro lado, entendemos que há certa redução ou necessidade de aproximar a literatura a aspectos culturais ou à “representação da cultura de um povo” (BRASIL, 1998, p. 64), esquecendo-se de se destacar o valor formativo do universo literário.

Além disso, no quadro de sugestões de gêneros para se trabalhar em sala, o cordel é considerado entre os gêneros da oralidade, figurando entre gêneros como causos, entrevistas, debates etc. A nosso ver, no sentido restritamente literário, o cordel não é um gênero, e sim, uma forma de poesia narrativa popular que, apesar de trazer marcas da oralidade, deve ser enquadrado como uma poesia escrita, ficando assim num entre-lugar com relação à lírica e a narrativa como tendem as poéticas modernas e contemporâneas.

Por outro lado, os PCN (BRASIL, 1998) fazem duas considerações importantes: uma que a leitura em si já é uma tarefa e como tal não precisa de que seja feito um conjunto de exercícios para cada texto lido; outra que se devem tomar como ponto de partida, obras apreciadas pelos alunos, assim sendo o gosto dos estudantes também é considerado, o que é viável em se tratando da literatura, que é o objetivo de nosso trabalho.

É também válido destacar, como sendo um entendimento positivo da literatura, o que podemos observar nos Parâmetros de Pernambuco, que tratam, em uma seção, do letramento literário, entendendo-o da seguinte maneira:

O leitor de literatura é alguém que escolhe ler porque descobriu o prazer de ler. Mas, além do despertar do gosto, a formação para a literatura faz-se a partir do desenvolvimento de capacidades que auxiliam os leitores em formação a abordar o texto literário, dando conta de suas especificidades e das estratégias e recursos que fazem a sua literariedade. (PERNAMBUCO, 2012, p. 85).

Esse documento, por sua vez, já traz um entendimento do que seria desenvolver o letramento literário, que seria buscar uma leitura por prazer através do encontro com a literariedade do texto. Além disso, esse documento se preocupa com a intencionalidade estética das obras antes de se preocupar com sua rotularização, como quando cita as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* do MEC:

Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização corresponde à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (BRASIL, 2006, p. 57 apud PERNAMBUCO, 2012, p. 87, grifo do autor).

Os Parâmetros para o estado de Pernambuco, que foram discutidos aqui, se referem à Educação Básica como um todo, diferentemente dos Parâmetros Nacionais que tratam do Ensino Fundamental II.

Devemos, porém, deixar claro que nosso trabalho, apesar de estar circunscrito no quarto ciclo, que consta nos parâmetros observados, possui determinada particularidade ao se tratar de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tendo em vista que não há PCN específicos para essa modalidade, achamos por bem discutir e utilizar as concepções desses destes documentos. Não devemos, no entanto, esquecer-nos das especificidades da turma de EJA, como principalmente a heterogeneidade da turma.

Além disso, acreditamos que o fim principal da EJA não seja unicamente a preparação para testes de vestibular, tendo em vista a pluralidade de experiência e de interesse dos alunos, portanto, é importante que se desenvolvam outros conhecimentos a partir de boas leituras. Segundo Zabala (1998), a escola até então teria se limitado a valorizar certas aprendizagens, almejando alcançar certos objetivos *propedêuticos*, isto é, voltados para a capacitação profissional a longo prazo, e, de certo modo, teria negligenciado o valor formativo dos processos que os alunos seguem ao longo da escolarização. Assim, teria dado menos importância aos conhecimentos atitudinais e procedimentais, os quais são também muito relevantes para uma formação integral como afirma o autor.

Isso nos faz pensar como vem sendo desenvolvido o ensino de literatura na prática, ou seja, o que o professor de língua portuguesa vivencia em sua sala de aula, bem como o modelo apresentado pelo livro didático e confrontá-lo com o potencial da literatura, não só para a formação de bons leitores literários, mas também para uma formação mais ampla já no ensino fundamental, pondo, assim, essa formação como prioridade em detrimento de apenas o ensino gramatical tradicional ou mesmo do ensino de gêneros textuais de forma descontextualizada e superficial.

A necessidade de uma nova abordagem da literatura no ensino fundamental se evidencia ainda mais ao se levar em consideração o que Cereja (2005, p. 7) afirma:

Os dois sistemas nacionais de avaliação escolar, o ENEM e o SAEB, e um sistema internacional, o relatório PISA, têm apontado em sucessivos exames o despreparo de estudantes brasileiros em todos os níveis para ler os mais diferentes tipos de textos. No ensino médio, essa deficiência se evidencia e se acentua, em virtude da introdução de estudos sistematizados de textos literários, que geralmente exigem habilidades complexas de leitura, como a análise, a comparação e a interpretação. Assim, a escola não vem cumprindo seu papel de formar leitores competentes.

Então, se a escola almeja no mínimo formar leitores competentes, deve levar o alunado aos mais altos níveis de leitura, de inferência e de interpretação possíveis. Para tanto, acreditamos não haver necessidade da sacralização das obras literárias, mas deixar o acervo disponível aos estudantes, iniciando-se a partir das obras contextualizadas, a partir de temas mais próximos da realidade dos alunos, até se chegar às leituras mais profundas e complexas, propiciando até a leitura por prazer.

É válido reiterar que essa leitura contextualizada, mais próxima do aluno não deve ser entendida como uma leitura desprovida de literariedade, ou seja, cabe ao professor selecionar obras de arte, que tenham sido criadas para esse fim, ao invés de textos que, com roupagem de literatura, propõem-se mesmo para alfabetizar, didatizar ou atender uma determinada demanda do mercado.

Do mesmo modo não devemos olhar para o texto literário apenas como uma forma de se abordar aspectos linguísticos e deixar assim que a aula de

literatura se torne um exercício da metalinguagem. Na verdade, a literatura é muito mais que isso. É necessário que, na aula de literatura, possamos refletir sobre o homem, o social, o mistério, o emocional. É nesse sentido que a literatura é uma fonte de humanização, como declara Candido (2011, p. 175):

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

Assim, como podemos observar, a literatura é indispensável à humanização do homem. Nessa direção, a literatura seria indispensável na escola, uma vez que esta é o grande veículo de afirmação dos direitos humanos. Como Candido afirma, para a formação de uma sociedade justa, devemos garantir os direitos básicos ao homem, assim como se deve ter a fruição da arte e da literatura em seus diferentes níveis como um direito inalienável. O professor de língua não precisa levar apenas técnicas textuais aos alunos, mas deve levar também a arte, pois a arte não tem compromisso com a manutenção de um sistema, nem sua visão é limitada, ela transcende a todos os objetivos práticos.

No entanto, não é o que se tem observado na prática da realidade brasileira, e que vem se estendendo durante muito tempo, ou seja, esse direito tem sido negado, seja pela sacralização do texto literário, visto como um modelo de escrever bem, no sentido de correção gramatical, seja pela elitização desse tipo de arte, tida como fator de *status* pelo mero conhecimento de autores e obras consagrados pelo cânone, cobrados nas avaliações de acesso às universidades numa perspectiva histórica e "engessada"; ou ainda, pela fragmentação do texto literário no livro didático, não sendo apreciado o livro de modo integral, o que compromete uma boa introdução à obra, ainda mais quando se trata de alunos de uma comunidade financeiramente desfavorecida, que raramente têm acesso a um livro de literatura. Zilberman (2010) aponta ainda fatores de outras ordens, como a

falta de investimento em leitura, isto é, em livros, pois estes são substituídos por livros didáticos, que é um material relativamente barato. E declara ainda:

[...] as bibliotecas públicas estão, na maioria dos casos, em mau estado, carentes de verbas para a manutenção e renovação de seus acervos, nem sempre dispendo de arquivos informatizados e acessíveis *online*. Muitas cidades pequenas, ou até de porte médio, não possuem bibliotecas públicas adequadas, as bibliotecas escolares de escolas públicas são precárias, e mesmo as instituições universitárias mantêm catálogos insatisfatórios. (ZILBERMAN, 2010, p. 99, grifo da autora).

Não bastasse essa dificuldade de cunho estrutural, têm-se ainda as barreiras de cunho filosófico que norteiam o currículo, bem como a produção de material didático e a formação do professor. O atual modelo de ensino de língua, tido como inovador, acaba paradoxalmente reafirmando o que se considera como um passado insatisfatório, pois nega a experiência formadora e crítica da leitura do livro, em nome da rotularização de textos muitas vezes desprovidos de contexto, e, por conseguinte, de motivação e prazer na leitura. Desse modo, a respeito dos PCN, Zilberman (2010, p. 189) afirma:

No primeiro caso, a meta é chegar ao **conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem**; no segundo, visam oferecer ao estudante um potencial classificatório que lhe permita distinguir modalidades de texto, tipos de uso da manifestação verbal etc., valorizando a consciência reflexiva diante do material linguístico de que o próprio aluno é usuário. (grifo da autora).

Apesar da roupagem inovadora desse modelo de ensino, a autora aponta o risco de se converter o ensino de língua portuguesa à retórica tradicional devido aos aspectos pragmáticos e convencionais dessas concepções, algo que já foi, supostamente, superado desde o início do século XX. Assim, a autora conclui que, se no modelo dos gregos de pedagogia, a literatura ficava no fim ou de fora, no momento presente ela não aparece em parte alguma, fazendo com que a literatura permaneça inatingível às camadas populares. Zilberman (2010) defende uma literatura dessacralizada na materialidade do livro impresso, evitando-se esse tipo de exclusão. Vê-se assim que os bens proporcionados pela leitura,

como o desenvolvimento da criatividade, a reflexão constante, o prazer da leitura e a humanização antes citada, ainda estão fora da escola e, portanto, fora da vida de muitos brasileiros.

Os PCN definem muito bem as especificidades do texto literário, principalmente no que se refere às suas características linguísticas e estéticas, entretanto, tratam quase que exclusivamente dos gêneros pragmáticos, dando pouca referência aos aspectos aqui tratados como a literatura como fonte humanizadora, a importância da leitura de obras integrais e dotadas de literariedade ou mesmo a respeito de aspectos específicos do letramento literário e relativos à leitura por prazer através de textos com os quais os estudantes se identifiquem.

Ainda sobre humanização, temos o que afirma Candido (2011, p. 180):

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Essa nova proposta de se trabalhar com a literatura na educação básica está dividida em três etapas: a primeira está voltada para a escolarização da literatura e o valor social que a mesma apresenta; no segundo momento, o autor apresenta práticas do letramento literário em sala de aula; por fim, apresenta diversas oficinas com o objetivo de fornecer ao professor mais ferramentas para um trabalho mais proveitoso.

A partir desses questionamentos, fica explícito o desafio do professor que, por falta de informação e/ou formação adequada, continua a repetir modelos ou métodos tradicionais de ensino. No ensino fundamental II, temos uma lacuna no ensino de literatura, principalmente em se tratando do gênero lírico, pois os livros didáticos pouco exploram esse tipo de texto e quando aparecem são explorados apenas os aspectos linguísticos e não o estético literário, impossibilitando ao aluno desenvolver efetivamente o letramento literário.

No ensino médio, vê-se, por exemplo, a predominância da abordagem historicista da literatura e a fragmentação de textos, bem como a transmissão dos conteúdos feita pelo professor, muitas vezes, reforça a perspectiva dos manuais adotados. É importante lembrarmos ainda que muitos professores não conseguem desenvolver de maneira eficaz o trabalho, seja pela limitação do material didático adotado, seja pelo comportamento e a realidade social do aluno, levando-os muitas vezes a frustrações e que as formações continuadas oferecidas não fornecem subsídios para deixarem suas aulas atrativas.

Diante desse panorama, a prática da leitura literária vem sofrendo abandono de maneira utilitária, em que a escola a revela para ensinar valores, conteúdos linguísticos e lições de moral. Dessa forma, “O resultado e o resumo disso é que a prática de leitura literária patrocinada pela escola fica no meio do caminho. Que como ensina mestre Drummond só tem pedra”. (LALOJO, 1995, p. 96).

Sabemos que em muitas escolas de ensino médio, os professores trabalham a literatura apresentando as características dos períodos literários, os nomes dos autores e das obras, seguindo o velho historicismo. No ensino fundamental, os textos são utilizados para ensinar a ler, mostrando-nos que o ensino da literatura nessa etapa escolar possui apenas a função de sustentar a formação do leitor e integrar os leitores à cultura literária brasileira a partir de análises muitas vezes linguísticas. Dessa forma, quase não existe uma outra e importante meta, a formação do leitor crítico e de fruição estética, tanto no ensino fundamental quanto principalmente no ensino médio.

Tudo isso deixa evidente que a relação entre educação básica e o ensino de literatura ainda precisa de muita discussão e principalmente de intervenções que proporcione a prática da leitura literária, tanto da literatura erudita quanto da popular em seus diversos gêneros e tipologias. Outro elemento importante a ser destacado é que em alguns cursos de licenciatura em Letras, o ensino de literatura é praticado por um viés historicista e sem articulação com o ensino na educação básica, além de uma carga horária reduzida em detrimento de outras disciplinas, o que possivelmente compromete a habilidade do profissional do ensino de literatura.

De acordo com Cosson, o ensino de literatura na educação básica, principalmente no ensino médio, se apresenta em uma sucessão:

[...] dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. (COSSON, 2007, p. 21).

Tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental, muitas vezes, os textos aparecem fragmentados e possuem o objetivo de comprovar características dos períodos literários – no ensino médio – e discutir aspectos gramaticais – no ensino fundamental –. Ainda enfrentamos a questão de que se o texto possui um vocabulário difícil, os professores rejeitam, afirmando que os alunos não os compreenderiam, subestimando assim a compreensão textual dos seus alunos.

O que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2011, p. 22).

Ainda hoje escutamos professores de língua portuguesa dizerem que é importante o aluno ler obras clássicas, para que possa dominar a norma-padrão. A pesquisadora Martins (2006) destaca que de fato a literatura se torna difícil para o aluno, quando se incentiva somente a leitura e não a discussão estética do texto literário.

4. ANÁLISE DO MANUAL DIDÁTICO DA EJA DO 8º ANO

O estudo dos manuais didáticos já existe há algum tempo, a começar por Lins (1977), Chiappini (1983), Pinheiro (2006), entre outros.

O manual didático que analisamos trata-se de um livro específico para a Educação de Jovens e Adultos, cujo título é *EJA Moderna*, organizado por Aoki (2013). Discutimos a parte de Língua Portuguesa do livro do 8º Ano do Ensino Fundamental, uma vez que, em um único livro, há todas as disciplinas para determinado ano, sendo um material que deve ser estudado durante seis meses, ou seja, os quatro anos finais de Ensino Fundamental são dados em dois anos na EJA. Para nosso estudo então, procuramos analisar os assuntos referentes à literatura propriamente dita.

Como parte da nossa análise, isto é, a observação quantitativa da literatura no livro de 8º Ano da EJA a que nos referimos, devemos primeiramente apontar a quantidade de textos literários trabalhados no livro em relação à quantidade de texto de gêneros não literários trabalhados; queremos antes deixar claro que o livro é um tanto resumido, dado o fato de que os conteúdos do ano devem ser trabalhados em apenas um semestre, o qual funciona como uma espécie de supletivo.

Em relação à quantidade de textos, verbais e não verbais, temos o seguinte: 5 fotografias (só foram consideradas obviamente as fotografias postas à compreensão ou interpretação, e não as fotos de autores que acompanham seus respectivos textos ou biografias), 3 letras de músicas, 8 biografias de autores, 17 outros textos não literários (incluindo cartum, tiras, entrevistas, notícias, texto de caráter histórico etc.) e, finalmente, 4 textos literários, sendo três contos e um fragmento de poema. Obviamente não consideramos na contagem, textos de caráter meramente didático ou metalinguístico, como resumos dos conteúdos ou explicações de conteúdos gramaticais ou de características de gênero. Procuramos então contabilizar os textos postos à compreensão e interpretação e que complementam outros como as biografias, sendo esses textos que efetivamente circulam no meio social.

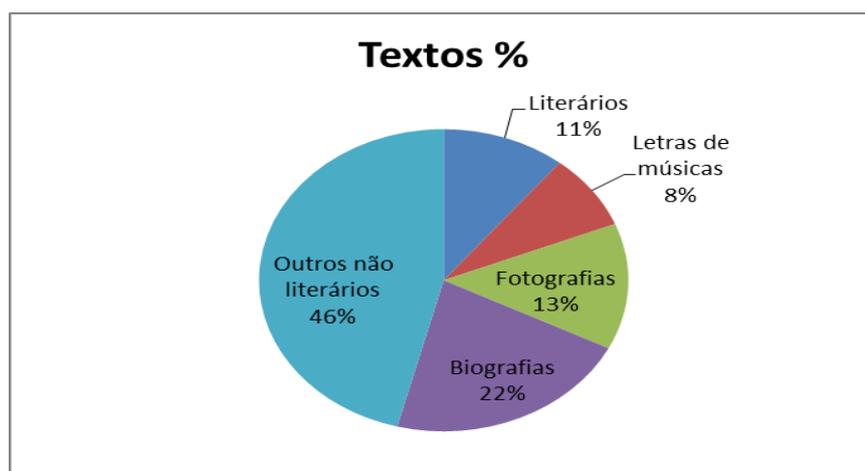


Gráfico 1: Textos literários e outros distribuídos por porcentagem no livro didático da EJA de Língua Portuguesa do 8º Ano.

A partir dessa contabilização, vemos que o texto literário no livro representa 11 por cento do total de textos no livro de Língua Portuguesa do 8º Ano da EJA, sendo em 2 gêneros: poema e conto. Se considerarmos a dicotomia literário e não literário, temos os não literários, representando 89 por cento dos textos. No entanto, é conveniente deixar claro que separamos as letras de músicas dos textos literários porque ainda pode existir discussão sobre se as músicas são consideradas como sendo de fato textos literários pela academia; procuramos, assim, tratar dos literários propriamente ditos, ou seja, já considerados amplamente.

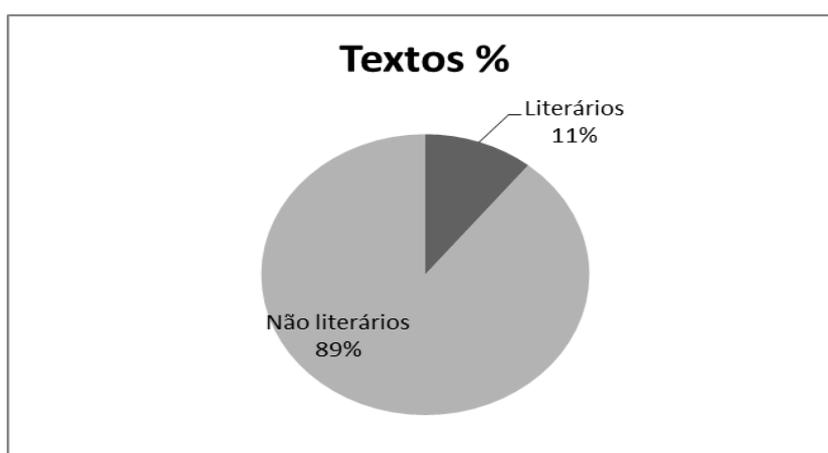


Gráfico 2: Textos literários e não literários distribuídos por porcentagem no livro didático da EJA de Língua Portuguesa do 8º Ano.

