



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANA BETÂNIA FERREIRA ARAÚJO

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA: UMA PROPOSTA DE LEITURA
DOS CONTOS DE MILTON HATOUM**

**SANTARÉM-PA
2024**

ANA BETÂNIA FERREIRA ARAÚJO

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA: UMA PROPOSTA DE LEITURA
DE CONTOS DE MILTON HATOUM**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e literatura
Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Maria Vieira Silva.

**SANTARÉM-PA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

A663f Araújo, Ana Betânia Ferreira
A formação do leitor literário na EJA: uma proposta de leitura dos contos de Milton Hatoun./ Ana Betânia Ferreira Araújo. – Santarém, 2024.
162 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientadora: Ana Maria Vieira Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Profissional em Letras.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Leitura literária. 3. Literatura brasileira de expressão Amazônica. I. Silva, Ana Maria Vieira, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed.372.4



Universidade Federal do Oeste do Pará
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ATA Nº 60

Aos dezanove dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e quatro, às nove horas, por meio de videoconferência via Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora, composta pelos professores Dra. Ana Maria Vieira Silva (orientadora e presidente), Dr. Sidney Pereira de Paula (membro externo) e Dr. Zair Henrique Santos (membro interno), com o objetivo de arguir a mestranda ANA BETÂNIA FERREIRA ARAÚJO, sobre a dissertação intitulada: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DOS CONTOS DE MILTON HATOUUM."

Aberta a sessão pela presidente, coube à candidata, conforme o regimento, expor o tema de sua dissertação dentro do tempo regulamentar. Em seguida, a banca fez as arguições, às quais a candidata respondeu adequadamente. Após deliberações em sessão secreta, a candidata foi:

(x) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em

Letras.

() Reprovada.

Documento assinado digitalmente
gov.br SIDENY PEREIRA DE PAULA
Data: 21/09/2024 00:01:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. SIDENY PEREIRA DE PAULA,
UFAM

Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br ZAIR HENRIQUE SANTOS
Data: 20/09/2024 05:25:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. ZAIR HENRIQUE SANTOS,
UFOPA

Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA MARIA VIEIRA SILVA
Data: 19/09/2024 13:58:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. ANA MARIA VIEIRA SILVA,
UFOPA

Presidente

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA BETANIA FERREIRA ARAUJO
Data: 23/09/2024 11:25:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ANA BETANIA FERREIRA ARAUJO

Mestranda



Universidade Federal do Oeste do Pará
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 60

Autor: ANA BETANIA FERREIRA ARAUJO

Título: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DOS CONTOS DE MILTON HATOUM.

Banca examinadora:

Prof. SIDENY PEREIRA DE PAULA

Examinadora Externa à
Instituição

gov.br

Documento assinado digitalmente

SIDENY PEREIRA DE PAULA

Data: 20/09/2024 23:57:50-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. ZAIR HENRIQUE SANTOS

Examinador Interno

gov.br

Documento assinado digitalmente

ZAIR HENRIQUE SANTOS

Data: 20/09/2024 05:21:28-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. ANA MARIA VIEIRA SILVA

Presidente

gov.br

Documento assinado digitalmente

ANA MARIA VIEIRA SILVA

Data: 19/09/2024 14:00:58-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. [] INTRODUÇÃO
2. [] REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. [] METODOLOGIA
4. [] RESULTADOS OBTIDOS
5. [] CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS: Foram solicitadas algumas atualizações formais quanto às normas da ABNT vigentes.

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

Prof. ANA MARIA VIEIRA SILVA

Orientador(a)

Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou teu Deus; eu te fortaleço, e te ajudo, e te sustento com a destra da minha justiça. Isaías 41:10.

Dedico esta monografia Àquele que me deu força, ajuda e me sustenta desde o dia da seleção para o mestrado – DEUS.

AGRADECIMENTOS

A palavra **GRATIDÃO** tem sido muito usada e divulgada nas redes sociais midiáticas por pessoas que desejam expressar o que sentem em relação a uma situação vencida.

Então, preciso, acima de tudo, ser grata...

A **DEUS** que me iluminou, me ajudou a passar no mestrado e me deu força que só poderia ter vindo Dele para seguir em frente;

Ao meu **FILHO** – Igor Rafael – pelas vezes que foi compreensivo, paciente, e companheiro, entendendo que eu precisava ficar estudando, quando sei que ele queria sair para tomar um sorvete e ver o pôr do sol;

À minha **MÃE** que continua cuidando de mim, mesmo sabendo que já sou crescida;

Aos meus **IRMÃOS** que, mesmo com suas ocupações, estão sempre dispostos a me incentivar a seguir em frente;

Aos meus **AMIGOS** e **AMIGAS** que, enviados por Deus, sempre tinham as palavras certas nos momentos oportunos, e, em nome de minha amiga Athnea, meu eterno muito obrigado por tudo que fizeram por mim e continuam fazendo.

À minha **ORIENTADORA**, prof.^a Ana Maria, que sempre muito paciente, serena e prudente, com suas palavras ajudaram-me a acreditar que seria capaz.

À **BANCA ARGUIDORA** que, com suas contribuições, irá me ajudar a concluir com êxito o trabalho.

À **UFOPA**, que vem contribuindo significativamente com a formação continuada de professores, que, assim como eu, não teriam como sair de Santarém para estudar.

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino (Paulo Freire).

RESUMO

A presente dissertação *A Formação do Leitor Literário na Educação de Jovens e Adultos: Uma Proposta de Leitura de Contos de Milton Hatoum* está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado em rede nacional aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, que buscam formação continuada para melhorar o exercício da docência e a qualidade do ensino no país. A temática escolhida volta-se para o estudo sobre a leitura literária nas aulas de língua materna (Língua Portuguesa), por entender que esta é uma grande aliada do desenvolvimento do cidadão capaz de entender e de interagir no mundo em que vive. Assim, a pesquisa participante tem por objetivo contribuir para a formação de leitores literários na Educação de Jovens e Adultos – EJA –, com base na obra *Cidade Ilhada*, coletânea de contos de Milton Hatoum. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi preciso dividi-la em dois momentos: o primeiro, a pesquisa bibliográfica, teve como destaque os principais autores que podem contribuir sobre EJA, leitura literária, literatura brasileira de expressão amazônica, como Loureiro (2000), Castrillón (2011), Fernandes (2004), Koch (2015), Silva (1997), Solé (1998), Zilberman (2009), Freire (1987; 1996) e Souza (2008; 2009), além de busca eletrônica em sites, como a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) e o repositório do Profletras Nacional. O segundo momento trata-se da pesquisa de campo desenvolvida em duas turmas de 4ª etapa da EJA que corresponde ao oitavo e nono ano do ensino regular, que funcionam na Escola E. E. F. M. Ezeriel Mônico de Matos, localizada na cidade de Santarém, estado do Pará. Para traçar o perfil desses estudantes quanto à prática da leitura de textos literários, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas. Como resultado desse levantamento, constatou-se que dos 34 estudantes matriculados nas turmas, mais de 50% não conhecem os escritores da região. Com base nesses dados, foi proposta uma intervenção baseada nas oficinas *Contos para acordar e encantar* (Rodrigues, 2020). Após o desenvolvimento da proposta nas turmas selecionadas, constatamos que a utilização de textos que refletem o ambiente cultural dos estudantes pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do interesse pela leitura e para a formação de leitores mais engajados e críticos, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a literatura regional.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Leitura Literária. Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Gênero Conto. Milton Hatoum.

ABSTRACT

This dissertation *The Formation of the Literary Reader in Youth and Adult Education: A Proposal for Reading Short Stories by Milton Hatoum* is linked to the Professional Master's Degree Program in Letters - PROFLETRAS, offered on a national network to elementary school Portuguese language teachers who are looking for continuing training to improve their teaching practice and the quality of teaching in the country. The subject chosen is the study of literary reading in mother tongue (Portuguese language) classes, as it is understood that this is a great ally in the development of citizens capable of understanding and interacting in the world in which they live. The aim of this research is to contribute to the formation of literary readers in Youth and Adult Education (EJA), based on the work *Cidade Ilhada*, a collection of short stories by Milton Hatoum. In order to carry out the research, it was necessary to divide it into two parts: the first, bibliographical research, focused on the main authors who can contribute on EJA, literary reading, Brazilian literature of Amazonian expression, such as Loureiro (2000), Castrillón (2011), Fernandes (2004), Koch (2015), Silva (1997), Solé (1998), Zilberman (2009), Freire (1987; 1996) and Souza (2008; 2009), as well as electronic searches on sites such as the *Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations* (BDTD) and the National Profletras repository. The second stage is the field research carried out in two classes in the 4th stage of the EJA, which corresponds to the eighth and ninth year of regular education, at the E. E. F. M. Ezeriel Mônico de Matos, located in the city of Santarém, state of Pará. A questionnaire with open and closed questions was used to establish the profile of these students in terms of their reading of literary texts. As a result of this survey, it was found that of the 34 students enrolled in the classes, more than 50% do not know the writers of the region. Based on this data, an intervention was proposed based on the workshops *Tales to awaken and enchant* (Rodrigues, 2020). After developing the proposal in the selected classes, we found that the use of texts that reflect the students' cultural environment can contribute significantly to developing an interest in reading and to forming more engaged and critical readers, reinforcing the importance of pedagogical practices that value regional literature.