Como se pode observar, existem poucos textos literários no livro, o que talvez seja um reflexo das propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* ou mesmo de pesquisas feitas na academia que priorizam os gêneros mais pragmáticos ou ainda devido à exigência do mercado.

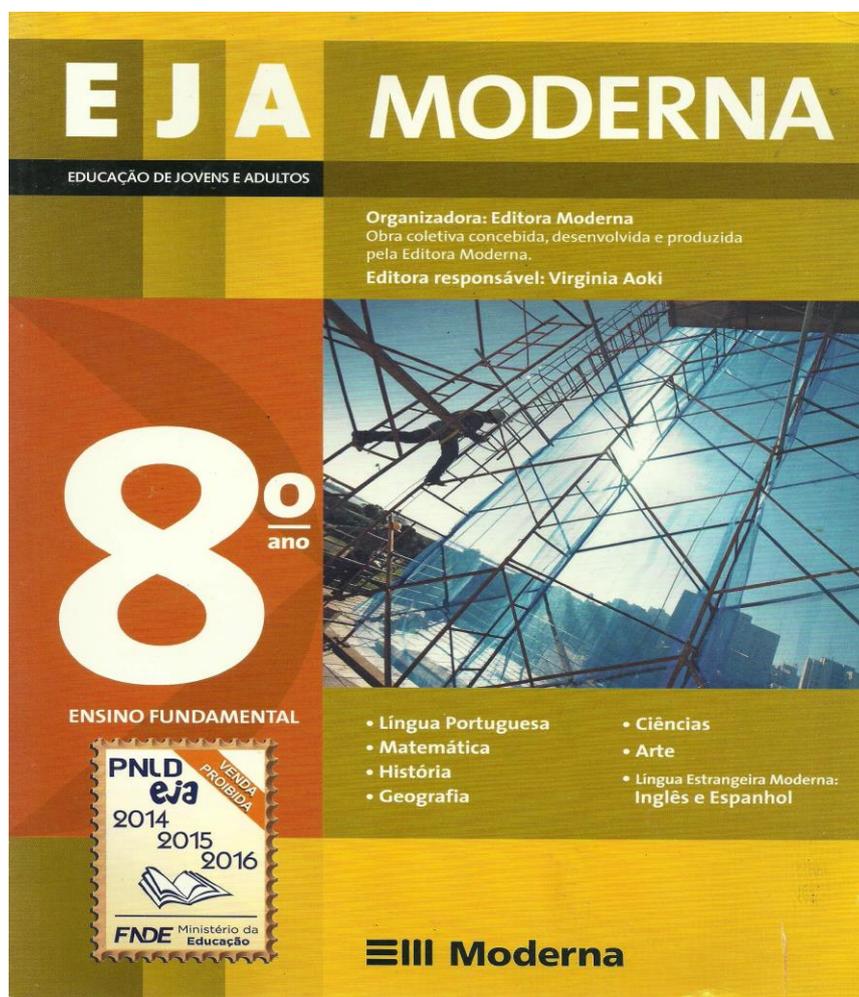


Figura 2: Capa do livro didático adotado pela escola.

Em relação à análise qualitativa, isto é, a abordagem do texto literário feita pelos autores do manual analisado, podemos afirmar que ela foi um tanto sumária ou mesmo deficitária por não procurar desenvolver a percepção da literariedade do texto com os estudantes, abordando mais os aspectos linguísticos do que literários, salvo em alguns momentos que veremos adiante.

Quanto aos aspectos próprios da metodologia do Letramento Literário, de Cosson (2007), a abordagem do livro também deixa a desejar principalmente com relação à etapa de interpretação, porém é conveniente deixar claro que os textos

foram relativamente bem introduzidos, pois em cada uma há a biografia do autor, ainda que fosse depois do texto, contrariando assim a sequência proposta por Cosson. Também falta explorar os entornos das obras com mais profundidade. Além disso, houve de certa forma a motivação antes da leitura, no entanto em nossa proposta de intervenção, que será discutida mais adiante, propomos outras maneiras de se motivar e introduzir duas das obras apresentadas no livro: uma narrativa e o poema.

Em relação à abordagem do poema feita pelo livro didático, é possível enxergar algumas falhas relevantes em relação ao que é proposto pela academia para o trato com o texto literário em sala de aula; por exemplo, o fato de o *Poema sujo*, de Ferreira Gullar, estar fragmentado, o que não seria um problema tão grave se ao menos o livro o tivesse introduzido explicando sua extensão real (AOKI, 2013, p. 79). Na verdade, este é um dos maiores poemas da literatura brasileira, com um total de 93 páginas. O livro didático, no entanto, trabalha um fragmento do poema de 19 versos, o qual não é escolhido por acaso, pois se trata de um trecho que Gullar fez para ser acompanhado com a tocata de Villa-Lobos. Esse é de fato um trecho de grande notoriedade no *Poema sujo*, do poeta maranhense, uma vez que essa parte já foi musicada e cantada por grandes artistas da MPB, como Adriana Calcanhoto e Zé Ramalho. Vejamos o fragmento do poema no manual didático.

4 Para treinar mais uma vez a desenvoltura nas apresentações orais, você vai apresentar um jogral. Para isso, faça o que se pede.

- Forme um grupo com três colegas.
- Com o auxílio do professor, distribuam os versos do poema abaixo entre os grupos.
- Leiam o texto e pratiquem individualmente a entonação dos versos.
- Façam a leitura coletiva: cada grupo diz um verso e, depois, todos repetem a primeira estrofe. Notem que o ritmo da leitura deve reproduzir o som de um trem em movimento, cada vez mais rápido.

Poema sujo

[...]

lá vai o trem com o menino
lá vai a vida a rodar
lá vai ciranda e destino
cidade e noite a girar
lá vai o trem sem destino
pro dia novo encontrar
correndo vai pela terra

vai pela serra
vai pelo mar
cantando pela serra do luar
correndo entre as estrelas a voar
no ar

piuí! piuí piuí
no ar

piuí! piuí piuí
adeus meu grupo escolar
adeus meu anzol de pescar
adeus menina que eu quis amar
que o trem me leva e nunca mais vai parar
[...]

GULLAR, Ferreira. Poema sujo. *Toda poesia*. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001. p. 245-246.

Para conhecer o contexto

Ferreira Gullar

Ferreira Gullar é o nome que José Ribamar Ferreira adotou para assinar sua produção literária. Nascido em São Luís (MA), em 1930, é reconhecido como um dos maiores poetas brasileiros. Seu primeiro livro, *Um pouco acima do chão*, foi publicado em 1949. Aos 21 anos, recebeu seu primeiro prêmio de poesia.

Poema sujo, publicado em 1976, é uma de suas obras mais conhecidas e foi escrito em 1975, quando estava exilado em Buenos Aires, na Argentina, por questões políticas.



▲ Ferreira Gullar, em 2011.

Figura 3: Fragmento do “Poema sujo”, do livro *EJA Moderna*, organizado por Aoki (2013, p. 79).

Com relação à primeira das três narrativas apresentadas e trabalhadas no livro didático, no caso o conto *Zap*, de Moacyr Scliar, que também é trabalhado por nós em nosso projeto de intervenção na turma de 8º Ano da EJA, é possível destacar que seu tratamento por parte do LDP analisado também foi de certa forma insatisfatório, pois a abordagem do texto literário é basicamente linguística, e não propriamente literária. As questões versam basicamente sobre a compreensão de palavras e informações do texto. Parece, na verdade, um teste para se certificar de que o aluno conseguiu ler o texto. Há, porém, algumas questões que buscam levar sorrateiramente a uma interpretação, no entanto sem se aprofundar na construção literária do texto. É interessante destacar também

que, positivamente, na terceira, na sexta e na oitava e última questão, o livro favorece o trabalho com a opinião do aluno e com sua experiência, fazendo assim uma abordagem presentificadora, isto é, com relação ao contexto do estudante.

Para ler e aprender

Leia o título do texto a seguir. Você sabe o que significa *zap*? Discuta com os colegas por que motivos um texto teria esse título. Depois, faça sua leitura.

Zap

Não faz muito que temos esta nova TV com controle remoto, mas devo dizer que se trata agora de um instrumento sem o qual eu não saberia viver. Passo os dias sentado na velha poltrona, mudando de um canal para outro — uma tarefa que antes exigia certa movimentação, mas que agora ficou muito fácil. Estou num canal, não gosto — zap, mudo para outro. Não gosto de novo — zap, mudo de novo. Eu gostaria de ganhar em dólar num mês o número de vezes que você troca de canal em uma hora, diz minha mãe. Trata-se de uma pretensão fantasiosa, mas pelo menos indica disposição para o humor, admirável nessa mulher.

Sofre, minha mãe. Sempre sofreu: infância carente, pai cruel etc. Mas o seu sofrimento aumentou muito quando meu pai a deixou. Já faz tempo; foi logo depois que nasci, e estou agora com treze anos. Uma idade em que se vê muita televisão, e em que se muda de canal constantemente, ainda que minha mãe ache isso um absurdo. Da tela, uma moça sorridente pergunta se o caro telespectador já conhece certo novo sabão em pó. Não conheço nem quero conhecer, de modo que — zap — mudo de canal. “Não me abandone, Mariana, não me abandone!” Abandono, sim. Não tenho o menor remorso, em se tratando de novelas: zap, e agora é um desenho, que eu já vi duzentas vezes, e — zap — um homem falando. Um homem, abraçado à guitarra elétrica, fala a uma entrevistadora. É um roqueiro. Aliás, é o que está dizendo, que é um roqueiro, que sempre foi e sempre será um roqueiro. Tal veemência se justifica, porque ele não parece um roqueiro. É meio velho, tem cabelos grisalhos, rugas, falta-lhe um dente. É o meu pai.

É sobre mim que fala. Você tem um filho, não tem?, pergunta a apresentadora, e ele, meio constrangido — situação pouco admissível para um roqueiro de verdade —, diz que sim, que tem um filho, só que não o vê há muito tempo. Hesita um pouco e acrescenta: você sabe, eu tinha de fazer uma opção, era a família ou o rock. A entrevistadora, porém, insiste (é chata, ela): mas o seu filho gosta de rock? Que você saiba, seu filho gosta de rock?

Ele se mexe na cadeira; o microfone, preso à desbotada camisa, roça-lhe o peito, produzindo um desagradável e bem audível rascar. Sua angústia é compreensível; aí está, num programa local e de baixíssima audiência — e ainda tem de passar pelo vexame de uma pergunta que o embarça e à qual não sabe responder. E então ele me olha. Vocês dirão que não, que é para a câmera que ele olha; aparentemente é isso, aparentemente ele está olhando para a câmera, como lhe disseram para fazer; mas na realidade é a mim que ele olha, sabe que em algum lugar, diante de uma tevê, estou a fitar seu rosto atormentado, as lágrimas me correndo pelo rosto; e no meu olhar ele procura a resposta à pergunta da apresentadora: você gosta de *rock*? Você gosta de mim? Você me perdoa? — mas aí comete um erro, um engano mortal: insensivelmente, automaticamente, seus dedos começam a dedilhar as cordas da guitarra, é o vício do velho roqueiro, do qual ele não pode se livrar nunca, nunca. Seu rosto se ilumina — refletores que se acendem? — e ele vai dizer que sim, que seu filho ama o *rock* tanto quanto ele, mas nesse momento — zap — aciono o controle remoto e ele some. Em seu lugar, uma bela e sorridente jovem que está — à exceção do pequeno relógio que usa no pulso — nua, completamente nua.

GLOSSÁRIO

- Audível: que se pode ouvir.
- Rascar: raspar.

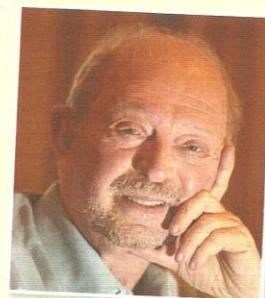
SCLIAR, Moacyr. Zap. Em: MORICONI, Italo. *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 555-556.

Para conhecer o contexto

Moacyr Scliar

Moacyr Scliar nasceu em Porto Alegre (RS), em 1937. Foi autor de mais de setenta livros de diferentes gêneros, como romances, contos, crônicas e ficção infantojuvenil, publicados em mais de 20 países. Recebeu diversos prêmios, como o Prêmio Jabuti e o Troféu da APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte). Muitos de seus textos foram adaptados para o cinema, o teatro, a televisão.

Além de escritor, Scliar atuou profissionalmente como médico e foi membro da Academia Brasileira de Letras. Faleceu em março de 2011.



▲ Moacyr Scliar, em 2008.

Para compreender

- 1 O que significa o termo *zap*, que dá título à história? Corresponde àquilo que você imaginou antes de ler o texto?

19

Figura 4: Conto *Zap* no livro didático *EJA Moderna* (AOKI, 2013, p. 18-19).

Trabalhar o texto literário em busca da percepção da sua literariedade é explorar sua riqueza, é enxergar o que o texto tem de mais profundo, sua beleza poética e criativa. Não trabalhar os aspectos que revelam a estética literária é suprimir o literário em nome do linguístico usual e da decodificação apenas. Devemos nos lembrar de que os estudantes de comunidades carentes nem sempre tem acesso ou fazem uso desse tipo de texto, correndo o risco de não perceber que determinado texto faz parte de uma ficção, de uma criação artística, que busca encantar e comover, e assim, por sua falta de experiência, cair no uso

do literal e achar que o texto tem compromisso cabal com o real e não com a imaginação.

Sem apresentar qualquer atividade de motivação, o LDP sugere que os alunos reflitam com os colegas sobre o título do conto antes de iniciar a leitura. Após a leitura, em uma seção intitulada “Para conhecer o contexto”, é apresentada uma breve biografia do autor com sua foto, para então seguir para a seção “Para compreender”, em que há oito questões a respeito do texto. Vejamos a seção para compreender.

Para compreender

- 1 O que significa o termo *zap*, que dá título à história? Corresponde àquilo que você imaginou antes de ler o texto?

- 2 Há nesse texto palavras que você não conheça ou que não tenha entendido? Escreva-as aqui e procure no dicionário os significados adequados ao contexto em que estão sendo usadas.

- 3 Sobre o que é essa história? Você gostou dela? Por quê?

- 4 Na história, o narrador vai mudando de canal até que algo surpreendente acontece. Esse é o ponto em que há uma mudança no curso da narrativa. Que fato é esse?

- 5 Releia este trecho e responda ao que se pede a seguir: “*Sua angústia é compreensível; aí está, num programa local e de baixíssima audiência — e ainda tem de passar pelo vexame de uma pergunta que o embaraça e à qual não sabe responder*”.
a) A que pergunta o pai do narrador não sabe responder?

b) Por que o pai não sabe essa resposta?

_____c) Como parece ser a relação entre o pai e o filho?

- 6 O texto retrata uma situação que pode ocorrer em algumas famílias. Que situação é essa? Qual é a sua opinião sobre esse assunto?

- 7 O garoto espera que o pai lhe diga algumas palavras pela televisão. O que o pai faz e qual é a reação do filho?

- 8 Você conhece histórias parecidas com a relatada no texto lido? Exponha sua opinião sobre esse assunto aos colegas e ouça com atenção o ponto de vista deles.

Figura 5: Atividade de compreensão do texto *Zap* no livro didático *EJA Moderna* (AOKI, 2013, p. 19-20).

A primeira questão retoma o significado do termo *zap*. A segunda sugere uma livre pesquisa, no dicionário, de palavras do texto. Já na questão de número 3, pergunta-se sobre o que é a história e o porquê de o aluno ter ou não gostado do texto, questão de grande relevância na leitura do texto literário, pois dar espaço para a apreciação do leitor. No entanto, em nosso entendimento, a primeira parte da questão parece ser um tanto direta demais, principalmente se levarmos em consideração a resposta dada pelo manual do professor: “A história traz um menino de 13 anos narrando sua relação com a televisão, com sua mãe e seu pai; este, em dado momento, aparece na tela”. O texto literário, na verdade, suscita várias respostas ou, pelo menos, uma resposta não tão redutora quanto a sua temática.

A quarta questão trata basicamente do conflito da narrativa própria do gênero conto, ou seja, o momento em que ocorre a mudança do curso da narrativa. O livro pergunta então aos alunos: “o narrador vai mudando de canal até que algo surpreendente acontece. [...] Que fato é esse?”. Vemos que esta é uma questão pertinente, pois trata do momento em que o elemento chave da história aparece: o pai que abandonou seu filho. Essa é uma característica do gênero conto. No entanto, acreditamos que questões estruturais como esta devem ser bem explicadas e contextualizadas, uma vez que os estudantes de nossa turma geralmente têm dificuldade de responder questões desse tipo.

A quinta questão, por seu turno, é dividida em três perguntas: “A que pergunta o pai do narrador não sabe responder?”, “Por que o pai do narrador não sabe essa resposta?” e “Como parece ser a relação entre o pai e o filho?”. A primeira pergunta é de localização da informação e compreensão; já as duas últimas buscam um pouco mais trabalhar a inferência.

A questão de número 7 é basicamente de compreensão e localização da informação no texto, enquanto as questões seis e oito, como foram discutidas anteriormente, procuram relacionar esse tipo de situação familiar com o contexto do estudante, perguntando a opinião dele.

A seção “Para além do texto” traz um tira de Bill Watterson que envolve relações familiares, contribuindo assim para a ampliação da interpretação do conto estudado. Como sugere Cosson (2007, p. 65), podemos pensar a

interpretação “em dois momentos: um interior e outro exterior”. Segundo o autor, o interior ocorre junto com a decifração do texto até o fim da leitura; já o exterior “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2007, p. 65). Para o autor, a interpretação é uma “atividade de externalização da leitura” (2005, p. 67) através de atividades criativas e coletivas dos estudantes. Não podemos afirmar que a leitura e interpretação da tira foi uma atividade de externalização da leitura nos moldes de Cosson, mas de certa forma possibilita uma ampliação da interpretação ao relacioná-la com o texto *Zap*, como podemos ver na imagem:

UNIDADE 1 – O país

Para além do texto

GLOSSÁRIO

- Gene: parte do DNA que geralmente influencia as características hereditárias.
- Recessivo: que, apesar de presente, nem sempre se manifesta.

Sente-se com um colega e, juntos, leiam a tira a seguir. Conversem sobre ela, trocando informações sobre a mensagem que ela transmite para vocês.

WATTERSON, Bill. *O ataque dos perturbados monstros de neve: mutantes e assassinos.* Tradução de Alexandre Boide. São Paulo: Conrad, 2010. p. 8.

- 1** Como você explicaria a história contada por essa tira?

- 2** Ao mesmo tempo que essa tira provoca o humor, ela faz uma crítica. Que crítica seria essa?

- 3** A situação retratada nessa tira é comum? Qual é a sua opinião sobre a atitude de cada um dos personagens?

- 4** Você vê alguma relação entre o conteúdo dessa tira e o do texto “Zap”? Justifique sua resposta.

Figura 6: Atividade associada ao texto *Zap* no livro didático *EJA Moderna* (AOKI, 2013, p. 21).

Com relação ao *Poema sujo*, que fica nas páginas finais do livro, temos que, apesar de se tratar de um fragmento, cumpre bem o objetivo proposto pelo livro didático que era de “treinar mais uma vez a desenvoltura nas apresentações orais” através de um jogral em que os estudantes iriam ler os versos em voz alta, observando a entonação e as características do poema. Além disso, em nota de página no manual do professor, existe a explicação de que este trecho do poema foi criado para ser cantado com a “Bachiana”, n 2, de Heitor Villa-Lobos, e que tempos depois Edu Lobo gravou “Trenzinho Caipira”, música cuja letra é justamente este trecho do *Poema sujo* (figura 3). Após a explicação, o livro sugere que o professor leve a canção para os alunos caso julgue conveniente, indicando o site.

Na seção “Para conhecer o contexto”, temos uma breve biografia do poeta e uma breve descrição do Poema sujo (figura 3), período e contexto de produção. Em suma, não podemos fazer uma crítica contundente com relação à abordagem feita pelo livro, pois, como falamos anteriormente, a proposta do livro não foi de interpretação do texto, mas sim de uma atividade de oralização. Lamentamos que o único poema apresentado não tenha sido trabalhado pelo viés literário, o que procuramos fazer em nossa proposta de intervenção com base no Letramento Literário, de Cosson (2007).

Finalmente, queremos deixar claro que a proposta do livro de um modo geral é positiva, pois é centrada, podemos assim dizer, na observação dos direitos e deveres do cidadão, o que é sem dúvida muito importante em uma turma em que os estudantes trabalham e possuem diversas responsabilidades. Ao longo do livro podemos observar fragmentos da Constituição Federal e textos que orientam para um despertar para os direitos de todos e para a consciência respeito ao próximo e ao meio ambiente. Com relação ao tratamento do texto literário procuramos colaborar um pouco com nossa proposta de intervenção.

5. INTERVENÇÃO A PARTIR DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA

Para Cosson (2007, p. 52) “ler e escrever rimam com prazer”. É com essa perspectiva que procuramos por em prática nosso projeto de intervenção através da literatura na turma de 8º Ano da EJA, da Escola Municipal Doutor Manoel Borba, localizada no município de São Vicente Férrer – PE. A escola fica instalada em um prédio com estrutura plana composta de 12 salas de aula, uma sala de atendimento de educação especializado, uma sala de leitura, sanitários, depósito de merenda, cozinha, almoxarifado, parte administrativa, sala de direção, coordenação, secretaria, sala de professores e pátio. Conta com rampa de acessibilidade para pátio interno, conforme consta no Projeto Político Pedagógico da escola. Os alunos são oriundos da zona rural e da zona urbana.

Encontrar o prazer na leitura e na escrita talvez seja algo que varia de pessoa para pessoa e dependa de vários fatores. Entretanto, acreditamos que quando gostamos de algo, sem dúvida alguma aprendemos muito mais a respeito do assunto. E não é difícil encontrar prazer na literatura; se conseguirmos diminuir os obstáculos de acesso, os estudantes poderão dirigir um novo olhar ao menos para a leitura, pois a criação literária tem a vantagem de ser composta para despertar emoções, nos dar prazer e nos desenvolver intelectualmente cada vez mais. A leitura do texto literário é um tesouro e nos faz evoluir quando encontramos e/ou descobrimos seu segredo, que é a pergunta, pois de acordo com a estética da recepção, toda obra é uma resposta de uma pergunta implícita.

Nossa turma de 8º Ano conta com alunos de diferentes faixas etárias e experiências profissionais. Entretanto, definir uma quantidade exata de alunos de uma turma da EJA não é uma tarefa tão tranquila, uma vez que nesta modalidade a evasão escolar é bastante comum. Talvez questões como trabalho, cansaço, independência ou ainda o fato de não se sentir obrigado a participar possam explicar o abandono do decorrer do curso.

Na nossa turma da 4ª fase, ou seja, a turma concluinte, que cursou o 8º no primeiro semestre e está finalizando o 9º Ano no decorrer deste segundo semestre, a evasão escolar é menor que nas outras turmas da EJA dessa escola. Mesmo assim, sentimos dificuldades em dar sequência a uma atividade com a

participação efetiva de todos, pois há uma certa irregularidade quanto à frequência de alguns alunos, há, inclusive, alunos que, por diversos motivos, chegam a passar meses sem frequentar a sala de aula. No fim da semana, poucos alunos vão à escola; alguns comparecem numa semana e na outra se ausentam um pouco. Isso dificulta a preparação de uma sequência que dure a semana inteira, por exemplo. Assim, procuramos trabalhar as sequências em dias em que há maior quantidade de alunos.

Apesar dessas dificuldades, a turma apresentou boa quantidade de alunos e certa regularidade, o que vem acontecendo até então. No geral, os estudantes são comprometidos com as atividades, apesar de algumas limitações, e sempre enriquecem a aula com sua experiência de vida, principalmente os de idade mais avançada.

Não sendo diferente do que ocorre com outras turmas da EJA, a turma da 4ª fase é bastante diversificada. As idades variam de 16 a 52 anos, com a maior parte formada por estudantes entre 16 e 20 anos, totalizando 22 alunos que geralmente frequentam as aulas. São jovens e adultos de diferentes profissões, como pedreiro, trabalhador rural, empregada doméstica, vendedor ambulante autônomo, operador de caixa de loja, auxiliar de serviços gerais, entre outras. Há ainda aqueles que viajaram por várias partes do país e acumularam diversas profissões: o aluno “Zeus”, por exemplo, já foi office-boy, carpinteiro, ferreiro-armador, encanador, pintor, entre outras profissões, sendo pedreiro, atualmente, profissão que exerce durante muitos anos. O aluno “Ulisses” também acumula um considerável histórico de profissões, tendo inclusive se qualificado na área sanitária e de saúde básica. Assim, é possível afirmar que esses estudantes têm adquirido considerável experiência curricular no plano profissional.

Considerando o público alvo ora descrito, nosso projeto de intervenção se justifica pelo fato de que a literatura é direito de todos os cidadãos, como afirma Candido (2011). No entanto, nem todos os alunos da rede pública têm amplo acesso aos diferentes tipos de textos literários, ainda mais quando se trata de alunos da EJA, pois muitos deles não tiveram oportunidade para prosseguir nos estudos ao longo da vida. Apesar disso, é provável que muitos desses alunos já tenham um considerável contato com a literatura popular de sua região, sendo importante valorizar e ampliar esses valores, trabalhando, não apenas com a

literatura erudita, mas também com a popular. Nesse sentido, a intervenção procura construir uma nova experiência literária com os educandos.

As nossas análises se pautam na produção escrita dos alunos para as atividades realizadas em cada sequência. Além disso, houve a captação de áudio realizada durante a aplicação das atividades. Através dela, pudemos registrar, nesta análise, alguns comentários orais dos alunos que consideramos relevantes para a compreensão da situação didática de modo mais abrangente.

Para a diferenciação e, ao mesmo tempo, preservação das identidades dos educandos, usamos nomes de personagens da mitologia grega para a codificação de cada um dos estudantes.

Foi nesse ambiente rico e ao mesmo tempo desafiador que desenvolvemos nosso projeto de intervenção intitulado *Letramento Literário e identidade cultural em uma turma de 8º Ano da EJA, buscando o prazer de ler*. Esse projeto se constitui de sequências didáticas que têm como embasamento teórico-metodológico os pressupostos do Letramento Literário, de Cosson (2007, p. 47), para quem "as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras". Desse modo, seguimos a sequência básica, que se compõe da motivação (preparar o aluno para entrar no texto), introdução (a apresentação do autor e obra), leitura (oral e silenciosa) e interpretação (momento de se fazer as inferências necessárias para análise da obra). Além disso, com base em Freire (2011, p. 41), procuramos considerar a leitura de mundo dos estudantes e sua experiência discursiva. Consideramos ainda uma abordagem do texto literário que possibilite uma leitura prazerosa.

A primeira sequência didática ocorreu no dia 18 de maio de 2016 e contou com a presença de 14 alunos. Nesta sequência, trabalhamos o gênero literário lírico, pois tratamos de estudar com nossos alunos o *Poema sujo*, de Ferreira Gullar, cujo fragmento se encontra na página 79 do livro didático (imagem 3). Teve duração de três aulas de 40 minutos e fizemos uso de quadro, datashow, amplificador, livro didático EJA Moderna (imagem 2) e cópias da letra da canção.

Começamos a aula, em 18 de maio de 2016, às 18h40, com uma atividade de motivação através de um vídeo da canção *Minha vida*, de Lulu Santos, cuja letra disponibilizamos aos alunos através de fotocópias. Apenas dois alunos declararam conhecer o autor da canção, no entanto só um dá uma resposta

plausível. Explico³ sobre o autor e lhes pergunto qual o gênero do texto e sobre o que se trata. Digo-lhes que se trata de uma canção, e uma aluna responde que o autor fala da vida dele. Enquanto isso, preparamos o vídeo da canção, momento em que aluno “Hermes” declara: “gostei desse negócio, professor”. Eis a letra da canção⁴ e a atividade proposta aos estudantes:

Minha vida

Quando eu era pequeno eu achava a vida chata
Como não devia ser
Os garotos da escola só a fim de jogar bola
E eu queria ir tocar guitarra na TV
Aí veio a adolescência e pintou a diferença
Foi difícil de entender

A garota mais bonita também era a mais rica
Me fazia de escravo do seu bel prazer
Quando eu saí de casa minha mãe me disse:
Baby, você vai se arrepender

Pois o mundo lá fora num segundo te devora
Dito e feito, mas eu não dei o braço a torcer
Hoje eu vendo sonhos, ilusões de romance
Te toco minha vida por um troco qualquer
É o que chamam de destino, e eu não vou lutar por isso

Que seja assim enquanto
Que seja assim enquanto
Que seja assim enquanto é

Lulu Santos

Atividade

Quando eu era pequeno(a)...

Hoje eu ...

Figura 7: Letra da música *Minha Vida*, de Lulu Santos.

A aluna “Afrodite”, entretanto, reclama sobre ter que fazer a atividade proposta no final da canção. Assim que acabamos de ouvir a música através do

³ Optamos por usar a primeira pessoa do singular nas falas do professor nas interações para que não se confunda com as falas dos alunos.

⁴ Disponível em: <https://play.google.com/music/preview/Th5qbk4syiut3ztopk6ct7zcnu?lyrics=1&utm_source=google&utm_medium=search&utm_campaign=lyrics&pcampaignid=kp-lyrics>. Acesso em: 16 mai. 2016.

vídeo⁵, pergunto se alguém quer ler alguma parte da letra da canção; o aluno “Poseidon”, responde: “O senhor quem decide, professor, o que o senhor mandar [...]”; e acabo explicando que a canção apresenta um tom confessional, autobiográfico; afirmo que o autor é atualmente guitarrista, cantor e compositor. Aqui está uma imagem do vídeo:



Figura 8: Cena do vídeo da canção *Minha Vida*, apresentado na aula.

Passamos então a discutir a canção parte por parte. Primeiramente, a infância, sobre a qual afirmo que foi a melhor parte da minha vida, para desse modo contextualizar a leitura. O aluno “Ulisses”, por sua vez, toma a palavra e afirma que esta foi a pior parte de sua vida; pergunto-lhe por que, e ele responde: “porque não tive infância”. E prossegue dizendo que é mais feliz hoje. O aluno “Poseidon” responde dizendo que não teve pai, mas que sempre foi feliz. O primeiro retoma a palavra e declara: “a questão é, você não tinha pai, mas tinha mãe” (a aluna “Hera” concorda com Ulisses); e prossegue dizendo que quando tinha nove anos de idade seus pais se separaram, aos dez anos seu pai o expulsou de casa, sendo, portanto, criado na rua. Aos 14 anos foi a Recife à procura de trabalho.

Interrompo-o em tom de humor, rindo junto com alguns da turma, dizendo que em instantes ele vai ter tempo para contar tudo (a aluna Hera fala: “sim, ó aí” e ri) e falo que se trata de uma situação comovente, mas é a realidade, sendo-nos

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YxrLUptRtxg>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

uma situação motivadora, pois superou tudo e hoje é um bom profissional e excelente estudante.

Partimos para a parte da adolescência e finalmente para a fase adulta da canção com a leitura da última estrofe feita pelo aluno Poseidon, o qual interage bastante durante a aula; há um silêncio após a leitura, depois ocorre uma breve discussão entre eles e, posteriormente, intervenho com a seguinte pergunta: “O eu-poético se abate com a dureza do mundo?”. Após algumas respostas insatisfatórias, o aluno Ulisses responde com um trecho do texto: “ele não deu o braço a torcer”. Respondo: “muito bem” e faço alguns comentários; e Ulisses prossegue: “eu lutei contra o meu destino, eu com 14 anos tive a grande oportunidade, isso não se chama oportunidade, isso é uma derrota, de ser um dos traficantes dentro de Recife, e não quis”. Respondo: “tá vendo...você vai contar isso mais adiante.” Então, solicito-lhes que iniciem a atividade no caderno.

Eles brincam uns com os outros com algo relacionado à questão “quando era pequeno”, perguntam se é para entregar um após outro, cantarolam a canção e um aluno “Poseidon” me pede para colocar Caju e Castanha e começa a cantar. Concordo com sua ideia e afirmo que poderemos trabalhar obras deles em outro momento.

Enfim, é neste ambiente de descontração que sugiro aos estudantes que deem uma pausa na atividade para seguirmos com a atividade do livro, a qual integrará essa primeira atividade. Assim, apresento no datashow sobre o autor do poema, da página 79 do livro didático, e a obra dele *Poema sujo*.

Este é então o momento da introdução, em que tratamos a vida em geral do poeta Ferreira Gullar, sua notabilidade na literatura, seu exílio e prisão e sua obra *Poema sujo*, considerada por ele seu testemunho final antes que o calassem para sempre. Explico aos alunos então que esta é a sua obra mais ousada, apresentando tom confessional, autobiográfico.

É importante deixar claro que a atividade de motivação proposta já atinge uma das contextualizações apontadas por Cosson (2007), no caso a contextualização presentificadora, pois os alunos encontram seu mundo social no texto, mostrando assim sua atualidade.

Para o momento da leitura, lemos primeiramente o fragmento do poema no livro para, em seguida, ouvir a canção *Trenzinho caipira*, com música de Villa-

Lobos, letra de Ferreira Gullar e interpretada por Adriana Calcanhoto, que corresponde a este trecho do poema. Ouvimos a canção através do vídeo no *youtube*, produzido por alunos da turma de Fotografia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro⁶.



Figura 9: Cena do vídeo com música *Trenzinho caipira*, interpretada por Adriana Calcanhoto.

Ao fim do vídeo, o aluno “Poseidon” questiona a parte que a intérprete não cantou, e brinca: “Se ela não canta, eu canto”. Procuramos então, a partir do exposto, explicar a relação intersemiótica entre o poema e a canção, discutindo as adaptações das diferentes linguagens artísticas e as demais diferenças e semelhanças entre o poema e a canção.

Em seguida, convidamos os alunos a lerem o fragmento do Poema sujo no livro didático e relembramos o fato de este ser apenas um fragmento do texto original e explico-lhes a função das reticências entre colchetes nas extremidades do texto. Lemos o texto juntos, destaco que a musicalidade do texto procura representar o som do trem em movimento e que o trem pode ser considerado uma metáfora de representar algo mais; o aluno “Poseidon”, por sua vez, responde que pode representar a vida, o destino. E prossigo: “então ele quer representar essa vida passageira, como podemos ver em adeus meu grupo escolar, adeus meu anzol de pescar...”. O aluno “Poseidon” interrompe

⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BSVhZaffYwQ>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

completando: “adeus aquela menina, a primeira namorada!”; respondo: “Sim, muito bem! E que estava presente também na canção de Lulu Santos”. O mesmo aluno volta a cobrar Caju e Castanha. Afirmando que, em outra oportunidade, trabalharemos canções de Caju e Castanha.

Comento parte da biografia de Villa-Lobos e apresento a Bachiana através do vídeo e em seguida questiono aos alunos se se trata de uma melodia triste ou alegre e eles respondem que parece triste. É interessante o fato de os alunos compreenderem a melodia da canção erudita. É relevante também o fato de o aluno cobrar Caju e Castanha (poetas populares do repente) na aula, pois isso pode demonstrar que ele almeja encontrar seu contexto na sala de aula ou mesmo encontrar prazer nela através da arte, que é um dos nossos objetivos com o projeto.

Pergunto se conseguem estabelecer alguma relação com o título e o texto; eles não conseguem. Apresento-lhes então o *Poema sujo* na íntegra através do datashow. O aluno “Hades” faz gracejos com o título do poema, questionando se é possível lavá-lo para torná-lo limpo, explico-lhe que o poema é sujo como resistência à censura da ditadura, o que se pode perceber com o tipo de vocabulário. Passo então a ler o texto integral, momento em que ocorrem risos na turma devido ao vocabulário irreverente do poema. A aluna “Hera”, por exemplo, declara: “tá começando a ficar sujo”, e os risos continuam. O aluno Poseidon continua a leitura; em seguida, interrompo a leitura devido ao tempo e para fazer comentários, no entanto, os alunos protestam pela continuação da leitura integral, pois lhe chamam atenção os palavrões usados pelo poeta. O aluno Hermes sugere a pesquisa do poema integral em casa; corroboro sua sugestão, pois não há mais tempo por conta da atividade posterior que seria desenvolvida na sala.

Comentamos que o poema começa com tom enérgico, como o combate a repressão e termina com o tom melancólico da vida passageira, que acaba e mal vivemos. O aluno “Ulisses” em tom de brincadeira fala do aluno “Zeus”, que está viajando: “Se brincar “Zeus” foi exilado também... junto com Miguel Arraes (risos). O pessoal mandava ele de volta para o Brasil, vai...”. “Esse homem fala demais”, o aluno “Poseidon” complementa. Com esse comentário, podemos verificar o que trata Freire (2011), pois vemos claramente o conhecimento de mundo do estudante sendo exposto na sala de aula ao rememorar o exílio do político

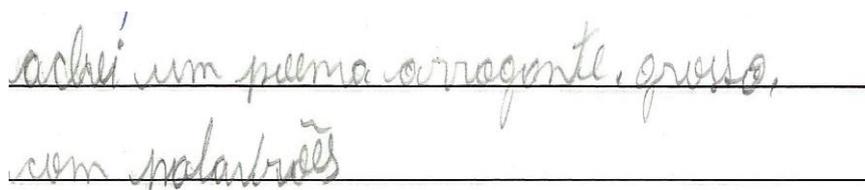
pernambucano Miguel Arraes, o que exige do professor uma bagagem cultural considerável para mediar as experiências dos alunos da EJA. Por fim, o aluno Hermes afirma que gostou do poema. Assim, vamos para a parte de interpretação.

Na interpretação apresentamos as seguintes questões:

1. *O que você achou do poema de Ferreira Gullar?*
2. *Você acha que existe alguma relação do poema com a vida do autor? Comente sua resposta.*
3. *Escreva um texto com o título “Minha vida passageira”, contando sua infância até agora.*

Para nossa interpretação, principalmente, quisemos saber a opinião dos estudantes sobre o texto e também promover uma atividade em que produzissem sobre sua vida para socializarem com os colegas através de uma dinâmica em que os colegas teriam que adivinhar de quem seria aquele determinado texto lido, no caso, o texto produzido na terceira questão. Entretanto, a maioria dos alunos não concordou que seus textos fossem lidos para o restante da turma.