Keywords: Youth and Adult Education. Literary Reading. Brazilian Literature of Amazonian Expression. Short story genre. Milton Hatoum.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

PcD – Pessoa com deficiência

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PPP – Plano Político Pedagógico

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

DRE – Diretoria Regional de Ensino

AEE – Atendimento Educacional Especializado

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O DIREITO DE LER: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS	18
2.1 A LBD, as DCN e a leitura	18
2.2 A BNCC e as orientações sobre a leitura	21
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO BRASIL: UM LONGO CAMINHO, ALGUMAS REFLEXÕES	28
3.1 Era Colonial	30
3.2 Reformas Pombalinas.....	32
3.3 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período de 1889 a 1985: Transformações, Desafios e Movimentos Populares	34
3.4 Educação de Jovens e Adultos no Século XXI: Retrocessos e Conquistas.....	42
4 A LITERATURA BRASILEIRA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA: DOS VIAJANTES ESTRANGEIROS AOS NATIVOS AMAZÔNIDAS	48
4.1 A Amazônia dos viajantes estrangeiros	50
4.2 A Amazônia dos escritores amazônidas	54
4.2.1 Milton Hatoum: A Literatura da Amazônia que transcende fronteiras	58
5 REPENSANDO A LEITURA PARA EJA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM CONTOS DE HATOUM	61
6 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA: RESULTADOS E DISCUSSÃO DA INTERVENÇÃO	70
6.1 O local da pesquisa	71
6.2 A proposta de intervenção: Expectativa x Realidade.....	75
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A – PROJETO SUBMETIDO AO COMITÊ DE ÉTICA	119
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	136
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	139
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	142
APÊNDICE E – PROJETO DE INTERVENÇÃO	146
ANEXO 1 – CADERNO “CONTOS PARA ACORDAR E ENCANTAR”	163

1 INTRODUÇÃO

Quando ainda estava na graduação, entre os anos 1995 e 2000, fui apresentada à obra do autor Benedicto Monteiro, nascido em Alenquer, estado do Pará/Brasil, escritor que, na época, não era muito conhecido pelos acadêmicos, apesar de possuir uma vasta produção literária, como a Tetralogia Amazônica, composta pelos romances *Verde Vagomundo*, *O Minossauro*, *A Terceira Margem* e *Aquele Um*. Ler seus textos foi uma volta ao passado. A cada página lida era como se estivesse andando por Alenquer ou Santarém, cidades que conheço muito bem. Logo, o sentimento de leitura foi diferente, não só pelo ato de ler em si, mas por reconhecer os lugares e as histórias. É esse o sentimento que desejo despertar no estudante da EJA que, por suas histórias de vida, não vê na leitura uma fonte de informação ou como algo com o qual possa identificar-se e identificar sua história ou os lugares onde vive.

Os temas trabalhados na escola e a realidade vivida pelo estudante deve ser constante, principalmente quando se trabalha a leitura na sala de aula, pois de acordo com Paulo Freire,

a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2011, p. 19-20).

Seguindo esse pensamento é que, durante as aulas nas turmas de EJA, indagava meus estudantes sobre suas experiências de leituras (quais os livros que costumam ler, autores que conhecem); e observava que, mesmo de modo empírico, são pessoas que não leem ou leem pouco, e suas experiências com texto literário estão restritas aos fragmentos de obras apresentadas nos livros didáticos de autores que já se tornaram clássicos na literatura brasileira ou portuguesa. Essa constatação despertou o desejo de pesquisar cientificamente sobre os interesses de leitura dos estudantes da EJA, assim como verificar quais autores e obras de escritores de expressão amazônica conheciam.

Tendo por base a reflexão sobre esse cenário e aproveitando que a UFOPA trouxe para região o programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, ofertado em rede nacional aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, que buscam formação continuada, contribuindo para melhorar o

exercício da docência e a qualidade do ensino no país, é que nos propomos a investigar sobre a formação de leitores literários na EJA, por meio de obras brasileiras de expressão amazônica. Para atingir esse objetivo, foi necessário pesquisar sobre o ensino da literatura na educação básica, assim como adaptar uma proposta de intervenção que contemplasse atividades voltadas para as especificidades do aluno da EJA e que o estimulasse e proporcionasse momentos de leitura de obras literárias de expressão amazônica.

Com esse contato, conforme Beach e Marshal (1991 *apud* Silva, 2003, p. 520), o estudante será estimulado a ver o espaço da sala de aula como o lugar em que terá a oportunidade de conhecer a si e a comunidade na qual está inserido, a fim de que consiga reconhecer nos textos lidos, assim como eu um dia reconheci, os lugares e as narrativas ouvidas e/ou contadas oralmente nas obras de autores contemporâneos.

Seguindo essa linha de raciocínio, procuro responder à pergunta: Como o professor de Língua Portuguesa poderá estimular a leitura de texto literário em turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA –, com o objetivo de desenvolver, não só o interesse dos estudantes pelo texto literário como também por autores de expressão amazônica? Questionamento esse que sempre inquietou professores de língua portuguesa que anseiam que seus alunos conheçam não somente as regras da gramática normativa, mas que sejam, de fato, pessoas protagonistas de suas histórias.

Especula-se, como possíveis hipóteses de respostas ao questionamento anterior, que o aluno da EJA não se reconhece como leitor e que a leitura não contribui com sua aprendizagem pelo fato de o contato com obras literárias limitar-se aos fragmentos de obras disponibilizadas pelos professores ou porque os fragmentos apresentados nos livros didáticos não fazem sentido para ele, por serem obras de autores já canonizados, mas distantes da sua realidade, ou seja, reportam-se a outros contextos com os quais o estudante não se identifica. Outro fato que contribui para esse cenário é que no ensino fundamental – anos finais – não se tem na matriz curricular o componente de literatura, o que leva a maioria dos professores a utilizarem o texto literário somente como pretexto para as aulas de gramática.

Para contribuir com a mudança dessa situação e com a minha formação enquanto professora de língua portuguesa para alunos da EJA, é que nos propomos a desenvolver uma proposta que tem como base o projeto de intervenção desenvolvido pela professora Mestra Francileide Costa Rodrigues *Contos para*

acordar e encantar, a partir do qual foi feita uma releitura de quatro oficinas propostas pela pesquisadora, sendo necessário realizar uma adaptação à realidade do aluno da EJA. Dessa forma, para o desenvolvimento do trabalho, a pesquisa, quanto aos procedimentos, configura-se como pesquisa participante, na qual, segundo Severino,

o pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação (Severino, 2007, p. 120).

Assim, o público escolhido foi de alunos de duas turmas de 4ª etapa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, que corresponde ao oitavo e nono ano do ensino regular, que funcionam na E. E. F. M. Ezeriel Mônico de Matos, localizada na cidade de Santarém, Pará.

E, assim como qualquer pesquisa, deve partir da definição do caminho que será percorrido, com critérios planejados e estabelecidos de forma sistemática, a fim de garantir resultados confiáveis que reflitam a trajetória percorrida para obtenção e análise dos dados, este foi o procedimento inicial. Após a definição do objeto de estudo, a pesquisadora passou para o levantamento do que já se produziu sobre a temática em estudo, quais as principais publicações que já foram feitas.

Quanto à natureza da pesquisa, a presente monografia volta-se para a pesquisa bibliográfica, que, segundo Severino,

Pesquisa é uma atividade que se realiza para a investigação de problemas teórico ou práticos, empregando métodos científicos. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando procedimentos científicos. (MARCONI; LAKATOS; 2024, p. 44)

Seguindo esse princípio, foi feito o levantamento das monografias já publicadas sobre o tema no repositório do Mestrado Profletras, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Google acadêmico e do Scielo, com os descritores “Educação de jovens e Adultos”, “Ensino de literatura” e “Literatura brasileira de expressão amazônica”; também foram usadas outras fontes, como livros disponíveis em bibliotecas físicas e virtuais voltadas para o ensino de literatura na educação básica, EJA e literatura brasileira de expressão amazônica. Sendo selecionados textos e obras de autores, como: Loureiro (2000), Castrillon (2011), Fernandes (2004), Koch (2015), Silva (1997), Solé (1998), Zilberman (2009),

Rodrigues (2020), Freire (1987 e 1996), Souza (2008 e 2009) dentre outros. Faz-se necessário um destaque quanto ao ano de publicação das fontes selecionadas, pois de algumas obras não foram encontradas uma edição mais recente que abordasse o tema proposto.

Para que uma pesquisa desenvolvida com seres humanos (direta ou indiretamente) tenha credibilidade no meio científico, faz-se necessário que esteja dentro dos padrões do comitê de ética, seguindo as orientações da resolução CNS 466/12 e atendendo a resolução 510/2016 CNS. O projeto de pesquisa, base dessa monografia, foi submetido à Plataforma Brasil, sendo apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética da UFOPA, sob o número 67496523.7.0000.0171.