Com relação às respostas a cada uma das questões, houve praticamente um empate entre os que afirmaram não ter gostado do texto (6 alunos), devido ao vocabulário, tido por eles como “desbocado”, “grosseiro”, “pornográfico” etc; e aqueles que tiveram uma opinião mais ponderada (8 alunos), ou seja, que acharam interessante, pois se trata de uma realidade que o autor viveu e que faz parte do dia-a-dia ou representa um crítica à ditadura, como podemos ver nas seguintes respostas de alguns alunos:



achei um poema arrogante, grosso,
sem palavrões

Figura 10: Resposta do aluno “Ulisses”. “achei um poema arrogante, grosso, com palavrões”

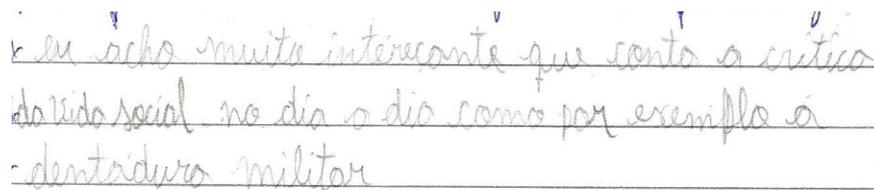


Figura 11: Resposta do aluno “Aquiles”. “eu acho muito interessante que conta a critica da vida social no dia a dia como por exemplo a ditadura militar”

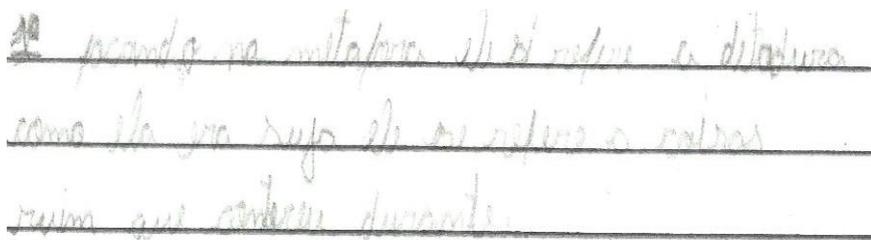


Figura 12: Resposta do aluno “Hades”. “Focando na metáfora ele se refere a ditadura como ela era suja ele se refere a coisas ruins que aconteceu durante.

Talvez seja possível estabelecer uma relação entre a resposta do aluno “Ulisses” (figura 10) – e as semelhantes a essa de outros estudantes – com a teoria da *Estética da Recepção* já estudada, pois é possível que esses alunos tenham reprovado o texto devido ao forte rompimento com seu horizonte de expectativas, ao tratar de algo comum, mas que não seja esperado em um poema. Ou, ainda, tenha sido simplesmente uma resposta tida como aceitável socialmente ou mesmo a livre expressão natural. De qualquer forma é muito relevante destacar interpretações como nas figuras 11 e 12, que vão além do usual, que associa o jogo de linguagem com o contexto, trazendo a contextualização histórica, presente na sequência expandida, conforme Cosson (2007). Esse é também um dos objetivos do nosso trabalho que possibilitar ao aluno estabelecer relações do texto literário com o contexto.

Foi unânime, porém, a resposta *sim* à segunda questão. Vemos assim que os estudantes conseguiram compreender a produção de caráter autobiográfico.

Já no que se refere à terceira, na comparação entre a vida atual e a infância, houve empate entre os alunos que consideram sua vida melhor atualmente e os que acham que consideram que sua vida está a mesma coisa; apenas um disse que a infância era bem melhor. Isso pode revelar, principalmente com relação aos alunos de mais idade, a dificuldade que tiveram de enfrentar na infância e, por conseguinte, a dificuldade para seguir nos estudos.

Consideramos esse momento de produção positivo, pois os alunos puderam se expressar oralmente e através do texto escrito, falando de suas próprias experiências, como podemos ver:

Minha Vida Passageira

Quando eu era pequeno tive uma infância solida, pois tive que suportar a separação dos meus pais, logo em seguida fui expulso de casa pelo meu próprio pai.

Fui viver na rua passando fome dormindo no chão frio, tudo isto dos 10 anos de idade até os 14 anos.

Dos 14 anos fui em busca de uma vida melhor nas grandes capitais, conheci grandes oportunidades de viver melhor, mas também tive a chance de conviver com um dos piores traficantes de Olinda, tive acesso a drogas, cocaína, crack entre outras coisas, este não era meu destino então dei uma rasteira no destino e fiz meu próprio destino. Hoje estou casado tenho duas filhas um bom conhecimento tenho trabalho e meus no coração

O homem e do tamanho do seus sonhos.

Figura 13: Resposta do aluno "Ulisses".

quando eu era criança não tive muita
infância por que tive que cuidar dos meus
irmãos para que minha mãe pudesse cuidar
da minha tia num cidade fora de onde
agente morava Quando fiz meus 15 anos
mim casei fui morar em São Paulo não
tive boa vida. separei do marido e tenho uma
filha, mais hoje arumei outra pessoa
e estou feliz graças a Deus.

Figura 14: Resposta da aluna “Hera” (obs.: por esquecimento, fiz algumas correções ortográficas antes de digitalizar). “quando eu era criança não tive muita infância por que tive que cuidar dos meus irmãos para que minha mãe pudesse cuidar da minha tia num cidade fora de onde agente morava Quando fiz meus 15 anos mim casei fui morar em São Paulo não tive boa vida. separei do marido e tenho uma filha, mais hoje arumei outra pessoa e estou feliz graças a Deus.”

minha vida passageira
minha vida não foi nada bom tive uma
vida muito sofrida eu queria infância em
boneca e queria de ter um boneca mais meus pais
não tinha dinheiro mais tudo bem eu compriam dia
por eu ser pequena.
hoje eu tenho camera celular, muitas coisa.
que eu nunca poderia em imagina na vida.
hoje na minha vida eu tenho
tudo de bom fim.

Figura 15: Resposta da aluna “Ártemis”. “Minha vida passageira. Minha vida não foi nada bom tive uma vida muito sofrida eu minha em fancia em gostaria muito di ter em boneca mais meus pais não tinha codição mais tudo bem eu compriem dia por eu ser pequena. hoje eu tenho camera celular. muitas coisa. Que eu nunca poderia em magina na vida. bom hoje na minha vida eu tenho tudo di bom. fim.”

3ª R: Minha vida de infância não foi
uma das mais importante, foi muito puxada
pra minha família e pra mim também
nesse momento da minha vida que eu
tô agora tá muito bom pro que era
antes, mudei muito mas agora eu já sei o que fazer
da minha vida não preciso não muito mais
de pais pra viver só da bençã do meu pai e
da minha mãe com isso eu fico mais afim
de viver a vida com a bençã
de meus pais pra viver bem em paz.

Figura 16: Resposta do aluno “Midas” (Como se pode perceber, aconteceram algumas correções como na figura 14) “Minha vida de infância uma das mais importante, foi muito puxada pra minha família e pra mim também Nesse momento da minha vida que eu tô agora tá muito bom pro que era antes, mudei muito mas agora eu já sei o que fazer da minha vida não preciso não muito mais de pais pra viver só da bençã do meu pai e da minha mãe com isso eu fico mais afim de viver a vida com a bençã do meus pais pra viver bem em paz.

Como podemos perceber, esses estudantes tiveram de enfrentar muitas dificuldades durante a infância, o que possivelmente acarretou a não conclusão de seu Ensino Fundamental em idade recomendada. Entretanto, os próximos estudantes relatam terem tido uma infância de menor dificuldade, mas compartilham do fato de terem se atrasado nos estudos.

minha vida passageira foi muita brincadeiras e
muitas inlusões de amor minha mãe mandava
eu mé entereçar no estudos e eu não mé enterecei
e hoje eu já tenho um poquinho de noção de
como a vida é lar fora e lar só vai o tempo
perdido,

Figura 17: Resposta do aluno “Aquiles”. “Minha vida passageira foi muita brincadeiras e muitas inlusões de amor minha mãe mandava eu mé entereçar no estudos e eu não mé enterecei e hoje eu já tenho um poquinho de noção de como a vida é lar fora e lar só vai o tempo perdido.”

A minha vida passageira ✓
Eu tive a infância com alegria e
muito amor com meus pais do meu
lado isso pra mim é importante
Hoje eu
passo meu tempo cuidado do meu Pai
pois ele cuida de mim. isto retribuído
com alegria.

ADERSIL

Figura 18: Resposta da aluna “Gaia”. “A minha vida passageira Eu tive a infância com alegria e muito amor com meus pais do meu lado isso pra mim é importante Hoje eu passo meu tempo cuidado do meu Pai pois ele cuida de mim isto retribuído com alegria.”

Sou um Adolescente de 19 anos na minha infância eu brincava muito e Estudava pouco Eu também briguei muito ni ruas e Escola minha mãe mi dava muito conselho bons mais Eu não obedecia e hoje Eu vejo que os conselhos dela era para mi dar um caminho bom e hoje Eu estou de bem com a vida.

Figura 19: resposta do aluno “Apolo” Sou um adolescente de 19 anos na minha infância Eu brincava muito e Estudava pouco Eu também briguei muito ni ruas e Escola minha mãe mi dava muito conselho bons mais Eu não obedecia e hoje Eu vejo que os conselhos dela era para mi dar um caminho bom e hoje Eu estou de bem com a vida.

O aluno “Aquiles” (figura 17, p. 86) em seu relato demonstra estar arrependido porque não estudou como deveria anteriormente, fato que sempre comenta nas aulas, ao justificar seu esforço, pois é um aluno muito aplicado. Trabalha durante o dia, mas é assíduo, e afirma que seu sonho é ter futuro melhor. Isso releva que os textos “Poema sujo” e “Minha vida” possibilitaram ao aluno “Aquiles” refletir sobre sua trajetória escolar e pessoal, inclusive, podemos

estabelecer aqui uma relação com poder humanizador da literatura defendida por Candido (2011).

Nossa segunda sequência, ocorrida em 31 de maio de 2016 e contando com a presença de 15 alunos, desta vez trabalhando uma narrativa, foi feita com base no conto *Zap*, que se encontra na página 18 do livro didático (figura 4). Assim como na sequência anterior, fizemos uso de recursos multimídia e dispomos de três aulas de quarenta minutos. Além disso, levamos à aula o livro *Contos Reunidos*, de Moacyr Scliar para mostrar no original parte da obra do autor.

Desta vez, antes mesmo da motivação, solicito aos alunos que abram o livro didático (enquanto preparo o vídeo) e leiam individualmente o conto, o qual está completo e acompanhado da biografia do autor ao final. A grande maioria da turma não se preocupa em ler o texto. Pergunto ao aluno “Poseidon” que comente sobre a leitura; ele reflete e responde: “a minha opinião, professor, é Zap!”. Rimos juntos, e a aluna Afrodite declara: “se você lê e não sabe o contexto do texto, você não sabe ler”. O aluno Poseidon prontamente continua: “zap quer dizer que zap é quando você muda de canal no controle remoto”. “Aí sim você sabe ler”, a aluna Afrodite replica. A aluna “Afrodite” é um daqueles alunos que vieram recentemente da modalidade regular e que apresentam um discurso bem sintonizado com a linguagem didática; além de apresentar familiaridade com os “ritos” das atividades escolares.

Com o vídeo⁷ preparado, ligo e peço aos alunos que anotem o título do episódio. O aluno Poseidon comenta: “Oxe! É Um Maluco no Pedaco, é? Esse cara é muita resenha...” (risos) “Ah, o filme desse cara é muita resenha”, declara Zeus após guardar seu material e olhar para o vídeo. O vídeo se trata do episódio *A nova desculpa do papai*, da série *Um Maluco no Pedaco* (1990), (ep. 24, 4ª temporada, original em inglês: *The Fresh Prince of Be-Lair*).

Esses comentários revelam, a partir dos pressupostos da *Estética da Recepção*, uma atividade de motivação para o letramento literário que contempla o horizonte de expectativas e ativa o conhecimento prévio dos estudantes. Além

⁷ Entendemos a importância da multimídia na aula, pois vivemos em outra realidade e temos que aproximar a literatura dessa realidade e a essa realidade da literatura. É uma oportunidade de aproximar contexto, e não fazer com que se excluam: o contexto do aluno, as mídias, a escola, a literatura, que nos faz saber mais de nós mesmos.

disso, demonstra que se trata de uma atividade que proporciona uma atitude prazerosa aos estudantes.

Embora a série seja essencialmente de humor, este episódio traz um comovente drama como pano de fundo, devido ao reencontro de *Will* e seu pai, depois de 14 anos, o que é revelado aos poucos ao longo da trama. Esse jogo entre humor e forte emoção é importante ser trabalhado, pois nem todos os alunos parecem percebê-lo. Alguns se prendem mais às graças e às ironias dos personagens. Isso proporcionou um efeito muito positivo, pois prendeu a atenção dos alunos e os divertiu até o momento comovente final em que Will, decepcionado, discursa emocionantemente devido ao fato de o pai decidir não mais levá-lo à viagem que tinham planejado e, simplesmente, ir embora a trabalho, abandonando-o novamente, configurando um momento raro na série: o personagem *Will* chora. É importante destacar que o ator que interpreta o personagem pai de *Will* é o pai de Will Smith na vida real e o seriado tem muito da experiência de vida do ator. Eis a imagem de uma cena:



Figura 20: Cena da Série *Um Maluco no Pedaco* (1990).

Após a exposição do vídeo, e após o intervalo, peço aos alunos que abram o livro didático na página em que se encontra o texto *Zap*. Então, apresento-lhes o livro *Contos reunidos*, de Moacyr Scliar (1995), em que se encontra o conto *Zap*

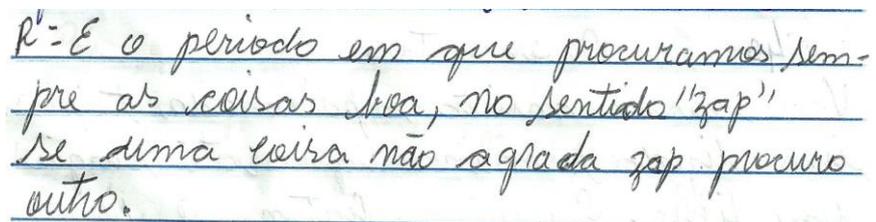
no original na seção de meios de comunicação. Explico-lhes o que é um livro de contos e que o conto do livro didático foi retirado daquele. Leio alguns outros títulos do livro, passo para a biografia do autor que se encontra no livro didático e leio junto com eles. Complemento com a biografia que se encontra no fim do livro de Moacyr, comentando seus prêmios e publicações. Neste momento o aluno “Zeus” declara: “Rapai... É quase um Paulo Coelho... ou mai, né?!”; complemento, citando Paulo Freire, e ele concorda. Trato também da sua trajetória acadêmica no exterior, momento em que o mesmo aluno o compara a Rui Barbosa e FHC em relação ao fato de eles terem experiência docente no exterior. Esse comentário revela novamente o conhecimento de mundo de certos alunos da EJA, principalmente dos de idade mais avançada.

Afirmo que vou acompanhar a leitura no original, e os estudantes leem no livro didático, cada um uma parte em voz alta; no final, todos leem juntos. Ao fim da leitura, peço que comentem. O aluno “Zeus” destaca a fadiga do personagem em estar mudando de canal; o aluno Poseidon, por sua vez, diz: “mas ele está falando da história dele, porque o pai dele não abandonou ele com treze anos de idade? A mãe dele passando por problemas, tudo mais...”. E pergunto se alguém mais quer comentar, e o aluno Aquiles fala: “seu filho gosta de rock, né professor?”. Eu lhes pergunto quem faz essa pergunta, e eles respondem: “a entrevistadora”. E continuam respondendo, dizendo que o pai dele estava na televisão e que o abandonou aos treze anos, e vão trocando comentários até concluírem que seu pai não sabia se o próprio filho gostava ou não de rock.

Na aula seguinte, fizemos a atividade com as seguintes perguntas:

1. *Comente a expressão: “idade em que se vê muita televisão, e em que se muda de canal constantemente”.*
2. *Quando o texto foi publicado? O que ele apresenta atualmente?*
3. *A sociedade tecnológica atual prejudica as relações familiares? Por quê?*
4. *Que sentidos você pode atribuir à palavra Zap, de acordo com o texto?*
5. *Em dupla, para apresentar, escreva um diálogo que represente um possível reencontro entre o pai e o filho do texto Zap.*

As respostas à primeira questão foram bastante diversificadas, entendendo-se a expressão como busca de novidade e falta de opção configuraram as respostas de três estudantes; já outro estudante atribui a expressão à diversidade de canais. Outros quatro estudantes respondem que antigamente não tinha controle remoto. Há ainda aqueles que dão respostas que não parecem tão coerentes: um afirma que se trata de uma expressão triste porque o pai o abandonou e outro justifica, dizendo que o pai não dava atenção ao filho. Outro aluno reescreve a própria expressão da pergunta e outros dois simplesmente copiam na íntegra trechos do conto, possivelmente por estarem acostumados a encontrar resposta pronta no texto: “ainda que minha mãe ache isso um absurdo. da tela, uma moça sorridente pergunta se o caro telespectador já conhece certo novo sabão em pó”, que é justamente a continuação da expressão no texto. Entretanto, o estudante “Ulisses” atribui um novo significado à expressão: “E o período em que procuramos sempre as coisas boa, no sentido “zap” se uma coisa não agrada zap procuro outro.”



R: É o período em que procuramos sempre as coisas boa, no sentido "zap" se uma coisa não agrada zap procuro outro.

Figura 21: Resposta do aluno “Ulisses”.

Mais uma vez podemos ver que um aluno constrói uma interpretação que vai além do usual, e isso é muito satisfatório, pois como falamos anteriormente, o texto literário não é um texto determinado, mas é nas suas indeterminações que construímos novos sentidos.

Na segunda questão, tivemos unanimidade da resposta sim, sendo interessante destacar um comentário na resposta de um estudante: “Muitas vezes vamos em busca de uma coisa e nos esquecemos da família.” Aqui já percebemos uma interpretação presentificadora com afirma Cosson (2007), pois o aluno insere o texto em seu contexto de vida.

Podemos ver a questão da interpretação presentificadora também nas respostas à questão 3. Outra a que os alunos responderam *sim*, com justificativas bastante diversificadas, em que apontaram a respeito da sociedade tecnológica: a falta de comunicação pessoalmente, o prejuízo aos relacionamentos, a necessidade de se ter um equilíbrio no uso da tecnologia, o excesso de trabalho, cansaço e egoísmo da sociedade atual, o isolamento nas redes sociais, condições ruins de vida, o lado positivo e negativo da tecnologia.

Dos 13 alunos que responderam a atividade, quatro resumiram o significado do termo zap ao controle remoto, dois relacionaram o termo a um aplicativo de interação social devido à coincidência da palavra zap com o modo popular de se referir ao aplicativo (WhatsApp). Cinco estudantes relacionaram o termo à mudança de vida do personagem; já outro estudante destaca a monotonia da vida do personagem, que queria mudar de vida. Finalmente, um estudante afirma que o personagem foi abandonado e quando teve a oportunidade fez a mesma coisa, isto é, abandonou o pai.

Na literatura, quando vemos um termo tão relevante na construção do texto, não podemos limitá-lo ao sentido literal; devemos, pelo contrário, expandi-lo e compreendê-lo em seu universo artístico dentro da trama. Isso é trabalhar a literariedade do texto. Vemos então que nossos alunos de um modo geral ainda estão acostumados a trabalhar mecanicamente os aspectos linguísticos, salvo nos momentos em que eles buscam do seu conhecimento de mundo, de sua experiência de vida, elementos para agregar ao texto. E é justamente isso que procuramos trabalhar, buscar do seu dia a dia, dar-lhes oportunidade de se expressar livremente e mostrar-lhes como se dá a construção do literário.