O texto desta dissertação está estruturado em sete seções. A primeira é esta *Introdução*. A segunda, intitulada *O Direito de Ler: o que dizem os documentos oficiais*, tem como base a LDB e a BNCC, último documento publicado que busca nortear as aulas de língua materna em todas as escolas de educação básica do território nacional. Diferentemente do texto anterior (PCNs), a BNCC deve ser utilizada por todos os professores das escolas públicas e privadas de todos os Estados brasileiros, no entanto, eles podem fazer adaptações, inclusive acréscimos.

O foco desta seção está centrado nas orientações destinadas às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos do ensino fundamental, anos finais, quanto à leitura do texto literário.

Na terceira seção, *A Educação de Jovens e Adultos do Brasil à Amazônia: um Longo Caminho, algumas reflexões*, apresentamos e discutimos como a Educação de Jovens e adultos tem sido trabalhada no Brasil e, especificamente, na Amazônia; os caminhos percorridos pelos alunos da EJA que desejam concluir a educação básica, e como esta é vista e tratada pelo poder público.

Na quarta seção, designada *A Literatura Brasileira de Expressão Amazônica: dos viajantes estrangeiros aos nativos amazônidas*, propomos definir o conceito de literatura brasileira de expressão amazônica, assim como apresentar os autores que foram e são referência na região amazônica e no Brasil.

Na quinta seção, apresentamos a proposta de intervenção, cujo título é *Repensando a Leitura para a EJA: Uma Proposta de trabalho com contos de Hatoum*, elaborada a partir de uma releitura da proposta, já citada, de Rodrigues (2020). Também descrevemos o procedimento metodológico usado para a elaboração das

atividades, além de apresentarmos os objetivos e o desenvolvimento da aplicação de cada oficina selecionada.

Na sexta seção, *A formação do leitor literário na EJA: resultados e discussão da intervenção* serão apresentamos os resultados e discussão do desenvolvimento da pesquisa. Nela, destacamos os efeitos da proposta, ou seja, o que o aluno demonstrou ao ter contato com os textos trabalhados e a sua reação no momento da leitura dos contos selecionados, bem como o seu envolvimento na proposta de intervenção em todas as etapas.

Na sétima e última seção, são apresentadas as *Considerações finais* desta pesquisa.

2 O DIREITO DE LER: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

A leitura é um direito que está garantido por lei, e será por meio do desenvolvimento dessa habilidade que o indivíduo terá acesso aos textos, sejam literários voltados para a leitura descomprometida, sem a obrigatoriedade de fazer uma avaliação ou prestar um exame, ou até mesmo às leituras necessárias para conhecer e fazer valer os direitos que todo cidadão deve dispor, ou ainda como instrumento para a formação profissional, pois, segundo Silva (1997, p. 57), o ato de ler “permite o acesso do povo aos bens culturais já produzidos e registrados pela escrita e, portanto, como meio de conhecimento dos saberes históricos, científicos e literários”, conhecimentos estes necessários para que o cidadão conheça sua história.

Para que esse conhecimento seja construído, é preciso que a sociedade garanta à população, não importando a classe social em que esteja inserida, o acesso à literatura, pois, para Candido,

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 1988, p. 188).

No entanto, mais de quatro décadas depois que Candido defendeu esse direito, percebemos que ainda está longe de ser garantido de forma eficiente a toda a população, pois, independentemente da classe social, raça ou credo, todos devem, retornando às palavras do autor supracitado, ter, em um mesmo nível de igualdade, o direito de ler, assim como também ter o direito à moradia e à alimentação, direitos estes garantidos nos documentos oficiais que regem e regulamentam a educação básica no Brasil, mais especificamente documentos como: a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996 – LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

2.1 A LDB, as DCN e a leitura

A Lei de Diretrizes e Bases, de 1996 – LDB –, é o principal documento que rege a educação escolar no Brasil, ou seja, tem como objetivo principal regulamentar o sistema educacional do país e está voltada exclusivamente para a educação

escolar. Nessa Lei, são apresentados os princípios e as finalidades da educação em todo território nacional, assim como os níveis e composição das modalidades de ensino, como, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos, objeto de estudo deste trabalho.

Conhecer a LDB é importante para que se saiba como a educação no Brasil está organizada e quais são os direitos e deveres de cada categoria ou instância, no entanto o mais importante é que, por meio dessa Lei, não só o direito à educação é garantido, mas o acesso e a permanência de todos os cidadãos nas escolas, para que possam ter a oportunidade de desfrutar de uma educação de qualidade, independentemente do sistema de ensino ou modalidade.

Outro documento norteador da Educação Básica são as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em 2010, pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, orientam o processo de ensino. No entanto, aqui vamos nos deter somente nas diretrizes que se referem ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. A construção dessas diretrizes tem por base as informações já apresentadas na LDB. Trata-se de um documento que descreve as prioridades dentro da escola, qual é o direito que nós, enquanto cidadãos, temos ao ingressar no Ensino Fundamental. Então, ao estudar as diretrizes, não se pode perder de vista o que vem descrito na LDB: a educação é vista como um direito garantido pelo governo e pela família, sendo público, gratuito, de qualidade. Ou seja, toda pessoa tem direito a ter acesso à escola, mas não só de acessá-la, é necessário ter uma educação de qualidade que obedeça a três princípios – Ético, Político e Estético, fundamentais para a formação da pessoa.

O foco do trabalho é apresentar a relação ou o destaque que estes documentos dão à leitura como suporte para uma educação de qualidade. Analisando os documentos, observa-se que a palavra “leitura” apresentada sozinha ou vinculada à expressão “domínio da leitura” aparece somente uma única vez na LDB, quando no Art. 32, trata-se do objetivo do ensino em nove anos que se volta à formação do cidadão. No inciso I, lemos que, para que o objetivo seja atingido, é necessário que “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 2018, p. 23) volte-se para a formação do cidadão.

A mesma incidência aparece nas DCN, quando apresenta os princípios da educação básica. Para se ter esses princípios atendidos, é necessário que a escola

proporcione ao aluno situações, nas quais se precise ter o domínio da leitura, como explicitado no Art. 7º, inciso I: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura...”. Assim, para que os princípios sejam atingidos, é necessário primeiramente dominar a leitura.

Quando consideramos outros artigos da LDB, notamos que no Artigo 1º, quando apresenta a definição de educação, no parágrafo segundo, estabelece que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 2018, p. 8). Tomando por base o que diz o documento e o conceito de letramento apresentado por Magda Soares (2020, p. 27), que se centra na “capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais, que envolvam a língua escrita, o que implica em habilidades de ler e escrever para atingir diferentes objetivos”, para que o objetivo da Educação Básica seja atingido é necessário que o indivíduo tenha o pleno domínio das práticas sociais que envolvem a leitura de diferentes textos em diferentes contextos.

O Art. 3º da referida Lei destaca os princípios do ensino, que se voltam à “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 2018, p. 9). Mas, para que o aluno tenha o domínio desses princípios precisa primeiramente ser leitor ativo, o que vai além da simples decodificação do código escrito, ou seja, não basta apenas dominar a tecnologia da escrita, ser alfabetizado, como defende Magda Soares (2021), no livro *Alfaletrar*, mas saber fazer uso dessa tecnologia em diferentes situações de uso que a sociedade impõe às pessoas. Logo, entender e estabelecer relações de sentido com o que está lendo é fundamental para que o indivíduo tenha domínio dos princípios previstos no artigo citado anteriormente. Dessa forma, “promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos.” (Solé, 1998, p. 17)

Para que, de fato, essa postura de sujeito ativo descrita nos documentos que fazem referência à educação, e defendida por Solé, seja uma realidade nas escolas santarenas, é necessário que deixemos o saudosismo, há muito difundido pela mídia, de que a leitura é um ato prazeroso ou um hábito; nesse segundo caso, não há uma exigência de uma postura crítica frente àquilo que lê. Logo, é necessário que sejam dadas condições às escolas para que sejam apresentadas situações de leituras com obras em que os alunos busquem a interpretação do que leem e que lhes sejam dadas condições estruturais para tanto.

2.2 A BNCC e as orientações sobre a leitura

O mais recente documento lançado pelo Ministério da Educação – MEC – é a BNCC – Base Nacional Comum Curricular¹ –, que tem por objetivo principal orientar os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil, a partir das perspectivas das aprendizagens essenciais para o desenvolvimento do indivíduo. Para tanto, a BNCC coloca em pauta o que está previsto no artigo nove da LDB, de 1996, quando afirma, no inciso I, que a União deve “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 2018, p. 12). Novamente, volta a destacar a importância de as escolas possuírem uma base nacional comum, que atenda à realidade local, como se comprova no Artigo 26, no qual lemos:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2018, p.19).

Dessa forma, a BNCC é um documento que atende o estabelecido na Lei citada anteriormente, apresentando os conteúdos mínimos a serem ensinados nas escolas de todo o território nacional, no que se refere à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Para tanto,

a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (Brasil, 2018, p. 22).

A organização do currículo apresentado pela BNCC está estruturada em quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). O objetivo da organização por área é justificado pelo CNE por entender que “as áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados”

¹ Em março de 2018, foi homologada “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (Brasil, 2018, p. 5).