A quinta questão, por exemplo, possibilitou um momento de expressão da criatividade dos estudantes, de descontração e de autoria, em que eles, em dupla, puderam encenar textos elaborados por eles mesmos perante seus colegas. Alguns deles fizeram o texto individualmente. Alguns ainda demonstraram receio de se apresentar perante a turma, fazendo apenas o texto escrito. Com o tempo, porém, e com várias atividades nesse sentido cremos que podemos evoluir ainda mais. Como demonstração desse momento de autoria dos alunos, apresentamos alguns textos:

F- Mãe chegou um homem estranho na porta lhe chamando, e eu nem sei quem é

P- não precisa chama que eu quero fala com você mesmo.

F- pode entra, sentice aque no sofa, que eu vou pega uma água pra você.

P- Tá certo.

F- agora pode falar.

P- A muito tempo eu fui embora e você não se lembra quem eu sou, mas eu sou seu pai, e você nem se lembra.

F- serio mesmo senhor.

P- Sim, pode ir porque não tava com muita condição de vida para lhi criar, e cuida da sua mãe, ai tive que sair da cidade, atraz de trabalho.

F- mas pai, mãe devia ter feito isso não.

P- mas filho estau aqui e tenho muita coisa pra pra nos conversar.

Fim

Figura 22: Texto do aluno "Midas". "F- Mãe, chegou um homem estranho na porta lhe chamando, e eu nem sei quem é P- não precisa chama que eu quero fala com você mesmo. F- pode entra, sentice aque no sofa, que eu vou pega uma água pra você. P- Tá certo. F- agora pode falar. P- A muito tempo eu fui embora e você não se lembra quem eu sou, mas eu sou seu pai, e você nem se lembra. F- serio mesmo senhor. P- Sim, pode ir porque não tava com muita condição de vida para lhi criar, e cuida da sua mãe, ai tive que sair da cidade, atraz de trabalho. F- mas pai, não devia ter feito isso não. P – mas filho estou aqui e tenho muita coisa pra pra nos conversar. Fim".

O encontro.

Um casal muito apaixonado, tiveram um lindo romance que até surgiu um filho. O pai imediatamente, sumiu ao passa do tempo esta criança cresceu e se tornou-se um homem. não havia felicidade pois não conhecia seu pai,

Um certo dia ele foi trabalhar em uma empresa que o patrão foi pessoalmente fazer a entrevista.

P - Bom dia bucl e o seu nome?

F - Bom dia senhor mim chamo Fernando

P - Você, mora onde?

F - Sou de uma cidade do interior que se chama Bom Jardim.

O Patrão parou um pouco, respirou

afegante e lhe perguntou

P - Bucl e o nome de sua mãe?

F - O que isto tem haver com o meu emprego?

P - nada não, e porque eu também sou desta cidade e talvez eu há conheço.

F - Pois sim ela se chama Ana Cecília.

Ele ficou parado por mais de 30 min.

O rapaz preocupado lhe falou.

F - O que houve senhor.

P - Esta mulher foi a minha vida.

F - E por que há deixou? Você sabia que ela sofreu muito? com sua falta e até hoje ela não se casou.

P - então e um grande prazer em lhe conhece meu filho.

O filho olhando para ele com os olhos cheios de lágrimas lhe diz pai porque fez isto? não mim quiz como filho?

P - não filho! fui forçado pelos seus avós maternos tive que sumi sem destino, mais hoje o destino mim trouxe felicidade pois lhe encontrei e tudo que é meu agora é seu.

Te amo filho mim perdoo.

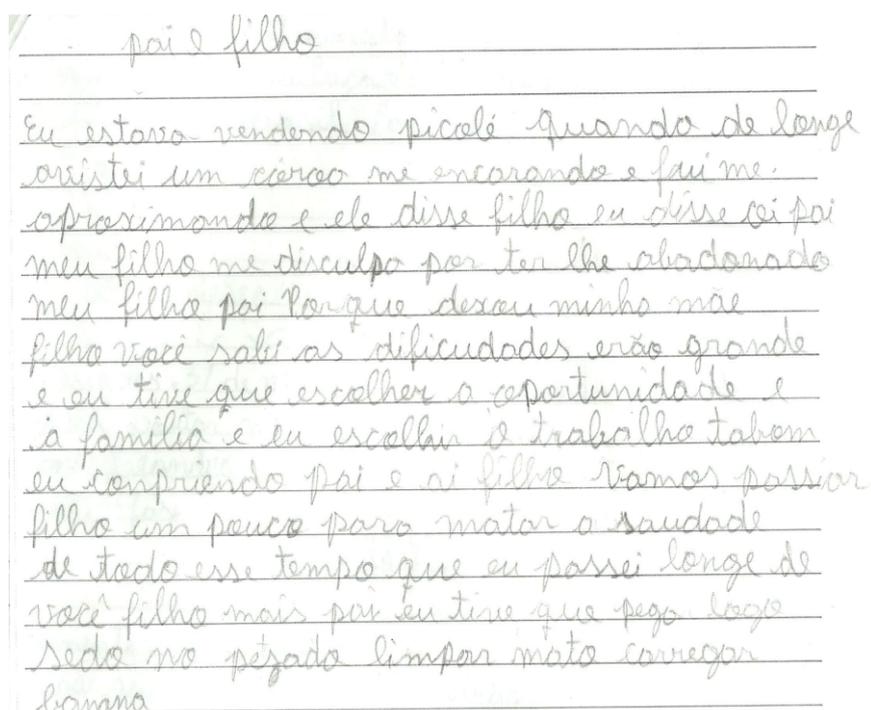
- Claro pai, este era meu sonho e também te amo,

E a família se encontraram e ficou pronto.

Figura 23: Texto produzido durante a aula pelo aluno "Ulisses".

A partir desse texto⁸ produzido pelo aluno “Ulisses” durante a aula, podemos ver que se deve dar aos alunos a oportunidade de produzir, de desenvolver sua criatividade.

Entretanto, alguns alunos prenderam-se mais à proposta da atividade que era de dar uma continuidade à história do conto, tratando da possível indecisão entre o rock e a família do conto, o que já é uma possível interpretação; ou mesmo alunos que, em seu texto, apresentam sua própria realidade, como no caso em que um aluno inicia seu texto com a fala do filho, descrevendo a profissão, a qual é justamente a profissão desse aluno (no caso o aluno “Aquiles”), e em outras partes do texto, declara ao pai: “tive que pega logo sedo do pezado limpar mato e carregar banana”, atividades que são comuns na região dos estudantes.



pai e filho

Eu estava vendendo picolé quando de longe avistei um coroa me encarando e fui me aproximando e ele disse filho eu disse oi pai meu filho me desculpa por ter lhe abandonado meu filho pai porque dexou minha mãe filho você sabi as dificuldades erão grande e eu tive que escolher a oportunidade e a familia e eu escolhir o trabalho tabom eu conpriendo pai e ai filho vamos passar filho um pouco para matar a saudade de todo esse tempo que eu passei longe de você filho mais pai eu tive que pega logo sedo no pezado limpar mato carregar banana

Figura 24: Texto do aluno “Aquiles”. “pai e filho

Eu estava vendendo picolé quando de longe avistei um coroa me encarando e fui me aproximando e ele disse filho eu disse oi pai meu filho me desculpa por ter lhe abandonado meu filho pai Porque dexou minha mãe filho você sabi as dificuldades erão grande e eu tive que escolher a oportunidade e a familia e eu escolhir o trabalho tabom eu conpriendo pai e ai filho vamos passar filho um pouco para matar a saudade de todo esse tempo

⁸ Convém deixar claro que todos os textos dos alunos foram produzidos durante a aula, com exceção do último texto do aluno “Zeus”, que foi produzido em casa para apresentação no evento da escola.

que eu passei longe de você filho mais pai eu tive que pega logo sedo no pezado limpar mato carregar banana”.

É importante destacar que esse aluno é atualmente vendedor de picolé, já trabalhou carregando banana, que é um trabalho comum em sua cidade, e também não foi criado com seu pai; assim, ele pôs muito de sua vida no texto.

Outro ponto interessante a tratar são os desvios ortográficos dos estudantes. O livro didático não traz atividades relacionadas à ortografia. Assim, a partir da realização dessas e outras atividades de produção textual, foi possível perceber as falhas mais recorrentes e trabalharmos questões ortográficas a partir de um método comparativo que busca relacionar forma e sentido. Pudemos desde então perceber significativo avanço com relação à ortografia dos estudantes em atividades posteriores à realização do projeto de intervenção.

Depois da aplicação dessas duas sequências com textos da chamada literatura canônica ou erudita, começamos a trabalhar duas outras sequências com textos da literatura popular, que – assim como as canções de Caju e Castanha sugeridas, que devem ser trabalhadas em outra ocasião, como o fizemos no ano anterior – são lúdicos e mais próximos da realidade literária dos estudantes. Procuramos, então, trabalhar a poesia popular e o cordel, texto que traz um misto de poesia com narrativa.

O primeiro texto a ser trabalhado – no dia 8 de junho de 2016, contando com a presença de 12 alunos – foi o poema *Sonho de Sabiá*, do poeta pernambucano João Batista de Siqueira (Cancão). Antes de comentarmos sobre o autor e trabalharmos o texto, pedi aos alunos que fizessem um desenho que para eles representasse a liberdade e a natureza. Os desenhos foram unânimes em retratar a natureza e os pássaros, um inclusive apresenta uma gaiola aberta, o que tem bastante a ver com o poema trabalhado. Um estudante, porém, desenhou a estátua da liberdade. Esses desenhos podem ser vistos em anexo. Eis um dos desenhos:



Figura 25: Desenho da aluna “Penélope”.

Podemos observar pelo desenho que a aluna procurou, através de imagens, demonstrar o que seria a liberdade. Dessa forma, podemos perceber que imagens e palavras possuem uma relação próxima como pressupõem os estudos sobre multimodalidade nos textos escritos. O cordel, por exemplo, é uma obra que se apresenta originalmente ilustrada através das xilogravuras. A respeito da multimodalidade, Mozdzenski (2008) trata da proximidade cada vez maior que existe entre palavra e imagem.

Depois da discussão sobre os desenhos, passamos então a falar sobre Cancão (2013) e da obra dele, como sendo um dos maiores poetas populares no Nordeste brasileiro, uma lenda da poesia sertaneja que, apesar de ter o talento do improviso acompanhado da viola, achava-se melhor na versão escrita da poesia. Cancão nasceu na cidade de São José do Egito-PE, conhecida como “o berço imortal da poesia”, na região do Pajeú. Publicou três livros: *Musa Sertaneja*, *Flores do Pajeú* e *Meu Lugarejo*, além de poemas não publicados nesses livros.

Tendo passado essas informações para os estudantes e refletido sobre os desenhos, passamos então para o momento da leitura, em que eles

primeiramente leram o texto individualmente. Fizemos uma breve discussão sobre o vocabulário e em seguida passei a lê-lo em voz alta e os alunos passaram a ouvir atentos. Ao terminar a leitura, os alunos expressaram palavras de satisfação com o texto e passamos a discutir os sentidos do texto, momento em que os alunos foram muito bem. Eis o texto trabalhado:

<p>Sonho de Sabiá</p> <p>Um sabiá diligente Vooou pela vastidão Mas por inexperiente Caiu em um alçapão Depois de aprisionado Ficou mais martirizado Pensando no seu filhinho Implume, sem alimento Exposto à chuva e ao vento Sem poder sair do ninho</p> <p>Deram-lhe por seu abrigo Uma pequena gaiola No casebre de um mendigo Que só comia de esmola Só vivia cochilando Com certeza imaginando Sua liberdade santa Ia cantar não podia Que sua voz se perdia Logo ao sair da garganta</p> <p>Tornou-se a pena cinzenta Em seu profundo castigo Na saleta fumarenta Da casa do tal mendigo Sempre triste, arrepiado Neste viver desolado Ia um mês, vinha outro mês Assim completou um ano Sentindo seu desengano Nunca cantou uma vez</p> <p>Depois, uma tarde inteira O pobre passarinho Sonhou que ia a palmeira Onde tinha feito o ninho Olhava, em frente, as campinas Via por trás das colinas A natureza sorrindo Ao sentir a liberdade Pensou ser realidade Sem saber cantou dormindo</p> <p>Depois, sonhou que voltava À terra dos braunais Por onde sempre cantava Mais os outros sabiás Voava nas ribanceiras, Pousava nas laranjeiras Olhando o clarão do dia Veava através do monte, Voltava a beber da fonte Que todas manhãs bebia</p>	<p>No sonho via as favelas Criadas nos carrascals Vooou, baixou, pousou nelas Cantou os seus madrigais Voltou, colheu os orvalhos Que gotejavam dos galhos Dos frondosos jiquiris Contente, abria a plumagem Pra receber a befaagem Das manhãs de seu país</p> <p>Foi à terra dos palmares Atravessou toda a flora Vooou por todos os lugares Que tinha voado outrora Passou pelos mangueirais Entre os outros sabiás Cantou sonora canção O seu som melodioso Estava mais pesaroso Devido à sua emoção</p> <p>Viu a vinda do inverno Nos quadrantes da paisagem Ouvuiu o sussurro terno Do bulfício da folhagem Cantou todo o arrebol, O brilho morno do sol Morrendo nos altos cumes Sentia quando cantava Que seu coração chorava Com mais tristeza e queixumes</p> <p>Sonhou catando semente Num campo vasto e risonho Se sentia tão contente Que sonhou que fosse um sonho Olhava pra vastidão Tocava em seu coração Um regozijo profundo Todas delícias sentia Às vezes lhe parecia Vivendo fora do mundo</p> <p>Vooou por entre os verdores, Atravessou as searas, Cantou pelos resplendores Das manhãs frescas e claras Passou pelo campo vago, Bebeu das águas do lago, Pousou sobre o arvoredado, Penetrou no bosque escuro, Aí sonhou um futuro Tão triste que teve medo</p>	<p>Depois, sonhou que estava Trancado em uma gaiola Ouvindo alguém que cantava Na porta, pedindo esmola Ao despertar de momento Reparou seu aposento, Ouvuiu falar o mendigo Fechou os olhos pensando Sentiu seu íntimo chorando No rigor de seu castigo</p> <p>Ainda em vão procurava Sair daquela prisão Seu olhar denunciava Piedade e compaixão Ao pensar na liberdade A mais pungente saudade Devorava o peito seu Assim, o cantor da mata Ferido da sorte ingrata No outro dia morreu</p> <p>João Batista de Siqueira (Cancão)</p>
--	--	--

Figura 26: Poema *Sonho de Sabiá*.

Passamos então a responder as seguintes questões:

1. No texto, o sabiá possui características humanas. Cite versos do texto que comprovem essa afirmação.
2. Por que o sabiá morreu?
3. Qual a sua opinião sobre o que fizeram com o sabiá?

4. Para você, é importante respeitar a natureza? Por quê?
5. Você acha que todos têm liberdade? Comente.
6. Você gostou do texto? Por quê?

Os alunos responderam que o sabiá possuía características de seres humanos como pensamento, imaginação, sonho, saudade etc., mas houve uma discussão sobre se os animais pensam ou não. Eles responderam também que o sabiá morreu de tristeza. Eles ainda quase que unanimemente julgaram como sendo uma maldade o que fizeram com o sabiá. Em relação à natureza, os alunos afirmaram ser importante preservá-la, por ser essencial à vida dos homens e dos animais e também por ser bela e símbolo de liberdade.

Em se tratando da liberdade, a maioria das respostas são afirmativas, que temos liberdade, pois podemos ir para onde quisermos e podemos fazer o que quisermos; além disso, a ausência da liberdade é sinônimo de tristeza. Por outro lado, uma parte bem menor afirma que essa liberdade é relativa, devido à violência ou a estarmos presos pela família; é importante observar que não há a afirmação de que podemos perder a liberdade, caso não cumpramos a lei. Aqui estão algumas respostas:

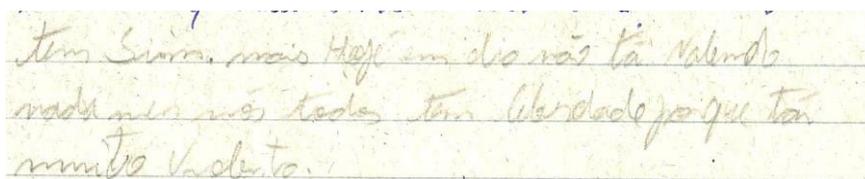


Figura 27: Texto do aluno “Midas”. “tem sim, mais hoje em dia não tá valendo nada nen nós todos tem liberdade porque tãr muito violento”.



Figura 28: Resposta do aluno “Aquiles”. “sim, porque sem a liberdade não terimos felicidade mais sim a tristesa”.

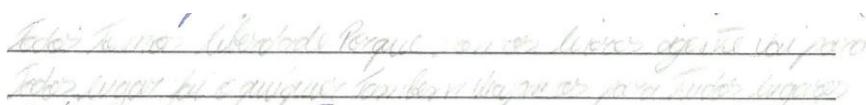


Figura 29: Resposta da aluna “Ártemis”. “todos temos liberdade porque somos livres agente vai para todos lugar qui quiquer também viajamos para todos lugares”.

Sim! alguns tem toda liberdade, outros não.

Figura 30: Resposta da aluna “Afrodite” “Sim! alguns tem toda liberdade, outros não”.

nos todos temos liberdade para tudo na vida porque niguem é escravo de niguem porisso todos tem a liberdade.

Figura 31: Aluno “Hércules” “nos todos temos liberdade para tudo na vida porque niguem é escravo di niguem porisso todos tem a liberdade”.

Apenas dois alunos disseram não ter gostado do texto, por se tratar de uma história triste, mas isso já mostra o envolvimento desses alunos com o texto. O texto na verdade provocou uma certa catarse, fazendo despertar emoção nos estudantes. O restante da turma disse ter gostado do texto. Alguns justificaram que, mesmo sendo uma história triste, representa uma lição de vida; outros disseram gostar por causa da bela natureza descrita e pelo tema da liberdade. Isso mostra que o texto literário cumpre bem seu papel de encantar através das palavras. Foi possível perceber a emoção proporcionada pelo texto.

não gostei porque é uma história triste que ele morreu sem ver seu filhinho.

Figura 32: Resposta da aluna “Hera”. “não gostei porque é uma historia triste que ele morreu sem ver seu filhinho”.

6. Você gostou do texto? Porque? Sim porque fala da liberdade e a liberdade é praticamente toda nós temos na nossa vida.

Figura 33: Resposta do aluno “Aquiles”. “6. Você gostou do texto? Porque? Sim porque fala da liberdade e a liberdade é praticamente dodo nós temos na nossa vida”.