(Brasil, 2010, p. 13), o que para professores de sala de aula não faz muita diferença, visto que cada um trabalha o componente que lhe compete de forma particular.

No entanto, vamos nos atentar sobre o componente curricular de Língua Portuguesa, para o qual as orientações apresentadas pela BNCC foram feitas com base em diálogos com outros documentos já existentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN². Ao tratar sobre a linguagem, os PCN a apresentavam como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Para apresentar esse aspecto da linguagem, o texto a dividiu em eixos, mesma linha seguida pela BNCC. No entanto, diferentemente dos PCN, que centravam o estudo de língua portuguesa em dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Na BNCC, vemos os desdobramentos desses eixos, que passam a ser divididos em quatro: oralidade, leitura e escuta, produção de textos e análise linguística e semiótica. A principal diferença entre este e aquele documento é que agora os gêneros textuais multimodais caminham junto aos gêneros clássicos privilegiados pela escola.

Vale destacar, ainda, que essa divisão em eixos e a concepção de que o trabalho com textos deve ser constante nas aulas de língua materna, como dito anteriormente, não se trata de uma novidade apresentada pela Base, haja vista que até antes dos PCN, Geraldi, na década de 80, já defendia o ensino de língua materna centrado nas práticas sociais, no qual o indivíduo tivesse contato com situações reais de comunicação. Para esse estudioso, “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (Geraldi, 2012, p. 42). O autor já chamava atenção do professor para a necessidade de dar mais ênfase para a leitura não centrada na decodificação do código, mas em uma leitura de textos que realmente fizessem sentido para a pessoa que os lê, ou seja, deve haver uma relação entre a história que está sendo lida e a realidade vivenciada pelo leitor.

² Consolidados em 1998, com 10 volumes, é um “documento tem a finalidade de apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, que constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros” (Brasil, 1998, p. 09).

Seguindo esse princípio, dos quatros eixos citados pela BNCC, vamos nos deter no eixo que se refere à leitura, por ser o objeto de estudo deste trabalho e tema em questão. Sobre a leitura, a Base

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 69).

De acordo com o documento, as atividades escolares voltadas à leitura têm um destaque fundamental, posto que a BNCC apresenta que o objetivo desse eixo é formar um cidadão que, através da leitura, não somente consiga sentir a beleza da obra literária, como também passe a impor-se como pessoa sabedora de seus direitos e consiga desenvolvê-los. Dessa forma,

somente quando a leitura constituir uma necessidade sentida por grandes setores da população, e essa população considerar que a leitura pode ser um instrumento para o seu benefício e for de seu interesse apropriar-se dela, poderemos pensar em democratização da cultura letrada (Castrillon, 2011, p. 16).

Assim como Castrillon, a BNCC considera a leitura fonte de liberdade e de exercício da cidadania, pois, por meio dela, o indivíduo consegue desenvolver a autonomia na escolha de textos que podem ir desde um poema ou textos presentes no dia a dia até temas e obras mais complexos.

Portanto, para que o objetivo desse eixo seja de fato atingido, faz-se necessário que não somente sejam descritas as formas e possibilidades de trabalho com a leitura durante as aulas, mas que sejam dadas condições para que os professores possam desenvolver atividades que orientem os alunos à efetiva prática. Porém, apesar de o documento orientar como trabalhar e afirmar garantir esse acesso, na prática, esse direito é negado, visto que a maioria da população não dispõe de condições favoráveis para o contato com o livro. Isso se dá pela falta de interesse público de instituir políticas públicas voltadas para o incentivo à leitura. Essa ausência do poder público pode ser percebida, por exemplo, quando a maioria das escolas não dispõe de bibliotecas ou quando existem e são desatualizadas e com profissionais despreparados para promover o estímulo e a organização da leitura para que o aluno,

além de aumentar seus conhecimentos, amplie sua capacidade crítica, reflexiva e que lhe permita ter uma atuação melhor na sociedade.

E, para que o professor possa, de fato, desenvolver práticas de leituras significativas, também é necessário que sejam implementadas propostas eficazes, desde a formação de professores até a implantação de bibliotecas públicas e escolares com ações voltadas para a formação de leitores proficientes. Nesse sentido, Silva (2003) considera que, se o objetivo do professor está voltado ao incentivo da leitura, este necessita desenvolver atividades que estimulem o aluno a frequentar a biblioteca para que tenha contato concreto com obras diversificadas.

Dessa forma, o aluno poderá sair das aulas mecânicas de leituras voltadas apenas para o preenchimento de uma ficha pré-estabelecida pelas editoras de livros, práticas percebidas nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental dos anos finais, quando se propõe trabalhar com a leitura literária, e levá-lo a ser capaz de reconstruir e refletir “sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 70), assumindo, dessa forma, uma postura de agente de seu conhecimento.

Essa postura do estudante frente às obras lidas também é percebida em outros pontos da BNCC, dessa forma percebe-se que esta estabelece uma relação com a estética da recepção literária³, pois esse postulado também é defendido por Zilberman (2009) que, ao apresentar a finalidade do ensino da literatura, destaca que historicamente não era formar leitores críticos e apreciadores da arte literária, mas voltava-se para o estudo de regras gramaticais, isso porque era vista como o gênero mais próximo da linguagem verbal. No entanto, para a autora, a literatura na escola pode formar bons leitores e admiradores da literatura, mesmo que esse não fosse o objetivo explicitamente inicial.

A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária, por uma razão muito simples: a literatura – ou a poesia –, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar (Zilberman, 2009, p. 12).

³ Em 1967, Hans-Robert Jauss proferiu uma conferência na Universidade de Constância, em Koblenz na Alemanha. Com o título de *Provocação*, essa conferência acabou por se tornar o marco inicial do que mais tarde ficaria conhecido como *Estética da Recepção*. Ao lado desse evento, Jauss publicou várias obras em que também trata do assunto (UNES, 2003, p. 753).

Seguindo esse princípio e comparando-o às orientações apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nota-se que esta destaca a importância de formar leitores que não apenas decodifiquem ou compreendam os textos de forma superficial, mas que também sejam capazes de apreciá-los e criticá-los, sendo capazes de fazer suas escolhas literárias com critérios definidos. Para tanto destina um dos campos, para esse fim, como lemos no documento:

O CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica.

- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;

- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;

- do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (Brasil, 2018, p. 154).

Nesse campo da BNCC, pode-se perceber uma relação com a estética da recepção literária defendida por Zilberman, ao buscar promover uma abordagem mais ampla e inclusiva do ensino da literatura, que considere não apenas a análise formal das obras, mas que envolva as experiências e as interpretações dos estudantes quando em contato com o texto. Quando o educador conhece os princípios de estética da recepção presentes na BNCC, pode incentivar uma participação mais ativa dos alunos na construção de significados literários, estimulando a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades interpretativas. Segundo Zilberman,

tanto a Teoria da Literatura, como a prática de ensino de literatura em sala de aula, a primeira esforçando-se (quando o faz) em refletir sobre os novos fenômenos de leitura consumidos dentro e fora da escola, a segunda alterando o(s) tipo(s) de obra literária com que opera, reagem a transformações ocorridas na sociedade brasileira (Zilberman, 2010, p. 246).

A BNCC está alinhada com a teoria da estética da recepção apresentada por Zilberman, visto que ressalta a importância da formação de um leitor que não apenas decodifique os textos, trabalhados na escola, mas que seja capaz de interpretá-los criticamente e tenha condições de refletir sobre seu conteúdo e forma. Essa postura coloca o leitor em uma posição central na construção do significado do texto. Outra abordagem pedagógica da BNCC que incentiva a participação ativa dos alunos na interpretação dos textos, promovendo a leitura como um ato interativo e dinâmico, em consonância com as ideias de Zilberman, é no eixo leitura que, de acordo com o documento, volta-se para o protagonismo do aluno, como se observa no excerto abaixo:

Eixo Leitura: compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 69).

Os aspectos mencionados mostram como o componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC incorpora elementos da estética da recepção, promovendo uma abordagem educacional que valoriza a interpretação ativa, crítica e reflexiva dos textos literários. Esses princípios visam a formar leitores capazes de interagir de maneira profunda e significativa com a literatura.

Para que o estudante atinja esse patamar de agente, é necessário não somente que as ações previstas nos documentos citados – LDB e BNCC – sejam cumpridas ou que o professor explore as atividades de leitura mais significativas, mas que sejam estimulados a serem leitores, como defende Solé quando diz que

leitor que constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor (Solé, 1998, p. 22).