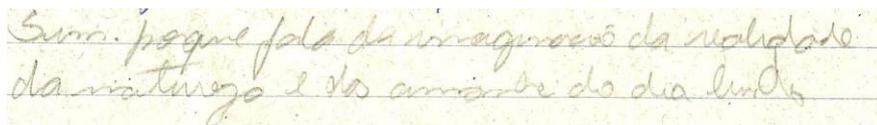


Figura 34: Resposta do aluno “Midas”. “Sim, porque fala da imaginação da realidade da natureza e dos amanece do dia lindo”

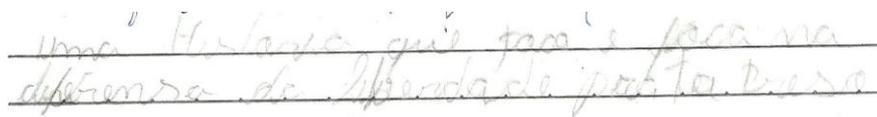


Figura 35: Resposta do aluno “Hades”. “uma História que toca e foca na diferença de liberdade pra ta preso”

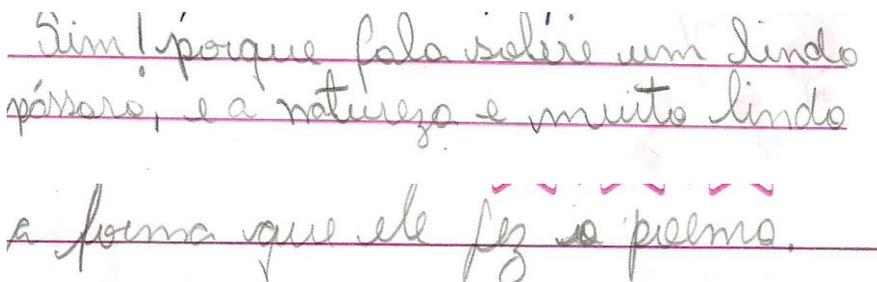


Figura 36: Resposta da aluna “Afrodite”. “Sim! porque fala sobre um lindo pássaro, e a natureza e muito lindo a forma que ele fez o poema”

Nessa atividade, trabalhamos a contextualização temática de Cosson (2007). Os estudantes puderam desenvolver sua escrita sobre a importância da liberdade e da preservação da natureza, conforme comentaram em sala. Além disso, é importante destacar o envolvimento dos alunos com esse tipo de texto que revela uma perspectiva ecocrítica (GARRARD, 2006), proporcionando uma leitura envolvente e humanizadora.

Além desse, trabalhamos o cordel *Viagem a São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos, no dia 17 de junho de 2016 com a participação de 9 alunos, porém mais 9 que faltaram entregaram a atividade no dia 21 de junho de 2016.

No início da aula, distribuímos as fotocópias do texto e alunos leem silenciosamente o texto; em seguida, peço que iniciem os comentários. O aluno “Poseidon” fala que, no texto, o pensamento leva um jovem a fazer uma viagem: “chegando lá ele é bem recebido, lá o povo é tudo feliz, né verdade?”. Ocorrem risos, e os alunos “Hermes” e “Aquiles” se juntam ao primeiro, afirmando que na terra para onde vai o jovem só existe fartura, tudo já está pronto, os rios são de leite, os telhados das casas são de ouro, existem pés de dinheiro, o trigo já é pão

etc. Para eles, é um lugar “imaginário e fantasioso”. A aluna “Penélope” afirma que é um lugar “idealizado, que vem das ideias, da imaginação e que não existe”. Vejamos o cordel:

Viagem a São Saruê



Doutor mestre pensamento me disse um dia: --Você Camilo vá visitar o país São Saruê pois é o lugar melhor que neste mundo se vê.

Eu que desde pequenino sempre ouvia falar nesse tal São Saruê destinei-me a viajar com ordem do pensamento fui conhecer o lugar.

Iniciei a viagem as quatro da madrugada tomei o carro da brisa passei pela alvorada junto do quebrar da barra eu vi a aurora abismada.

Pela aragem matutina eu avistei bem defronte a irmã da linda aurora que se banhava na fonte já o sol vinha espargindo no além do horizonte.

Surgiu o dia risonho na primavera imponente as horas passavam lentas o espaço incandescente transformava a brisa mansa em um mormaço dolente.

Passei do carro da brisa para o carro do mormaço o qual veloz penetrou no além do grande espaço nos confins do horizonte senti do dia o cansaço.

Enquanto a tarde caía entre mistério e segredos a viração docilmente afagava os arvoredos os últimos raios de sol bordavam os altos penedos.

Morreu a tarde e a noite assumiu sua chefia deixei o mormaço e passei pro carro da neve fria vi os mistérios da noite esperando pelo dia.

Ao surgir da nova aurora senti o carro pairar olhei e vi uma praia sublime de encantar o mar revolto banhando as dunas da beira mar.

Avistei uma cidade como nunca vi igual toda coberta de ouro e forrada de cristal ali não existe pobre é tudo rico em geral.

Uma barra de ouro puro servindo de placa eu vi com as letras de brilhante chegando mais perto eu li dizia: -- São Saruê é este lugar aqui.

Quando avistei o povo fiquei de tudo abismado uma gente alegre e forte um povo civilizado bom, tratável e benfazejo por todos fui abraçado.

O povo em São Saruê tudo tem felicidade Passa bem anda decente não há contrariedade não precisa trabalhar e tem dinheiro a vontade.

Lá os tijolos das casas são de cristal e marfim as portas barras de prata fechaduras de “rubim” as telhas folhas de ouro e o piso de sitim.

Lá eu vi rios de leite barreiras de carne assada lagoas de mel de abelha atoleiros de coalhada açudes de vinho do porto montes de carne guisada.

As pedras em São Saruê são de queijo e rapadura as cacimbas são café já coado e com quentura de tudo assim por diante existe grande fartura.

Feijão lá nasce no mato maduro e já cozinhado o arroz nasce nas várzeas já prontinho e despoldado perú nasce de escôva sem comer vive cevado.

Galinha põe todo o dia invés de ovos é capão o trigo invés de sementes bota cachadas de pão manteiga lá cai das nuvens fazendo ruma no chão.

Os peixes lá são tão mansos com o povo acostumados saem do mar vem pras casas são grandes, gordos e cevados é só pegar e comer pois todos vivem guisados.

Tudo lá e bom e fácil não precisa se comprar não há fome nem doença o povo vive a gozar tem tudo e não falta nada sem precisar trabalhar.

Maniva lá não se planta nasce e invés de mandioca bota cachos de beiju e palmas de tapioca milho a espiga é pamonha e o pendão é pipoca.

As canas em São Saruê não tem bagaço (é gozado) umas são canos de mel outras açúcar refinado as folhas são cinturão de pelica e bem cromado.

Lá os pés de casimira brim, borracha e tropical de naycron, belga e linho e o famoso diagonal já bota as roupas prontas próprias para o pessoal.

Os pés de chapéus de massa são tão grandes e carregados os de sapatos da moda têm cada cachos “aloprados” os pés de meias de seda chega vive “escangalhados”.

Sítios de pés de dinheiro que faz chamar atenção os cachos de notas grandes chega arrastam pelo chão as moitas de prata e ouro são mesmo que algodão.

Os pés de notas de mil carregam chega encapota pode tirar-se a vontade quanto mais tira mais bota além dos cachos que tem casca e folha tudo é nota.

Lá quando nasce menino não dar trabalho criar já é falando e já sabe ler, escrever e contar salta, corre, canta e faz tudo quanto se mandar.

Lá não se ver mulher feia e toda moça é formosa bem educada e decente bem trajada e amistosa é qual um jardim de fadas repleto de cravo e rosa.

Lá tem um rio chamado o banho da mocidade onde um velho de cem anos tomando banho a vontade quando sai fora parece ter vinte anos de idade.

É um lugar magnífico onde eu passei muitos dias bem satisfeito e gozando prazer, saúde, alegrias todo esse tempo ocupei-me em recitar poesias.

Lá existe tudo quanto é beleza tudo quanto é bom, belo bonito parece um lugar santo e bendito ou um jardim da divina Natureza: imita muito bem pela grandeza a terra da antiga promessa para onde Moisés e Aarão conduziam o povo de Israel, onde dizem que corriam leite e mel e caía manjar do céu no chão.

Tudo lá é festa e harmonia amor, paz, benquerer, felicidade descanso, sossego e amizade prazer, tranquilidade e alegria; na véspera de eu sair naquele dia um discurso poético, lá eu fiz, me deram a mandado de um juiz um anel de brilhante e de “rubim” no qual um letreiro diz assim: -- É feliz quem visita este país.

Vou terminar avisando a qualquer um amiguinho que quiser ir para lá posso ensinar o caminho, porém só ensino a quem me comprar um folhetinho.

Figura 37: Cordel “Viagem a São Saruê, de Manuel Camilo dos Santos.

Os alunos passam então a destacar estrofes do texto que acham interessantes. A aluna “Penelope” destaca, por exemplo, a estrofe 3 da quarta

coluna, que destaca que no país da utopia não existe mulher feia, pois toda seria formosa e bem educada, uma forma de valorizar a beleza feminina.

Se referindo ao vocábulo “Saruê”⁹ presente no título do cordel, o aluno “Hermes” afirma que quando vir agora um gambá de orelha preta vai chamá-lo de “Saruê”, agora. Já a aluna “Gaia” faz um comentário dizendo que “é uma mentira, viu, se fosse assim era bom demais [...] a gente não precisava trabalhar [...] é tudo mentira, né?” Afirmando que o autor é nordestino e o poema ironicamente trata do sofrimento do nordestino pelo avesso. Logo, a aluna “Gaia” afirma: “Isso parece um sonho, professor, que ele teve”. Concordo, parcialmente, com sua resposta. Pergunto novamente por que o autor colocou esse título. O aluno “Aquiles” então comenta que o título se justifica pela facilidade de procriação, mesmo em “lugar difícil de se viver, come tudo” superando qualquer dificuldades. Agora o aluno “Hermes” fala que devido aos filhotes ficarem descansando e se alimentando na sacola da mãe, parece que o título se justifica pela capacidade de se “viver na moleza”, sem nenhum esforço, fazendo referência ao país da utopia e ao mesmo tempo, criticando ironicamente às dificuldades existentes no Nordeste por causa de questões climáticas e também o descaso. Então afirmo que é justamente por isso que ele usa esse animal no título, trazendo um duplo sentido a partir da perspectiva ou da forma de leitura do poema.

O aluno “Poseidon”, por sua vez, destaca que o texto fala de Abraão, de Moisés, de Arão, se referindo à terra prometida, fazendo uma intertextualidade com Isaías capítulo 54, versículo 12 e capítulo 55, versículo 1, quando trata do povo de Israel saindo do exílio e voltando para a terra prometida, pois lá teria

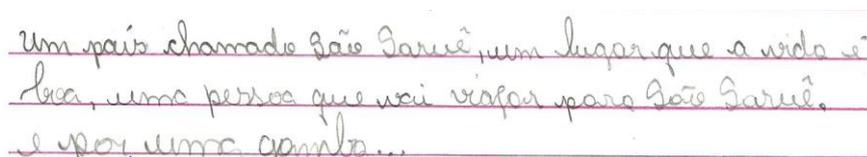
⁹ Saruê “é uma espécie de gambá que habita o Brasil, Argentina e Paraguai. Podendo atingir de 60 a 90 centímetros de comprimento e pesar até 1,6 kg, alimenta-se praticamente de tudo o que encontra: insetos, larvas, frutas, pequenos roedores, ovos, cobras e etc. Apresenta duas camadas de pêlos, uma interna como uma espécie de lanugem de coloração ferrugínea e outra externa de pêlos longos de cor cinza ou preta. Barriga e cabeça cor de ferrugem e com marcas distintas de cor preta e ferrugíneas sobre a fronte com orelha de cor preta e desnuda, inspirando seu nome popular. Possui uma glândula que exala odor desagradável na região do ânus. A fêmea possui no ventre o marsúpio, bolsa formada pela pele do abdômen onde se encontram 13 mamas. Na gestação de cerca de 13 dias, a fêmea tem 8 filhotes que ficam presos nas tetas da mãe por 3 meses, podendo dar 2 crias por ano. Abriga-se em ocas de árvores, entre folhas, ninhos de aves, forro de residências. Excelente escalador de árvores. São considerados ótimos controladores de populações de roedores e dispersores de sementes. Habitam florestas, regiões cultivadas e áreas urbanas em toda a Mata Atlântica e Restinga brasileira, ocorrendo também no norte do Rio Grande do Sul”. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Gamb%C3%A1-de-orelha-preta>> Acesso em: 16 Nov. 2016. Também faz referência ao país “Cocanha”, lugar utópico da Idade Média.

muita fartura de comida, água, construções belas e tudo sem precisar de dinheiro, por isso que o país é “São” Saruê. Já o aluno “Aquiles”, que gosta muito de pescar, afirma que nessa terra os peixes são tão acostumados que saem do açude e entram nas casas para serem comidos, e que seria muito bom se isso realmente ocorresse, pois muitas vezes ele vai pescar e não consegue muita coisa. Aqui ele faz uma comparação do poema com o contexto de sua vida, uma contextualização presentificadora, conforme destaca Cosson (2007).

Os alunos parecem não gostar de ter que ainda fazer uma atividade escrita. Concordo com eles, afirmando que é importante discutir oralmente o texto sem a obrigação de sempre fazer uma atividade escrita, mas que a atividade escrita é necessária. A atividade era constituída das seguintes questões:

1. *Comente o título do texto.*
2. *O poema¹⁰ trata de um lugar real ou idealizado? Por quê?*
3. *Este texto dialoga com outra história ou texto que você conhece? Comente.*
4. *Quais elementos do texto estão presentes no seu dia a dia?*
5. *Você gostou do texto? Por quê?*

A respeito da primeira questão, seis pessoas acharam diferente ou estranho, quatro disseram meramente se tratar de um animal. O aluno “Zeus” escreveu: “o texto e o nome de um roedo a istoria e um comto de fada.” Já a aluna “Afrodite” destaca o que acontece na história:



Um país chamado São Saruê, um lugar que a vida é
boa, uma pessoa que vai viajar para São Saruê.
e por uma gamba...

Figura 38: Resposta da aluna “Afrodite”. “Um país chamado São Saruê, um lugar que a vida é boa, uma pessoa que vai viajar para São Saruê. e por uma gamba...”.

O restante dos alunos relaciona o título com as características do animal, como podemos ver na resposta de “Atena”:

¹⁰ Gostaríamos de reafirmar que, embora tenhamos escrito poema na atividade, o texto é na verdade um cordel.

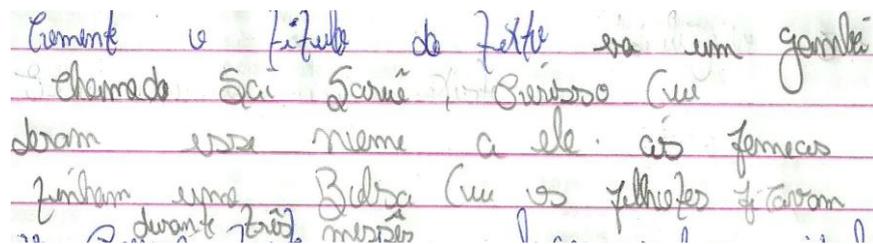


Figura 39: Resposta da aluna “Atena”. “Comente o título do texto era um gambá chamado São Saruê, porisso que deram esse nome a ele. as femeas tinham uma bolsa que os filhotes ficavam durante três messês”.

Como já demonstramos com base nas colocações orais dos alunos, unanimemente, na escrita, eles respondem que se trata de um lugar idealizado, assim como todos fazem relação do texto com a Bíblia, com exceção da aluna “Afrodite”, que parece não estabelecer uma relação coerente, ao afirmar: “A história é a fala por uma pessoa”. Talvez ela não tenha entendido adequadamente o sentido da expressão “dialoga com outra história”, entendendo o verbo dialogar no sentido literal. Isso pode revelar que, muitas vezes, há expressões que são naturais para o professor, mas que não o são para o aluno.

Vários elementos presentes no texto são citados pelos estudantes como presentes no seu dia a dia, como as roupas e comida; já a aluna “Atena”, estabelecendo uma relação entre o aspecto maravilhoso do texto e o modo de ser dela, afirma:

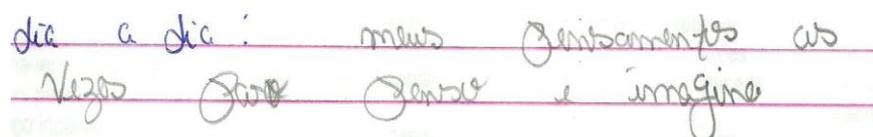


Figura 40: resposta da aluna “Atena”. “dia a dia: meus pensamentos as vezes paro penso e imagino”.

Praticamente todos os estudantes também afirmaram ter gostado do texto, por se tratar de uma fantasia, ou mesmo por se tratar de um lugar de felicidade e de tranquilidade:

sim. Se esse mundo existisse
seria tudo mais facil

Figura 41: Resposta do aluno "Filoctetes". "sim se esse mundo existisse seria tudo mais facil".

sim porque é como uma historia

Figura 42: Resposta da aluna "Cassandra". "sim porque é como uma historia".

sim
porque ele tem uma vantasia essa
vantasia é ótima.

Figura 43: Resposta do aluno "Ícaro". "sim porquê ele tem uma vantasia essa vantasia é ótima".

Sim! Bem legal, interessante e engraçado.

Figura 44: Resposta da aluna "Afrodite". "Sim! bem legal, interessante e engraçado".

Gostei! Sim, Bem legal, interessante e engraçado.
Se esse mundo existisse seria tudo diferente, não teria roubo, seria um mundo tranquilo seria tudo mais facil

Figura 45: Resposta da aluna "Atena". "gostei sim, por quê se esse mundo existisse seria tudo diferente, não teria roubo, seria um mundo tranquilo seria tudo mas facil".

não por que as pessoas não precisava trabalhar por que ele já nia a tudo prontonto por que e as pessoas eles ficava tudo na boa já nanacia tudo pronto ficava tudo ele erão tava so de cara para ci

Figura 46: Resposta do aluno "Dionísio". "não por que as pessoas não precisava trabalha por que ele já nia a tudo prontonto por que e as pessoas eles ficava tudo na boa já nanacia tudo pronto ficava tudo ele erão tava so de cara para ci".

sim porque falar de coisas bonitas e
interessante para o nosso dia a dia.

Figura 47: Resposta da aluna “Hera”. “sim porque falar de coisas bonitas e enteresante para o nosso dia a dia”.

gostei: Pois, di um Pequeno a nimal,
e formau um bela historia

Figura 48: Resposta do aluno “Zeus”. “gostei: pois, di um pequeno a nimal, e formou um bela historia”.

As respostas e os comentários dos alunos mostram novamente a satisfação dos alunos com o texto. Eles demonstraram se sentir à vontade em comentar e também se divertiram com o texto. Mesmo o aluno “Dionísio”, que disse não ter gostado, por não haver trabalho, teve a oportunidade de dar uma resposta original, de mostrar sua visão crítica em relação ao que a maioria pensou.

E este foi nosso maior objetivo com essas sequências: fazer com que os estudantes enxergassem a leitura, não como uma obrigação escolar, mas primeiramente como fonte de prazer, ludicidade e, por fim, compreensão e interpretação. Alguns encontraram também prazer em escrever, pois sugeri aos estudantes que fizessem um texto nos moldes de um cordel para apresentar no dia de celebração dos 40 anos da escola, que ocorreu em Agosto. Pela distância da data, os alunos disseram ter esquecido, mas se sentiram encantados com o texto do aluno de maior idade da turma, que foi aplaudido por todos no pátio da escola, inclusive funcionários, ao ler seu texto no microfone. Sem dúvida, outros alunos também sentiram vontade de ter participado com seus próprios textos, pois alguns deles, após a leitura do texto do aluno, declararam terem se esquecido de fazer seu texto, o que é um tanto compreensível devido ao fato de a atividade ter sido solicitado no período da aplicação da sequência na sala há mais de um mês. Aqui está o texto de nosso aluno¹¹, que representou a turma:

¹¹ Não usamos seu codinome para não quebrar o sigilo das respostas anteriores, uma vez que há, no poema, o nome do aluno que o escreveu.