Portanto, é preciso que além do cumprimento das Leis, programas de incentivo à leitura sejam postos em prática. Outras atividades e projetos de leitura, tanto no âmbito nacional como local, devem ser instituídos, como, por exemplo, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), implementado pelo governo Federal,

que desde 1998 distribui obras literárias às escolas públicas. Deve ser feito um trabalho que considere a realidade do aluno no momento de seleção das obras que serão disponibilizadas e, quando estas chegarem à instituição, não podem ficar isoladas na última sala da escola, mas devem estar próximas e acessíveis aos alunos e aos professores, em um ambiente que seja propício à leitura. Necessário ainda que o responsável pelo acervo leve em consideração o que as pessoas que frequentam esse ambiente leem ou gostariam de ler. Só assim incentivaremos a formação de um leitor ativo e comprometido com a leitura e com a sua formação.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO BRASIL: UM LONGO CAMINHO, ALGUMAS REFLEXÕES

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma das modalidades de ensino ofertada pela Educação Básica, tem como princípio permitir ao cidadão maior de 15 anos a conclusão do Ensino Fundamental e, aos maiores de 18 anos, a retomada e/ou conclusão do Ensino Fundamental e/ou Médio. Direito esse que está garantido na Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 –, no Art. 37, que afirma que a “[...] Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996, p. 19). Dessa forma, retomar e concluir os estudos é também promover a qualificação para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho e os meios para uma melhor compreensão de sua condição enquanto cidadão.

Como modalidade de ensino ofertada no país, a Educação de Jovens e Adultos tem fundamentos bem estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação, no parecer N°01/2000, que determina as três funções dessa modalidade: reparadora, equalizadora e qualificadora. A saber que a

função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (MEC, 2000, p. 06).

Essa função é voltada para corrigir a deficiência da educação no Brasil, já que, por sua grande extensão territorial, não dispõe de escolas em todos os lugares das cinco regiões, que possam atender todas as pessoas. Essa falta de escolas se constata, principalmente, nas áreas rurais e periféricas. Daí que a EJA tem esse objetivo de preencher essa lacuna, uma reparação do Estado para essas pessoas que ficaram fora da escola por motivos de trabalho ou por falta de instituição escolares onde moravam. Como direito, essa função reparadora serve para restaurar esse direito, ou seja, para que a pessoa que teve o direito à educação negado, tenha acesso à educação básica. Além disso, essa função também vê a educação como um bem indispensável para a formação do sujeito, tendo em vista que salienta a igualdade de condições para que todas as pessoas desfrutem das mesmas oportunidades.

A função reparadora dialogará com a próxima descrita no documento que se trata da “função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados” (MEC, 2000, p.10).

A palavra *equalizadora*, derivada do verbo *equalizar* significa, de acordo com o dicionário de língua portuguesa Houaiss (2011, p. 369), “tornar uniforme, igual, uniformizar”. Logo, podemos dizer que essa função tem como principal foco a igualdade de oportunidades, voltando-se às políticas públicas educacionais com o objetivo de atender àquele cidadão que, por alguma razão, foi excluído ou ainda impedido de concluir a educação básica antes dos 18 anos de idade. Ou seja, o Estado busca proporcionar condições para que todos possam, de maneira uniforme, concluir a escolarização independentemente do motivo que levou o estudante a interromper os estudos. Por fim, o parecer do conselho de educação apresenta como última função da EJA a função qualificadora. Segundo o parecer,

é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação (MEC, 2000, p. 10).

Em uma primeira leitura, pode-se considerar que esta função está voltada para o mundo do trabalho, ou melhor, para a qualificação do indivíduo para o mercado, porém não é isso que preconiza o documento. Esta função volta-se para a formação do indivíduo para toda a vida, de forma permanente, mas, para que esse aprendizado ocorra, é preciso que a pessoa esteja dentro de um processo educativo que atenda às suas necessidades e expectativas.

Dessa forma, essas funções apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação Básica e pela Câmara de Educação Básica condizem com o que está previsto na Constituição Federal, quando no Art. 214, que versa sobre o plano nacional de educação, afirma que terá

duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988. p. 126-127).

No entanto, até se constituir esses direitos e funções, a EJA no Brasil passou e tem passado por um longo percurso que vem desde o “Descobrimento”, no século XVI. Dessa forma, se faz necessário apresentar e refletir sobre alguns marcos importantes para a Educação de Jovens e Adultos que ajudaram a compreender a implementação dessa modalidade de ensino no país e como ela se encontra hoje.

3.1 Era Colonial

Quando se fala em período colonial, logo nos vem à mente algumas expressões estudadas nas aulas de história ao longo da Educação Básica, como: o “descobrimento” do Brasil, os Jesuítas, a exploração de nossas riquezas, os índios e os negros. No entanto, não atentamos que, com a chegada dos portugueses no Brasil, além de sua língua e cultura, eles também trouxeram a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Conforme apresentam Siqueira e Guidotti (2017, p. 14), “a alfabetização de jovens e adultos existe desde a colonização do Brasil. Naquela época, essa educação veio com os jesuítas, que ensinaram os índios”.

Nesse sentido, os autores destacam, ainda, que a educação de jovens e adultos nesse período compreendia três momentos ou fases de nossa história. O primeiro está sob o predomínio dos jesuítas, que, “na sua forma de ensinar a língua portuguesa e passar conhecimentos científicos, enfocavam a religião (catequização dos indígenas)” (Siqueira e Guidotti, 2017, p. 14). Logo, a proposta dos missionários era catequizar e educar de acordo com as normas dos colonizadores portugueses. Neste sentido, Moura comenta que

A educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa (Moura, 2004, p. 26).

Dessa forma, a atuação dos jesuítas no Brasil colônia não tinha a educação formal como foco, voltava-se para a “pedagogia brasílica” e, posteriormente, a *Ratio Studiorum*⁴, como foi denominada e apresentada por Saviani (2020).

A pedagogia católica instalou-se no país, primeiro na versão do Plano de Nóbrega, que eu chamaria de “pedagogia brasílica”, pois procurava adequar-se às condições específicas da colônia, e, depois, na versão do *Ratio Studiorum*, cujos cânones foram adotados pelos colégios jesuítas no mundo inteiro. Assim, ao longo dos dois primeiros séculos, de 1549 até 1759, data da expulsão dos jesuítas, a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontrastável no ensino brasileiro (Saviani, 2020, p. 87).

Nas palavras do autor, esse modo de ensinar aconteceu por um logo período, sendo implementada uma pedagogia que considerava aspectos da cultura nativa chegando até a modificar o pensamento desses religiosos para que o objetivo principal fosse atingido, que era o de converter os índios gentis⁵ à fé cristã, assim como ensinar a moral europeia. Fato este que aconteceu em todo o território brasileiro, como apresenta Loureiro (2015), que também fez uma alusão à educação nesse período na Amazônia, chamando-a de pedagogia dos *padres da igreja*, posto que, assim como Saviani, apresentou que a educação desse período era voltada à doutrina católica europeia que subjugava a cultura dos povos indígenas. Nas palavras de Loureiro:

Atuando de maneira dispersa no espaço, mas contínua no tempo, foram levando símbolos religiosos, marais, culturais estranhos às populações indígenas ou ribeirinhas, inserindo no imaginário indígena novos elementos, novos conteúdos que passariam a compor, no processo de assimilação cultural, justapostos à base cultural indígena, os fundamentos da cultura própria da expressão amazônica cabocla (Loureiro, 2015, p. 92).

De acordo com os autores citados, percebemos o quanto o processo cultural do Brasil foi transformado e aculturado aos moldes não somente da igreja católica que, em nome da propagação do cristianismo, impôs mais os costumes da cultura da Europa do que o cristianismo que tanto justificava a presença desses religiosos na colônia. Logo, essa dinâmica de ensino além de contribuir para a disseminação da fé católica, implementar as primeiras instituições educacionais, contribuiu também, para

⁴ A “pedagogia jesuítica” é a versão da pedagogia católica elaborada pelos jesuítas e sistematizada no *Ratio Studiorum*, o Plano de Estudos cuja versão definitiva foi aprovada em 1599 e adotada por todos os colégios da Companhia de Jesus em todo o mundo. Esse plano é constituído por um conjunto de 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial, passando pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, abrangendo as regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias (Saviani, 2020, p. 175).

⁵ Para atingir sua finalidade pedagógico-catequética, os primeiros jesuítas lançaram mão da estratégia de agir sobre as crianças para atrair os “gentios” (Saviani, 2020, p. 88).

difundir a língua portuguesa entre os povos indígenas. O autor destaca como sendo esse último objetivo da educação dos jesuítas o mais importante de todos, pois é com base nesse aprendizado que falamos a língua portuguesa em todo o território nacional.

Os religiosos mantiveram a hegemonia educacional no Brasil por mais de dois séculos, até 1759, quando o Marquês de Pombal os expulsou, com o objetivo de desvincular a educação das influências religiosas e alinhá-la aos interesses comerciais do Estado.

3.2 Reformas Pombalinas

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, deu-se início ao período denominado de Reformas Pombalinas, assim denominadas a série de mudanças na educação no Brasil Colônia implementadas a partir desse período. Essas reformas tinham como objetivo principal modernizar a educação, introduzindo aulas régias de Latim, Grego e Retórica, e criando subsídios literários para manter a educação primária e secundária, como também tornar laico o sistema educacional, transferindo o controle da educação da Igreja para o Estado. De acordo com Saviani (2020, p. 185), “essas reformas contrapunham-se ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução”.

O objetivo fundamental dessa reforma era estabelecer um ensino laico, desvinculado de influências religiosas e acessível a “todos”. Isso refletia os valores do Iluminismo, movimento que defendia a racionalidade e os direitos individuais contra as tradições religiosas e monárquicas e buscava promover igualdade jurídica, tolerância religiosa, liberdade pessoal e social, e propriedade privada. Como apresenta Silva e Amorim, “Com fortes influências das ideias iluministas, o Marquês de Pombal buscou reformar o currículo das escolas e da faculdade de Coimbra, alinhando Portugal às mudanças promovidas pelas luzes e pelo saber científico” (2017, p.193). Porém, as ideias do Marquês enfrentou obstáculos durante a implementação das Reformas Pombalinas, conforme apresentado por Dermeval Saviani (2020), quais sejam: a resistência cultural e religiosa – mesmo com a expulsão dos jesuítas e a tentativa de laicizar a educação, muitos ainda viam a educação como um domínio da Igreja –; a falta de uma infraestrutura educacional adequada para

implementar as reformas, sendo que não haviam escolas, e as que existiam, muitas delas estavam mal equipadas e como a maioria era localizada em áreas urbanas, grande parte da população rural não conseguia ter acesso.

Além desses obstáculos, também havia a falta de professores qualificados para trabalhar com a sistemática pedagógica das aulas régias introduzidas pelas reformas pombalinas, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do “subsídio literário”, instituído em 1772. Não havia número suficiente de professores preparados para ministrar as aulas de maneira eficaz, e a capacitação dos novos professores era limitada, em virtude do subsídio literário criado para financiar a educação: os recursos eram frequentemente insuficientes para atender às necessidades de todas as escolas. Como descreve Saviani (2020, p. 93),

a sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das aulas régias, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do “subsídio literário” instituído em 1772. Essa teoria da educação inspirada no “iluminismo lusitano”, cujo principal arauto foi o Marquês de Pombal, recebe, em consequência, a denominação de “pedagogia pombalina”.

Mesmo tentando, com as Reformas Pombalinas, modernizar e laicizar a educação, a educação no Brasil continuou sendo fortemente influenciada pelos métodos utilizados pelos jesuítas. Assim, percebe-se que as reformas não foram completamente eficazes em erradicar a pedagogia anterior, que já estava profundamente enraizada no sistema educacional. Como afirmam Silva e Amorim (2017, p. 193),

em sua essência, o ensino continuou com fortes traços da pedagogia jesuíta. No Brasil, por exemplo, muitos religiosos de outras ordens e os indivíduos letrados que concorreram às Aulas Régias tinham forte influência dos jesuítas em suas práticas educativas, o que pode ser entendido como legado de uma cultura pedagógica que permeou a forma de ensinar durante o período colonial (1500-1808) até os anos iniciais do período imperial (1808-1889).

Os obstáculos apresentados ilustram as dificuldades práticas e estruturais enfrentadas na tentativa de transformar o sistema educacional brasileiro durante as Reformas Pombalinas. Enquanto as intenções das reformas eram modernizadoras e progressistas, a realidade da época limitou sua plena execução e eficácia.

No entanto, a reforma implementada pelo Marquês de Pombal, no século XVIII, influenciou significativamente as políticas educacionais no Brasil nos períodos seguintes, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tem uma história rica

e complexa, marcada por várias etapas importantes que refletem as mudanças sociais, políticas e educacionais do país.

3.3 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período de 1889 a 1985: Transformações, Desafios e Movimentos Populares

O período entre 1889 e 1985 inclui momentos-chave na história política do Brasil, como a Proclamação da República (1889), a Era Vargas (1930-1945), as contribuições de Paulo Freire e o regime militar (1960-1985), e a transição para a democracia. Em cada uma dessas fases, trouxe transformações e impactos significativos na organização e nas políticas educacionais, que incluíram desde iniciativas de expansão educacional até intervenções autoritárias e movimentos populares de alfabetização incluindo a EJA. Dentre esses aspectos, vamos destacar alguns pontos-chave que julgamos fundamentais para compreender a importância e as dificuldades históricas enfrentadas na organização da EJA no Brasil.

Mesmo com a Proclamação da República, em 1889, não se conseguiu resolver os problemas educacionais herdados do período imperial, como se esperava. Embora tenha ocorrido a mudança de regime, os investimentos para a construção de escolas foram insuficientes para atender à demanda das crianças em idade escolar, fato que fez com que a educação escolarizada permanecesse acessível apenas a uma pequena parcela da população, acentuando a exclusão educacional. Esse contexto de negligência educacional afetou principalmente milhões de adultos analfabetos, cidadãos pobres do campo e da cidade, livres ou recém-libertos que, além da falta de escolas que os atendessem, a exaustiva jornada de trabalho imposta a essas populações dificultava ainda mais a possibilidade de frequentar a escola, assim percebemos que a educação de adultos não foi uma prioridade na agenda republicana, fato que perpetua o ciclo de pobreza e marginalização social da população.

Dessa forma, o sistema educacional republicano falhou em promover uma educação inclusiva e acessível para todos, independentemente de sua condição social ou econômica. De acordo com Vidal e Faria Filho,

a República nasceu e se desenvolveu, em termos da educação escolarizada com problemas muitos parecidos com aqueles do período imperial. Por um lado, a escola continuava ser uma instituição para poucos: se os republicanos não construíram escolas em número suficiente nem para atender às crianças em idade escolar, o que dizer dos milhões de adultos analfabetos? Os pobres

do campo e da cidade, livres ou recém libertos, continuavam encontrando grandes dificuldades de frequentar a escola, seja pela falta dessas instituições seja pela extenuante jornada de trabalho a que tinham que se submeter para ganhar a vida (Vidal e Faria Filho, 2018, p. 8).

Nesse contexto, percebe-se a falta de política educacional durante a transição do período imperial para o republicano, logo são notadas as desigualdades e a exclusão dos mais vulneráveis do sistema educacional, além de revelar o descaso com os recém-libertos e com a população em geral. Embora a promessa, durante o início do período republicano, fosse de expandir a escolarização, incluindo a alfabetização de adultos, como parte dos ideais de ordem e progresso defendidos pelos republicanos, a literatura nos mostra que problemas antigos ainda persistiam:

ao relacionar a ordem e o progresso à escolarização da população, os republicanos prometiam que, com a República, a escola chegaria aos mais longínquos rincões da pátria. No entanto, não foi isso que aconteceu. Uma vez proclamada a República, em 1889, boa parte de nossa camada dirigente inventou maneiras do novo regime conviver muito tranqüilamente com uma população composta por mais de 90% de analfabetos, muitos deles egressos da escravidão, que havia sido finalmente abolida em 1888, um ano antes da mudança do regime político (Vidal e Faria Filho, 2018, p. 7).

Ainda segundo os autores já citados, a Constituição de 1891 “acabou com o voto censitário, marca do Império, consagrando o direito de votar e ser votado a todo o indivíduo do sexo masculino, maior de idade e alfabetizado [...]” (Vidal e Faria Filho, 2018, p. 8), reforçando a necessidade de uma educação voltada para a cidadania, mas, na prática, limitava a participação política, pois no final do século XIX e início do século XX, a taxa de analfabetismo no Brasil era extremamente alta. A exigência de ser alfabetizado para ter direito ao voto excluía a maioria da população da participação política. Segundo Vidal e Faria Filho, mais de 90% da população era analfabeta, especialmente recém-libertos da escravidão e trabalhadores rurais. Nesse contexto, perpetua-se a exclusão política baseada na alfabetização, isso porque a educação formal era predominantemente acessível às elites urbanas e proprietárias de terras. Os pobres, tanto no campo quanto na cidade, tinham poucas oportunidades de acesso à escola, como já mencionado anteriormente.

O segundo ponto considerado é concernente à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, compreendido entre os anos de 1930 e 1945, também conhecido como a Era Vargas. Não diferentemente da fase anterior, esse período passou por várias transformações influenciadas pelos contextos políticos e sociais da época.

A Revolução de 1930 é um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil. Ao contrário do federalismo que prevalecera até aquele momento, reforçando os interesses das oligarquias regionais, agora era a Nação como um todo que estava sendo reafirmada (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 3).

Esse período, segundo Cury (2002), foi marcado por inúmeras transformações sociais e, especificamente, pela influência do autoritarismo de Vargas na educação. Durante o Estado Novo, ela foi utilizada como instrumento de controle social e político. O governo de Vargas, apesar de ter implementado políticas educacionais, elas serviam como instrumento que reforçavam os ideais nacionalistas e autoritários, centralizando o controle do sistema educacional e promovendo valores alinhados com o regime. Este enfoque no controle estatal da educação demonstra como o autoritarismo de Vargas utilizou a escolarização como uma ferramenta para consolidar seu poder e influenciar a formação das futuras gerações. Como também apresenta Escobar (2007, p. 21), quando diz que “havia pouca disposição do Governo Vargas para a alfabetização da população adulta, como instrumento de formação eleitoral, para assegurar e justificar o seu poder político”.

Dessa forma, a educação de adultos tinha como objetivo fortalecer o poder do Estado e não formar cidadãos capazes questionar a situação social em que se encontravam, não promovia o conhecimento crítico. Mesmo a Constituição de 1937 prevendo um Plano Nacional de Educação, que incluía ensino primário gratuito e obrigatório também para adultos. “Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 3), porém não era o ideal.