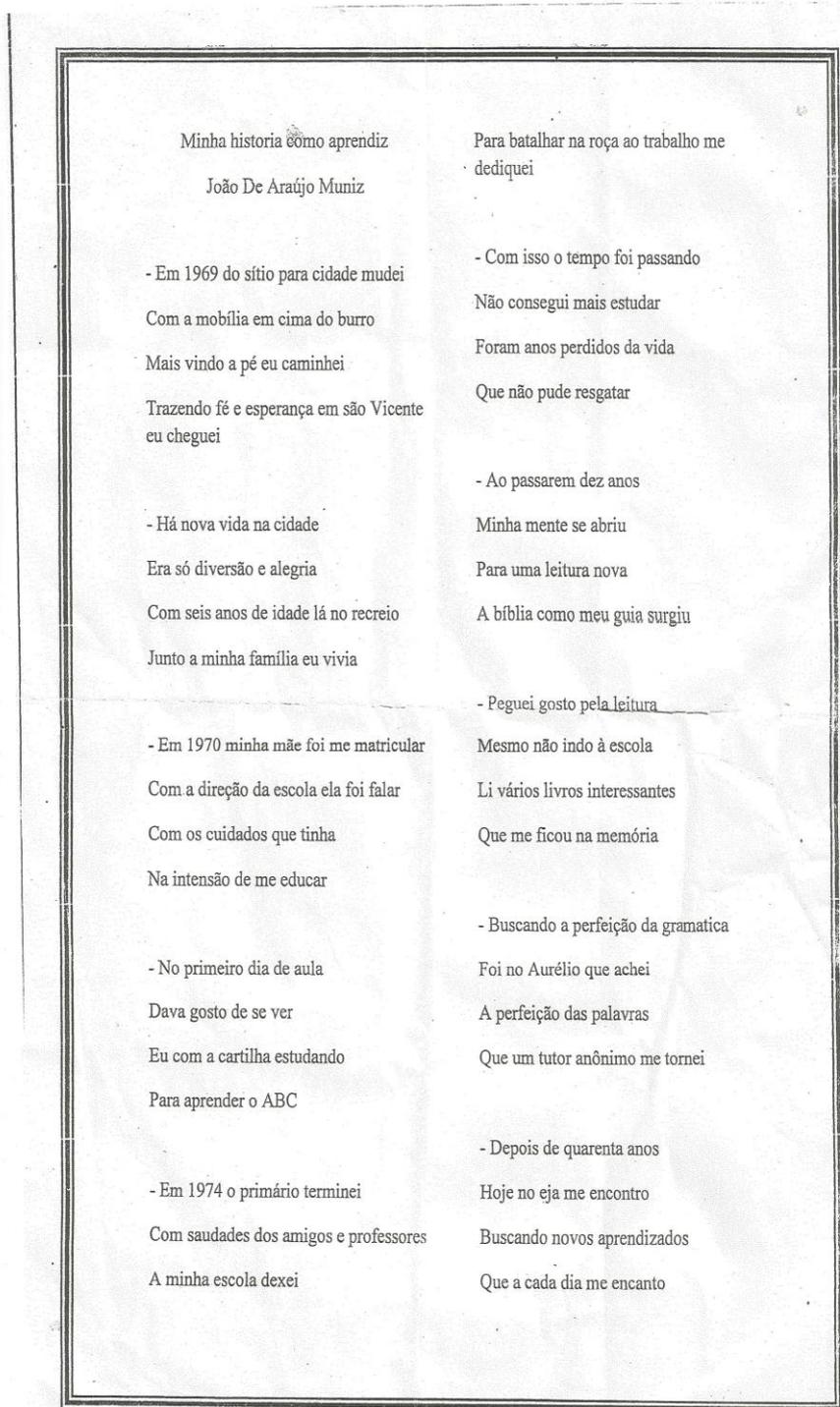


Figura 49: Poema do aluno.

Podemos observar que, com propriedade de vocabulário e boa sequência narrativa, o aluno conta sua trajetória estudantil, em versos, perante a escola no pátio, momento em o estudante pode mostrar sua arte e seu talento. Todos o

aplaudiram, e foi um momento de considerável vibração e estímulo para os outros estudantes.

Em seu texto, o aluno expõe características suas importantes como o fato de ser um leitor da Bíblia, o que demonstra nas aulas e também nas palestras da escola com convidados de ordem religiosa, e usuário do dicionário, demonstrado nas aulas um vocabulário considerável.

Finalmente, podemos afirmar que o projeto de intervenção *Letramento Literário e identidade cultural em uma turma de 8º Ano da EJA, buscando o prazer de ler*, foi satisfatório, pois nos deu oportunidade de conhecer melhor as dificuldades e talentos dos estudantes, de fazer-nos refletir sobre importantes assuntos da vida, como família, passado e futuro, natureza, liberdade, sonhos, entre outros. Permitiu-nos encarar a leitura de outra maneira, como uma oportunidade de nos conhecer melhor e ao nosso semelhante e também como fonte de emoção e diversão associada com outras artes e mídias.

Não esperamos que todas as dificuldades tenham sido sanadas e que todos agora são leitores assíduos; pelo contrário, sabemos da dificuldade e do tempo necessário para o desenvolvimento da leitura, mas acreditamos que mais uma semente foi plantada, dando início a uma nova história.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aplicarmos nossas sequências, iniciando-se pelos textos trazidos pelo livro didático, procuramos dar oportunidade aos estudantes de expressarem seu gosto através das perguntas feitas. Além disso, procuramos ir além do livro didático não apenas usando da sequência básica de Cosson (2007), mas também ao elaborar perguntas que fossem além da compreensão usual e do trato meramente linguístico e explorassem o conteúdo literário possibilitando novas interpretações pelos estudantes, dando-lhes, assim, mais liberdade.

Ademais, procuramos expandir nosso campo de atuação para além da literatura erudita, tentando explorar o universo do popular, com o qual os estudantes se identificam bastante. Com isso pudemos perceber que os alunos passaram a participar mais ativamente das leituras, inclusive relacionando-as com outros contextos, parecendo compreendê-las com mais facilidade e ampliando seu horizonte de expectativas.

Também, como pudemos ver na produção do aluno “Zeus” para a festividade da escola, que foi um momento de ele externalizar suas habilidades para outros estudantes, estimulando-os e enriquecendo aquele momento com a literatura, foi dada aos alunos a oportunidade de escrever e apresentar para o público geral da escola. O aluno “Zeus” produziu um texto (figura 49), mostrando que possui talento, e que foi muito válido ter sugerido que eles fizessem uma atividade que pudessem mostrar ao restante da escola.

As atividades de um modo geral ainda nos proporcionaram importantes momentos de discussão a respeito de diversos temas de considerável relevância veiculados pelos textos literários e pelas atividades adicionais de motivação, tais como: a infância e as dificuldades que temos que enfrentar ao longo da vida, a questão da repressão em regimes de ditadura, as relações familiares, a liberdade e o respeito para com a natureza, o sonho com uma vida melhor e feliz, entre outros.

Além disso, foi possível experimentar o prazer proporcionado pelos textos bons que lemos e pelos vídeos e canções que usamos como atividades de motivação ou de complemento para a leitura. A propósito, pudemos ver como

colaborou na nossa prática em sala de aula a ponte com os pressupostos teóricos da pedagogia de Paulo Freire, da Estética da Recepção, do Letramento Literário, dos estudos sobre livro didático e das teorias sobre leitura. Teorias estas que ainda são pouco desenvolvidas pelo livro didático para prática de leitura literária na sala de aula como observamos na análise do livro didático.

O manual didático, por exemplo, trabalha poucos textos de literatura (gráfico 2) e quando o faz nem sempre é de modo satisfatório, pois trabalha mais os aspectos linguísticos do que explora a literariedade dos textos. Sentimos falta de um trabalho com textos da literatura popular e da realização de atividades que dessem margem para possibilitar aos estudantes desenvolverem suas interpretações. Além disso, faltou-lhe também explorar a sequência básica do Letramento Literário, principalmente, no que se refere a atividades de motivação antes da leitura dos textos literários.

Nossa intenção foi oferecer atividades que dessem liberdade aos estudantes para se expressar, interpretar conforme seu contexto e experiência de vida, através de textos e de questões que dessem essa abertura. Com isso, quisemos que os estudantes se aproximassem com facilidade das leituras, e também que as leituras se aproximassem dos estudantes para que eles pudessem possivelmente enxergá-las de modo mais positivo.

Positivamente, o livro didático traz informações adicionais sobre o autor do texto e geralmente traz atividades complementares e sugestões no manual do professor, mas pecou ao trazer apenas um fragmento do *Poema Sujo*, de Ferreira Gullar e não demonstrar de algum modo a real extensão do poema, pois facilitaria para os alunos estabelecer uma relação entre o texto e o título.

Reafirmamos o grande auxílio da sequência básica e também da expandida do Letramento Literário de Cosson (2007), mas também queremos deixar claro que fica a critério do professor escolher quando e como aplicá-las. Na última sequência, por exemplo, achamos por bem de não fazer a motivação para dar um caráter mais espontâneo aquela leitura, já que se tratava de um cordel de aventura com temas próximos dos estudantes e pelo fato já termos trabalhados com motivação nas outras sequências, evitando assim uma repetição excessiva.

Mais uma vez, queremos deixar claro que o lado mais positivo de nosso trabalho foi justamente não possibilitar uma abordagem mais ampla e lúdica do

texto literário, mas permitir que os alunos expressassem sua criatividade e opinião a partir das atividades relacionadas ao texto. Nossas atividades deram, a nosso ver, maior abertura às questões levantadas pelos textos literários do que ocorreu no livro didático. Além disso, ao trabalharmos tanto a literatura erudita como a literatura popular, podemos levar esse entendimento amplo aos estudantes e possibilitar-lhes um estudo mais completo e possivelmente uma compreensão maior do que viria ser a literatura para eles.

E como afirma Zabala (1998), a educação deve ir além dos conhecimentos conceituais para trabalhar também os procedimentais e os atitudinais. Vimos a partir deste trabalho que, com o tratamento adequado da literatura em sala de aula, é possível sim trabalhar não só conceitos, mas também procedimentos de leitura, como interpretação e crítica e questões de ordem temática que possibilitam a reflexão e a solução de nossos problemas.

Ao fim da pesquisa, chegamos à conclusão de que o texto literário é uma boa forma de trabalhar a leitura na EJA, pois os alunos foram gradativamente se envolvendo mais nas atividades de leitura ao longo das sequências, participando com produções de textos escritos e com novas interpretações a respeito dos textos, relacionando-os com outros textos e contextos, ampliando assim seu horizonte de expectativas e passando, possivelmente, a enxergar o ato de ler de outra maneira. Além disso, é possível afirmar que nossa metodologia no trato com o texto literário permitiu bem mais a expressão dos alunos do que a abordagem do próprio livro didático.

Podemos sugerir então que o professor e o livro didático de língua portuguesa da EJA procurem estender melhor as leituras sugeridas para além do erudito e também dar mais espaço ao texto literário, com uma abordagem que não seja só linguística, mas que possa trabalhar a literariedade do texto e as contextualizações que ele permite. Além disso, é importante que as questões de interpretação permitam a participação ativa dos estudantes para que eles possam expressar seu talento e se sentir autores de sua aprendizagem. Também se faz necessário não cair em outro extremo de limitar as leituras ao contexto dos estudantes. É devido levar-lhes do popular ao erudito e do erudito ao popular.

Finalmente, gostaríamos de destacar que poderíamos ter estendido melhor a leitura para além da sala de aula, o que é difícil devido ao tempo de que

dispusemos e até mesmo à falta de tempo de nossos alunos. Mas isso é, sem dúvida, algo de grande importância, uma vez que o leitor não lê só na sala de aula. Vale ressaltar também que gostaríamos de ter tido mais tempo para desenvolver melhor as sequências, pois a literatura é rica e sempre tem algo mais para dar.

REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- AOKI, Virgínia (Org.). **EJA Moderna: Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2013.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2010.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Trad. Padre Antônio Pereira de Figueredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.
- BORDINI, Maria da Glória. AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor**. Alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Linguagens, códigos e suas Tecnologias)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica 2006.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: estudos da teoria e história literária**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1985.
- _____. O direito à literatura. In. _____. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- CARROLL, Lewis. **As aventuras de Alice: No país das maravilhas. – Através do espelho e O que Alice encontrou lá. – Outros textos**. São Paulo: Summus, 1985.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- CHIAPPINI, Lígia. **Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- _____. **Reinvenção da Catedral: Língua, literatura, comunicação – novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: Teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALDRY, Stephen. **O Leitor (The Reader)**. [Filme]. Direção: Stephen Daldry. Produção: Alemanha/EUA, 2008, 1 DVD.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 2**: teoria da lírica e do drama. São Paulo: Ática, 2005.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EVANGELISTA, Aracy Alves. **Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola**. Disponível em: <http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t1008587950265.PDF>. Acesso em: 02 nov. 2016.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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

GARRARD, Greg. **Ecocrítica**. Trad. de Vera Ribeiro. Brasília. Ed. Universidade de Brasília, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2014.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma

nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.

KRAMER, Sônia & JOBIM e SOUZA, Solange (Orgs.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Editora Ática, 1995, p. 87-99.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiro**. São Paulo: Summus, 1977.

LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

MOZDZENSKI, Leonardo. **Multimodalidade e gênero textual: analisando criticamente as cartilhas jurídicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2004, p. 38-57.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: brasiliense, 2006.

MELO NETO. João Cabral de. **Morte e vida Severina e outros poemas para vozes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2004, p. 58-77.

PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta; HOLDERBAUM, Candice Stefen; VIRBEL, Jacques; & NESPOULOUS, Jean-Luc. **A relação pergunta-resposta como preditor do reconto de histórias**. In. *Psicologia: reflexão e crítica*, 2005, 18(2), p. 267-276. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27478.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

PERINI, Mário A. Pelos caminhos da perplexidade: uma receita para ler sem entender. In: MARI, Hugo, WALTY, Ivete & VERSIANI, Zélia. **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005, p. 33-46.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental**. Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2012a.

_____. Secretaria de Educação. **Orientações Teórico-metodológicas, ensino fundamental**. Língua Portuguesa 1º ao 9º ano. Recife: SE. 2008.

_____. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2012b.

_____. Secretaria de Educação. **Parâmetros na sala de aula Língua Portuguesa Educação de Jovens e Adultos**. Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2013.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. In: **Revista Literatura e Sociedade**. Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada – USP. n. 9. São Paulo: USP, 2006.

PESSOA NETO, Anselmo. Conhecimento, experiência e literatura: a humanização do homem. In. **TERCEIRA MARGEM**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Pós-Graduação, Ano IX, nº 12, 2005. Disponível em: <[http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/terceiramargemonline/numero 12/NUM12_2005.pdf](http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/terceiramargemonline/numero%2012/NUM12_2005.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2014.

PINHEIRO, Hélder. Pesquisa em literatura: atitudes e procedimentos. In. PINHEIRO, Hélder (Org.). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003, p. 13-47.

_____. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In. PINHEIRO, Hélder e NÓBREGA, Marta. **Literatura: da crítica à sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2006, p. 111-126.

_____. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 35-49.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry e RODRIGUES, Luiz Aberto. **Construindo a excelência em gestão escolar**. Módulo III, cap. I. Recife: UPE, 2013.

ROSSETO, Robson. A estética da recepção: o horizonte de expectativas para a formação do aluno espectador. In. I Encontro do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Formação Continuada. Faculdade de Artes do Paraná - Curitiba/PR. 2010. (Anais). Curitiba: Faculdade de artes do Paraná, 2010. Disponível em: <<http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/1EncontroGrupoPesquisaArteEducacaoFormacaoContinuada/10RobsonRosseto.pdf> > Acesso em: 11 set. 2016.

SANTOS, Manoel Camilo dos Santos. Viagem a São Saruê. In. SILVA, Gonçalo Ferreira da. **100 cordéis históricos segundo a Academia Brasileira de Literatura de Cordel**. Mossoró-RN: Queima-Bucha, 2008, p. 311-312.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SIQUEIRA, João Batista de (Cancão). **Musa Sertaneja, Flores do Pajeú, Meu Lugarejo, Poemas Inéditos**. 2. ed. Recife: CEPE, 2013.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004, p. 18-29.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-48.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

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

SWIFT, Jonathan. **Viagens de Gulliver**. Trad. C. Teixeira. Rio de Janeiro: W. M. Jackson Inc., 1965.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. ABC. In. _____. **A mulher do Silva**. Porto Alegre: L&PM, 1984, p. 48-49.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Ibpex, 2010.

_____. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____ e SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In. ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004, p. 11-17.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad.: Jerusa Pires Ferreira [et al.]. São Paulo: Hucitec, 1997.

ANEXOS

ANEXO 01 – Desenho do Aluno “Aquiles”

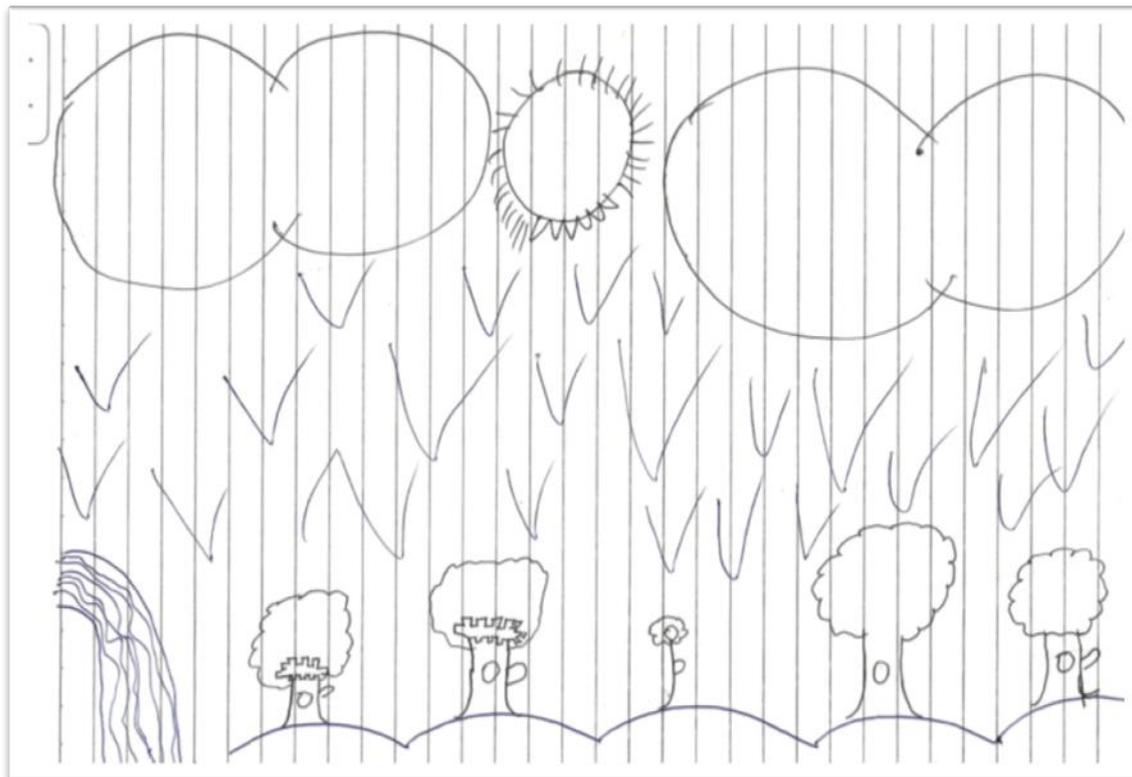


ANEXO 02 – Desenho do Aluno “Filoctetes”

12/10/2015
D. Faça um desenho que represente a liberdade
para você



ANEXO 03 – Desenho do aluno “Dionísio”



ANEXO 04 – Desenho da aluna “Hera”



ANEXO 05 – Desenho da aluna “Gaia”



ANEXO 6 – Sequência didática – gênero poema

Tema

Letramento Literário e identidade literária em uma turma de 8º Ano da EJA, possibilitando o prazer de ler.

Apresentação

Esta sequência de aulas, baseada na sequência básica do letramento literário proposto por Cosson (2007) servirá para colher dados sobre como se propõe o tratamento da literatura no livro didático do 8º Ano da coleção *EJA Moderna – Língua Portuguesa*, mas principalmente procuraremos oportunizar uma experiência literária com alunos da rede pública de uma escola do interior de Pernambuco.

Justificativa

A literatura é direito de todos os cidadãos, como afirma Candido (2011). No entanto, nem todos os alunos da rede pública tem amplo acesso a diferentes níveis de literatura, ainda mais quando se trata de alunos da EJA, pois muitos deles não tiveram oportunidade para seguir nos estudos ao longo da vida. Esses alunos são o público alvo desta intervenção didática, que procura construir uma nova experiência literária com esses educandos. Lembrando que é provável que muitos desses alunos já tenham um considerável contato com a literatura popular de sua região, sendo importante resgatar e ampliar esses valores. No entanto, não trabalharemos apenas com a literatura popular, mas também com a erudita.

Público alvo

A proposta de intervenção será realizada em uma turma do 8º Ano da EJA, em uma escola do interior de Pernambuco.

Número de aulas

A sequência se aplicará, possivelmente, em 3 aulas, durante a semana.

Conteúdo científico

Esta sequência didática tem como embasamento científico a proposta de letramento literário de Cosson (2007, p. 47), segundo à qual "as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras". Desse modo, seguiremos a sequência básica proposta, que se compõe da motivação (preparar o aluno para entrar no texto), introdução (a apresentação do autor e obra), leitura e interpretação.

Além disso, com base em Freire (2011, p. 41) procuraremos considerar a leitura de mundo dos estudantes e sua experiência discursiva. Devemos considerar ainda uma abordagem do texto literário que possibilite uma leitura prazerosa.

Recursos

- Livro didático *EJA Moderna*, 8º Ano;
- Vídeo com a música *Minha vida*, de Lulu Santos, e cópias da letra da canção;
- *Poema sujo*, de Ferreira Gullar, em formato digital;
- Vídeo com a música *Trenzinho Caipira*, interpretada por Adriana Calcanhoto;
- Áudio da peça "Bachianas Brasileiras nº 2", de Heitor Villa Lobos.

Etapas

Leitura e análise do *Poema sujo*, de Ferreira Gullar – 3 aulas.

1. **Motivação** (vídeo com a música *Minha vida*, de Lulu Santos, que se relaciona com a temática do poema, e produção textual com base no vídeo);
2. **Introdução** (falar da obra e vida em geral do poeta);

3. **Leitura** silenciosa do poema e leitura oral, posteriormente;
4. **Interpretação** (discussão sobre o fragmento e da obra “completa”; falar melodia da tocata “O Trenzinho do Caipira”, integrante da peça “Bachianas Brasileiras nº 2” (referência ao compositor **barroco** alemão, multi-instrumentista **Johann Sebastian Bach**, de **Heitor Villa Lobos**), levar a música do **Grupo Boca Livre** ou **Adriana Calcanhoto** ou **Zé Ramalho**. Explorar aqui algumas contextualizações como a histórica, a estilística, a poética, presentificadora e principalmente a **temática** (o contexto do aluno). Podem ficar um pouco de fora a contextualizações teórica e crítica;
5. Depois solicitar que o aluno responda a atividade sobre o poema debatido:
 1. *O que você achou do poema de Ferreira Gullar?*
 2. *Você acha que existe alguma relação do poema com a vida do autor? Comente sua resposta.*
 3. *Escreva um texto com o título “Minha vida passageira”, contando sua infância até agora;*
6. **OBS:** Filmar ou gravar tudo o que ocorrer na sala.

Referências

- AOKI, Virgínia (Org.). **EJA Moderna: Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2013.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DALDRY, Stephen. **O Leitor (The Reader)**. [Filme]. Direção: Stephen Daldry. Produção: Alemanha/EUA, 2008, 1 DVD.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Ibpex, 2010.

_____. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

* As questões do livro didático estão na coleção escolhida *EJA Moderna*.

ANEXO 7 – Sequência didática – gênero conto

Tema

Letramento Literário em uma turma de 8º Ano da EJA através do gênero conto

Apresentação

Esta sequência de aulas, baseada no letramento literário proposto por Cosson (2007), servirá para colher dados sobre como se propõe o tratamento da literatura por uma coleção de livro didático da EJA, mas principalmente procurará oportunizar uma experiência literária com alunos do 8º Ano da EJA da rede pública de uma escola de Pernambuco.

Justificativa

A literatura é direito de todos os cidadãos, como afirma Candido (2011). No entanto, nem todos os alunos da rede pública tem amplo acesso à literatura, ainda mais quando se trata de alunos da EJA, pois muitos deles não tiveram oportunidade para seguir nos estudos ao longo da vida. Esses alunos são o público alvo desta intervenção didática, que procura construir uma experiência literária com esses educandos.

Público alvo

A proposta de intervenção será realizada em uma turma de 8º Ano da EJA, em uma escola do interior de Pernambuco.

Número de aulas

A sequência se aplicará em 3 aulas, durante a semana.

Conteúdo científico

Esta sequência didática tem como embasamento científico a proposta de letramento literário de Cosson (2007, p. 47), segundo à qual "as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras". Desse modo, seguiremos a sequência básica proposta, que se compõe da motivação (preparar o aluno para entrar no texto), introdução (a apresentação do autor e obra), leitura e interpretação.

Além disso, com base em Freire (2011, p. 41) procuraremos considerar a leitura de mundo dos estudantes e sua experiência discursiva. Devemos considerar ainda uma abordagem do texto literário que possibilite uma leitura prazerosa.

Recursos

- Livro didático *EJA Moderna*, 8º ano;
- Livro *Contos Reunidos*, de Moacyr Scliar;
- Episódio em vídeo "A nova desculpa do Papai" da série *Um Maluco no Pedacão* (1990), (ep. 24, 4ªtemporada) (original em inglês: *The Fresh Prince of Bel-Air*).

Etapas

1. **Leitura** silenciosa do conto *Zap* no livro didático;
2. Resolução da atividade.
3. **Aplicação** da sequência básica do Letramento Literário de Cosson (2007):
 - a - **Motivação** (através da apresentação do vídeo "A nova desculpa do papai");
 - b - **Introdução** (apresentação do livro *Contos Reunidos*, de Moacyr Scliar);
 - c - **Leitura** do conto *Zap*;
 - d – **Atividade de interpretação**:
 1. *Comente a expressão: "idade em que se vê muita televisão, e em que se muda de canal constantemente".*
 2. *Quando o texto foi publicado? O que ele apresenta acontece atualmente?*
 3. *A sociedade tecnológica atual prejudica as relações familiares? Por quê?*
 4. *Que sentidos você pode atribuir à palavra Zap, de acordo com o texto?*

5. *Em dupla, para apresentar, escreva um diálogo que represente um possível reencontro entre o pai e o filho do texto Zap.*

Referências

AOKI, Virgínia (Org.). **EJA Moderna**: Língua Portuguesa. São Paulo: Moderna, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: Teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Ibpex, 2010.

ANEXO 8 – Sequência didática – poema popular

Tema

Literatura popular e identidade cultural em uma turma de 8º Ano da EJA

Apresentação

Esta sequência de aulas, baseada nos pressupostos teórico-metodológicos do Letramento Literário propostos por Cosson (2007), procurará oportunizar uma experiência literária com alunos do 8º Ano da EJA da rede pública de uma escola de Pernambuco.

Justificativa

Acreditamos que a literatura, pelo seu potencial de contribuir na formação escolar de diferentes maneiras, sendo uma porta aberta para o diálogo, a reflexão e a fruição, deve estar presente na vida dos estudantes. Ainda mais em se tratando em se tratando de uma turma da EJA, tendo em vista sua diversidade de experiência, de objetivo e de idade; além da imprescindível necessidade de se destacar os conhecimentos prévios desses alunos e considerá-los sujeitos de sua aprendizagem, como afirma Freire (2011). Ao tratar da alfabetização de adultos, Freire afirma:

Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura de mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas ligados apenas à experiência do educador. (FREIRE, 2011, p. 41).

Público alvo

A proposta de intervenção será realizada em uma turma de 8º Ano da EJA, em uma escola do interior de Pernambuco.

Número de aulas

A sequência se aplicará em 3 aulas, durante a semana.

Conteúdo científico

Esta sequência didática tem como embasamento científico a proposta de letramento literário de Cosson (2007), segundo à qual "as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras" (p. 47). Desse modo, seguiremos a sequência básica proposta, que se compõe da motivação (preparar o aluno para entrar no texto), introdução (a apresentação do autor e obra), leitura e interpretação, bem como tomando alguns contextualizações da sequência expandida.

Recursos

- Poema popular *Sonho de Sabiá*;
- Lápis de colorir e folhas de papel;

Etapas

1. **Motivação** com elaboração de desenho livre pelos estudantes sobre o que representa a liberdade;
2. **Introdução** da obra, explicando o autor e a poesia popular;
3. **Leitura** silenciosa do poema *Sonho de Sabiá*; e posterior discussão sobre a leitura com comentários dos estudantes e leitura em voz alta observando a sonoridade dos versos;
4. **Interpretação**: estudo do vocabulário, dos elementos formais e realização da atividade:

Interpretação

- *No texto o sabiá possui características humanas. Cite versos do texto que comprovem essa afirmação.*
- *Por que o sabiá morreu?*

- *Qual a sua opinião sobre o que fizeram com o sabiá*
- *Para você é importante respeitar a natureza? Por quê?*
- *Você acha que todos tem liberdade? Comente.*
- *Você gostou do texto? Por quê?*

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: brasiliense, 2006.

SIQUEIRA, João Batista de (Cancão). **Musa Sertaneja, Flores do Pajeú, Meu Lugar, Poemas Inéditos**. 2. ed. Recife: CEPE, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Ibpex, 2010.

ANEXO 9 – Sequência didática - literatura de cordel

Tema

Literatura de cordel e identidade cultural em uma turma de 8º Ano da EJA

Apresentação

Esta sequência de aulas, baseada no letramento literário proposto por Cosson (2007), procurará oportunizar uma experiência literária com alunos do 8º Ano da EJA da rede pública de uma escola de Pernambuco.

Justificativa

Acreditamos que a literatura, pelo seu potencial de contribuir na formação escolar de diferentes maneiras, sendo uma porta aberta para o diálogo, a reflexão e a fruição, deve estar presente na vida dos estudantes. Ainda mais em se tratando em se tratando de uma turma da EJA, tendo em vista sua diversidade de experiência, de objetivo e de idade; além da imprescindível necessidade de se destacar os conhecimentos prévios desses alunos e considerá-los sujeitos de sua aprendizagem, como afirma Freire (2011). Ao tratar da alfabetização de adultos, Freire afirma:

Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura de mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas ligados apenas à experiência do educador. (FREIRE, 2011, p. 41).

Público alvo

A proposta de intervenção será realizada em uma turma de 8º Ano da EJA, em uma escola do interior de Pernambuco.

Número de aulas

A sequência se aplicará em 2 aulas, durante a semana.

Conteúdo científico

Esta sequência didática tem como embasamento científico a proposta de letramento literário de Cosson (2007), segundo à qual "as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras"(p. 47). Desse modo, seguiremos a sequência básica proposta, que se compõe da motivação (preparar o aluno para entrar no texto), introdução (a apresentação do autor e obra), leitura e interpretação.

Recursos

- Cordel *Viagem a São Saruê*.

Etapas

1. **Leitura** silenciosa do texto; posterior discussão com comentários dos estudantes;
2. **Introdução** da obra, explicando o autor e a origem da literatura de cordel; comentários dos estudantes;
3. **Leitura** da obra Paisagem do Interior, observando a sonoridade dos versos;
4. **Interpretação**: estudo do vocabulário, dos elementos formais e realização da atividade:

. *Comente o título do texto.*

- *O poema trata de um lugar real ou idealizado? Por quê?*
- *Este texto dialoga com outra história ou texto? Comente.*
- *Quais elementos do texto estão presentes no seu dia-a-dia?*
- *Você gostou do texto? Por quê?*

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: brasiliense, 2006.

SANTOS, Manoel Camilo dos Santos. Viagem a São Saruê. In. SILVA, Gonçalo Ferreira da. **100 cordéis históricos segundo a Academia Brasileira de Literatura de Cordel**. Mossoró-RN: Queima-Bucha, 2008, p. 311-312.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Ibpex, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 01– Carta de Anuência



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA DR. MANOEL BORBA
PORTARIA Nº. 162001
CNPJ 01.824.032/0001-74
INEP 26071665
Rua Sebastião Regis s/n fone 36551240

CARTA DE ANUÊNCIA

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Aceito o pesquisador Antonio Lisboa de Sousa Vieira, sob responsabilidade do mesmo como pesquisador principal, da Universidade de Pernambuco para desenvolver sua pesquisa intitulada Letramento Literário na EJA: propostas para a prática da leitura literária em uma turma do 8º ano, sob orientação do Professor Dr. Josivaldo Custódio da Silva.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP,
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa,
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa,
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

São Vicente Férrer, 16 de maio de 2016.

Assinatura e carimbo do diretor ou vice-diretor da instituição


Mario José Pereira da Silva
Diretor Adjunto
16-11-2016

ESCOLA DR. MANOEL BORBA
Cadastro Escolar M-162001
CNPJ 01 824 032/0001-74
INEP 26071665
Fone: (81) 3655-1240
E-mail: escmanuelborba@hotmail.com

APÊNDICE 02 – Termo de Concessão



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA DR. MANOEL BORBA
PORTARIA Nº. 162001
CNPJ 01.824.032/0001-74
INEP 26071665
Rua Sebastião Regis s/n fone 36651240

TERMO DE CONCESSÃO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Concedo o uso desta escola ao pesquisador Antonio Lisboa de Sousa Vieira, sob responsabilidade do mesmo como pesquisador principal, da Universidade de Pernambuco para desenvolver sua pesquisa intitulada Letramento Literário na EJA: propostas para a prática da leitura literária em uma turma do 8º ano, sob orientação do Professor Dr. Josivaldo Custódio da Silva

Toda equipe deverá cumprir com as determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP, garantindo esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa e que não haverá nenhuma despesa para esta escola que seja decorrente da participação dessa pesquisa.

No caso do não cumprimento das garantias acima, terei a liberdade de revogar meu consentimento a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

São Vicente Ferrer, 16 de maio de 2016.

Assinatura e carimbo do responsável pelo local da pesquisa


Manoel José Pereira de Silva
Diretor Municipal

ESCOLA DR. MANOEL BORBA
Cadastro Escolar M-162001
CNPJ 01 824 032/0001-74
INEP 26071665
Fone (01) 3665-1240
E-mail: escmanuelborba@hotmail.com

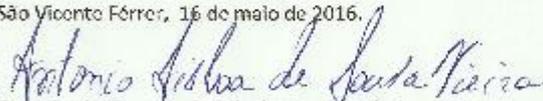
APÊNDICE 03 – Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Em referência a pesquisa intitulada LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: propostas para a prática da leitura literária em uma turma do 8º Ano , eu Antonio Lisboa de Sousa Vieira e minha equipe, composta por Josivaldo Custódio da Silva, comprometemo-nos a manter em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa, usando apenas para divulgação os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Comprometemo-nos também com a destruição, após o término do pesquisa, de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, questionários, formulários e outros.

São Vicente Fôrtes, 16 de maio de 2016.


Pesquisador Responsável Assinatura e carimbo

Assinatura de todos os membros da equipe

APÊNDICE 04 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Convidamos V. Sa. a participar da pesquisa LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: propostas para a prática da leitura literária em uma turma do 8º Ano, sob responsabilidade do pesquisador Antonio Lisboa de Sousa Vieira e sua equipe Josivaldo Custódio da Silva, orientado pelo Professor Dr. Josivaldo Custódio da Silva tendo por objetivo aplicar e analisar alternativas para a prática da leitura do texto literário na EJA.

Para realização deste trabalho usaremos os seguintes métodos: leitura de textos, apresentação de vídeo, discussão, exposição didática, questionário, produção de texto e gravação de áudio.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

Quanto aos riscos e desconfortos: a realização do projeto pode manifestar opiniões ou assuntos pessoais dos envolvidos ou atrasar um pouco o andamento do planejamento didático; além de algum texto poder conter palavras que podem ser consideradas vulgares.

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para que reveja a metodologia.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são permitir aos alunos de 8º Ano da EJA um contato mais aprofundado e lúdico com o texto literário.

O(A) senhor(a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável. Inclusive, acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o (a) senhor (a) deve procurar o pesquisador Antonio Lisboa de Sousa Vieira, Rua Otoniel Moura, 188, Centro, Macaparana – PE, fone: (81) 998982750 e o Professor Dr. Josivaldo Custódio da Silva, UPE – *Campus* Mata Norte.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, localizado à Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, telefone (81) 3183-3775 ou ainda através do e-mail comite.etica@upe.br.

APÊNDICE 05 – Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: propostas para a prática da leitura literária em uma turma do 8º Ano, sob responsabilidade do pesquisador Antonio Lisboa de Sousa Vieira e sua equipe Josivaldo Custódio da Silva, orientado pelo Professor Dr. Josivaldo Custódio da Silva tendo por objetivo aplicar e analisar alternativas para a prática da leitura do texto literário na EJA.

Para realização deste trabalho usaremos os seguintes métodos: leitura de textos, apresentação de vídeo, discussão, exposição didática, questionário, produção de texto e gravação de áudio.

Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Quanto aos riscos e desconfortos: a realização do projeto pode manifestar opiniões ou assuntos pessoais dos envolvidos ou atrasar um pouco o andamento do planejamento didático; além de algum texto poder conter palavras que podem ser consideradas vulgares.

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para que reveja a metodologia.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são permitir aos alunos de 8º Ano da EJA um contato mais aprofundado e lúdico com o texto literário.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o(a) senhor(a) deve procurar o pesquisador Antonio Lisboa de Sousa Vieira, Rua Otoniel Moura, 188, Centro, Macaparana – PE, fone: (81) 998982750 e o Professor Dr. Josivaldo Custódio da Silva, UPE – *Campus* Mata Norte.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, localizado à Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, telefone (81) 3183-3775 ou ainda através do e-mail comite.etica@upe.br.