Outro avanço importante, nesse período, para a educação foi a criação, em 1938, do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos –, sendo encarregado de realizar estudos e pesquisas, com o objetivo de obter informações referentes à educação brasileira. Esses estudos foram responsáveis pela instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, destinado a ampliar a educação primária e incluir o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, sendo regulamentado em 1945. Conforme prelecionam Haddad e Di Pierro (2000), o fundo foi regulamentado para destinar 25% dos recursos a um plano geral de Ensino Supletivo para analfabetos.

Com a criação desse fundo, durante a Era Vargas, foi definida pela primeira vez uma política educacional nacional, voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) que passou a ter autonomia em relação à Educação popular, dispondo de recursos

próprios para o desenvolvimento. No entanto, mais uma vez, de acordo com a literatura sobre essa época, esses avanços estavam mais alinhados aos interesses do desenvolvimento industrial do que ao reconhecimento do direito à educação para os excluídos.

De acordo com Saviani (2011), a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT)⁶ teve uma influência significativa na formulação das políticas governamentais durante o período pós-Revolução de 1930 até 1945, impactando de forma marcante a reorganização educacional, especialmente no ensino profissional. Roberto Mange e Lourenço Filho atuaram como consultores na elaboração da Reforma Capanema, de 1942 e 1943, que resultaram na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e nas leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial.

Com o fim do governo de Getúlio Vargas, em 1945, houve um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no Brasil. A UNESCO, criada nesse período, solicita aos países membros, incluindo o Brasil, o compromisso com a educação para adultos analfabetos. Durante esse período, o foco maior foi dado à educação infantil e à formação técnica, deixando a educação de adultos em segundo plano. Com campanhas de alfabetização insuficientes e descontínuas e com o Estado Novo com foco no controle ideológico, limitou-se a liberdade de expressão e a educação crítica. Além disso, a falta de infraestrutura e recursos, a desigualdade regional e a centralização burocrática das decisões dificultaram a implementação eficaz dos programas educacionais para adultos.

Houve recomendações da UNESCO para que os governos também dessem atenção aos jovens e adultos analfabetos do país. Isso poderia ter produzido mudanças significativas para essa população marginalizada. Outro ponto que merece ser mencionado, embora não tenha uma relação direta com a criação do órgão anteriormente citado, após o segundo governo de Vargas, segundo Di Pierro (2014) são os movimentos de educação e cultura popular, no início da década de 1960, que

⁶ O IDORT, entidade criada pelos empresários paulistas, foi fundamental para a discussão e reorganização do ensino profissional no Brasil, mas foi na década de 1940 que os industriais conseguiram, mesmo não concordando com a centralização da discussão nas mãos do Estado, criar uma importante escola de formação dos trabalhadores. Foi no período do Estado Novo (1937-1945) que os industriais conseguiram regulamentar as propostas de ensino profissional no Brasil, a partir da Reforma Capanema (1942), conhecida também como Leis Orgânicas do Ensino, como já citado anteriormente. Essa reforma estruturou o ensino profissional, reformulou o ensino comercial e criou o SENAI (Batista, 2015, p. 9).

trouxeram à tona uma identidade pedagógica única para a educação de adultos e para o cenário educacional dos países. Paulo Freire⁷, renomado educador e filósofo brasileiro, é amplamente reconhecido por suas contribuições à educação, especialmente no campo da educação de adultos e da pedagogia crítica; suas ideias têm influenciado muitas iniciativas e políticas educacionais da UNESCO pelo mundo, por compartilharem do compromisso com a promoção da educação como um direito fundamental e uma ferramenta para a emancipação social. Segundo Saviani, para Freire a

educação [é vista] como prática da liberdade. Seu ponto de partida é o entendimento do homem como um ser de relações que se afirma como sujeito de sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico (Saviani, 2011, p. 333)

Nesse sentido, a educação é vista como um instrumento para a conscientização e para a transformação social. Freire acreditava que o processo educativo deveria ir além da transmissão de conhecimento técnico, promovendo a reflexão crítica sobre a realidade social e estimulando os alunos a serem sujeitos ativos em sua transformação, ou seja, segundo o educador, a EJA deve estimular o indivíduo a ver a realidade de forma crítica. E, para que aconteça essa mudança, o trabalho com os alunos deve envolver uma investigação de temas importantes, assim como debates que levam à ação transformadora. Conforme este autor “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (Freire, 1987, p. 66).

Di Pierro (2008) também destaca a importância da criação da proposta de alfabetização de adultos, idealizada por Freire, e que continua a inspirar programas de alfabetização e educação popular até os dias de hoje no Brasil e em outros países. Sua abordagem inovadora interpretava o analfabetismo como produto de estruturas sociais desiguais, vendo-o como um efeito e não como causa da pobreza. O educador propunha que os processos educativos deveriam transformar a realidade, utilizando a alfabetização como uma ferramenta para o exame crítico e superação dos problemas que afetam as pessoas e as comunidades.

⁷ Ver obra organizada por Gadotti – Paulo Freire: uma biobibliografia, disponível em: https://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf .

Segundo Di Pierro (2008), o Método Paulo Freire apresentou resultados impressionantes, em Angicos, Rio Grande do Norte, nas palavras do próprio Freire (1963, p. 20): “trezentos homens foram alfabetizados em Angicos em menos de 40 horas. Não só alfabetizados. 300 homens se conscientizaram e se alfabetizaram em Angicos. Trezentos homens aprenderam a ler e a escrever, e discutiram problemas brasileiros”. Inicialmente, foi implementado no Movimento de Cultura Popular (MCP), no Recife, em seguida, no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. Pela eficácia e eficiência dos resultados, atraiu a atenção nacional e internacional, levando Freire a ser convidado para liderar o Plano Nacional de Alfabetização.

Freire desenvolveu um método ativo, dialógico e crítico, que se destacou pela criação de círculos de cultura em vez de escolas tradicionais, nos quais coordenadores de debate substituíram os professores tradicionais e promoveram um diálogo participativo e crítico com os alunos. Este método visava não apenas à alfabetização, mas também à conscientização dos alunos sobre sua realidade social, capacitando-os para transformá-la. Freire tinha consciência das dificuldades que existem na sociedade dividida em classes, por isso coloca em prática uma ideologia que se voltava para a pessoa. No livro, *Pedagogia da Autonomia*, destaca que

gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (Freire, 1996, p. 60).

Como vemos, acreditava que através da educação a realidade pode ser transformada, nesse sentido todo profissional de educação que se aventura a trabalhar com a EJA deve conhecer as obras, assim como a história de Paulo Freire, visto que seu público será basicamente formado por pessoas vinda das periferias, com baixa escolaridade e carentes de formação cultural. Mesmo estando inseridos em sua cultura de classe, nas comunidades em que vivem, eles têm dificuldade em visualizar, de forma crítico-reflexiva, o papel dessa cultura na sua formação.

Os ideais de emancipação propostos por Freire foram removidos dos programas governamentais após o golpe militar de 1964, nesse contexto os movimentos de educação popular, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e as iniciativas inspiradas por Paulo Freire foram reprimidos severamente.

Os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 fizeram emergir uma identidade pedagógica peculiar à educação de adultos. O pensamento emancipador de Paulo Freire, que emergiu naquele período, entretanto, foi expurgado dos programas governamentais durante o regime militar que, no intuito de absorver no mercado de trabalho urbano o afluxo de migrantes rurais pouco escolarizados, institucionalizou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema escolar (em especial nas redes estaduais de ensino) por meio do ensino supletivo, concebido como estratégia alternativa de certificação e reposição acelerada de escolaridade não realizada na infância ou adolescência (Di Pierro, 2014, p. 39-40).

Segundo Di Pierro (2014), com o objetivo de integrar ao mercado de trabalho urbano o grande número de migrantes rurais com pouca escolaridade, a ditadura institucionalizou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema escolar, especialmente nas redes estaduais de ensino, por meio do ensino supletivo. Este foi concebido como uma estratégia alternativa para a certificação e reposição acelerada da escolaridade que não foi concluída na infância ou adolescência. Para que esse objetivo fosse atingido durante o governo militar,

passaram a conviver duas iniciativas governamentais para o mesmo fim, particularmente no primeiro nível da “regularização”: de um lado, o MOBREAL buscava alfabetizar e, de outro, o supletivo, através de cursos e exames, também visava credenciar os excluídos de 1º e 2º graus (Mansutti, 2022, p. 9).

Tanto o Mobreal⁸ como o Supletivo⁹, embora fossem ações complementares, eram pouco articuladas e ambas eram influenciadas pela ideologia da educação permanente. Essas reformas introduzidas na educação enfatizavam a formação técnica e profissional em detrimento de uma educação crítica e emancipatória, seguindo os ideais da teoria do capital humano. Segundo Saviani,

essa teoria surgiu no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado de bem-estar, que, na chamada era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Assim, a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das

⁸ Com o golpe civil-militar de 1964, ocorreu uma nova ruptura – agora no sentido do retrocesso – e os governos militares assumiram, explicitamente, que o atendimento dos excluídos da escolarização regular na infância e adolescência seria feito, no que tange à alfabetização, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (Mansutti, 2022, p. 9).

⁹ Quase ao mesmo tempo, com o sancionamento da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, criaram o Supletivo, uma espécie de subsistema paralelo ao sistema regular, que previa as modalidades “suplência” (escolarização compensatória tardia nos níveis de 1º e 2º graus), “qualificação” (preparação para o trabalho), “aprendizagem” (formação metódica no trabalho, por meio de empresas, a seus empregados) e “suprimento” (atualização de conhecimentos, garantida a continuidade no ensino regular) (Mansutti, 2022, p. 9-10).

empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual (Saviani, 2020, p. 229).

Esses movimentos não buscavam promover a conscientização política e a mobilização dos trabalhadores e das classes populares através da educação, as propostas que não estavam de acordo com as ideologias do governo da época, foram alvos da repressão militar.

Esse clima de um regime autoritário, com restrições às liberdades civis, censura e repressão política o país viveu por 21 anos. Segundo Di Pierro (2014, p. 40), “mesmo proscrito, o paradigma da educação popular inspirou muitas das práticas educativas dos movimentos sociais que impulsionaram a transição à democracia e inscreveram na Constituição de 1988 o direito à educação escolar em qualquer idade”. A escrita dessa nova constituição, para a qual a EJA é vista como um direito, teve início com movimentos sociais que fortaleceram a educação.

Dessa forma, com o fim da ditadura militar, em 1985, a Constituição de 1988 trouxe significativas mudanças para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentre os avanços destacam-se, logo no início do texto da Carta Magna, no artigo 3º, inciso IV, deve-se “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). Nesse sentido, visa à promoção do bem de todos, sem preconceitos e quaisquer formas de discriminação, deixando claro que a idade não pode ser motivo de exclusão de qualquer direito.

Contudo, é no Capítulo III, da seção I, destinada à Educação que vemos o reconhecimento da EJA como direito fundamental. O art. 205 inclui a educação de jovens e adultos como direito: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). O artigo 206 descreve como esse ensino deverá ser ministrado e estabelece como base o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Outro marco importante para a EJA no documento é a garantia de uma educação fundamental obrigatória e gratuita: o artigo 208 determina que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

Como vimos nos artigos constitucionais apresentados, o termo *todos* aparece bem evidente. Consoante as palavras de Cury,

todos aplica-se às pessoas, aos cidadãos, independentemente de sexo, raça, cor, religião, idade, sangue, orientação sexual e qualquer outro distintivo cuja diferença venha obstaculizar o gozo dos direitos e garantias fundamentais. Pode-se concluir que o *todos* tem uma dimensão genérica no sentido de abarcar todas as pessoas naquilo que elas possuem em comum (Cury, 2022, p. 4. Grifo nosso).

Conforme apresentado, a Constituição de 1988 constituiu-se como um marco positivo para a EJA, ao incorporar princípios que visam à inclusão e à garantia de direitos educacionais para todos os brasileiros, independentemente da idade. No entanto, apesar desses avanços constitucionais, a EJA ainda era ofertada por meio de campanhas e programas temporários, não dispendo de uma política pública contínua e estruturada. Como destacam Haddad e Di Pierro,

a história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 12).

Dessa forma, a inclusão, na Constituição, do ensino fundamental como direito e sob a responsabilidade da autoridade competente refletiu no contexto de redemocratização e na busca por garantir direitos sociais e educacionais anteriormente negligenciados durante o regime militar. Mudanças que abriram caminhos para novas oportunidades voltadas para a EJA.

3.4 Educação de Jovens e Adultos no Século XXI: Retrocessos e Conquistas

Enquanto durante o século XX, com a Constituição Federal de 1988, a EJA é reconhecida como direito público subjetivo e passa a ser ensino obrigatório, que à época era somente para a conclusão do ensino fundamental de jovens e adultos que não concluíram ou tiveram acesso à educação básica no período regulamentar, para que pudessem ter acesso à escolarização, percebe-se que, na prática, o foco do governo, como já mencionado, não era o desenvolvimento do pensamento crítico do cidadão. Por estar comprometido com o processo de industrialização, as políticas públicas que foram idealizadas pelo governo voltavam-se à alfabetização básica e à expansão do acesso à educação fundamental.

Com a chegada do século XXI, novas conquistas foram trazidas para essa modalidade de ensino, relacionadas à política educacional e ao enfoque na aprendizagem ao longo da vida como pontos centrais. Essas mudanças foram

impulsionadas principalmente pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), pelos Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001 e 2014 e pela Criação da SECADI/-MEC. Quando se fala em retrocesso na EJA nesse século, destacamos a desvalorização e a falta de cumprimento dos direitos garantidos para a EJA em documentos anteriores, como a constituição de 1988.

Dentre os movimentos com forte influência para a EJA, de acordo com Paiva (2006), pode-se destacar a V CONFINTEA¹⁰ (V Conferência Internacional de Educação de Adultos), que desempenhou um papel significativo para a garantia de que o público atendido pela EJA tivesse o direito à educação assegurado, de fato, quando defende que a educação permanente é um direito humano fundamental já garantido por Lei.

A educação de adultos, nesse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade (Ireland; Spezia, 2012, p. 215).

Segundo Paiva (2006), a V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, em 1997, é considerada como a mais importante na consolidação da Educação de Jovens e Adultos em duas vertentes principais: uma volta-se para a escolarização, garantindo o direito à educação básica, e a outra para a educação continuada, enfatizando o aprendizado ao longo da vida, destaque também enfatizado no documento que apresenta uma retrospectiva dos 60 anos de CONFINTEA, no qual seus membros comprometem-se

com o objetivo de oferecer a homens e mulheres as oportunidades de aprender ao longo de suas vidas. Para tanto, construiremos amplas alianças para mobilizar e compartilhar recursos, de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada (Ireland; Spezia, 2012, p. 7).

A Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, resultantes da V CONFINTEA, destacam a necessidade de políticas inclusivas que considerem as diversas dimensões do desenvolvimento humano, social, científico e tecnológico.

¹⁰ Ao longo das últimas seis décadas, a UNESCO promoveu seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos que se tornaram conhecidas mais recentemente como CONFINTEAs (do francês, *Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes*). As CONFINTEAs têm se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da educação de adultos. Nos últimos sessenta anos, foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos para o período entre uma Conferência e a próxima – e, em alguns momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em vários países (Ireland; Spezia, 2012, p. 7).

Também chamou a atenção para a presença crescente de jovens na EJA, revelando o fracasso dos sistemas públicos de educação básica em muitos países. A conferência abordou a necessidade de uma educação que se estenda além da alfabetização, integrando o desenvolvimento de competências para a vida adulta e a participação ativa na sociedade. Essas Conferências Internacionais estabeleceram metas e compromissos para a erradicação do analfabetismo e a promoção da EJA.

Um outro marco significativo para a EJA são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000), elaboradas em cumprimento do que determinam as leis superiores, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), por meio do Parecer Nº 11, de maio de 2000, e da Resolução Nº 1 de 5 de julho de 2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Documento que reconhece esta modalidade de ensino como

uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Brasil, 2000).

As diretrizes estabeleceram um marco histórico para a EJA, reconhecendo suas especificidades e propondo um encaminhamento metodológico específico que respeite as características dos adultos atendidos por essa modalidade de ensino. Ressaltam, também, a importância do trabalho na vida dos alunos da EJA e a necessidade de contextualizar os conteúdos curriculares de acordo com suas vivências. Portanto, com esse parecer foi reafirmado o direito público e subjetivo dos jovens e adultos à educação escolar – já garantidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Outro direito garantido, ainda no século passado, à EJA é a Política Pública que determina as metas do Plano Nacional de Educação (PNE)¹¹, que reviu os compromissos internacionais firmados pelo Brasil e a extensa tradição de educação popular na América Latina, na qual Paulo Freire foi um dos principais protagonistas.

¹¹ O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos. Sua finalidade é orientar as ações do Poder Público nas três esferas da administração (União, estados e municípios), o que o torna uma peça-chave no direcionamento da política educacional do país. A LDB, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, determinou a elaboração de um plano nacional de educação no prazo de um ano, a contar da data da sua publicação (Haddad, 2001 *apud* Ceratti, 2007).

O primeiro PNE compreendia o período de 2001-2010. As diretrizes propostas adotaram a concepção de educação continuada ao longo da vida, mas deu prioridade ao direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito. A meta de número 1 pode ser considerada a de maior destaque e mais audaciosa, pois previa a erradicação do analfabetismo no país no fim da vigência do plano. Sob o ponto de vista de Di Pierro,

é provável que as bases assentadas durante essa gestão garantam que a EJA ocupe um lugar mais relevante na agenda de políticas educacionais nos anos vindouros. Observado o comportamento dos indicadores educacionais, entretanto, constatamos que o ativismo desse governo no campo da EJA não foi capaz de reverter tendências anteriormente instaladas, de modo que nenhuma das cinco metas prioritárias do PNE relativas a esse campo educativo será alcançada, a começar pela superação do analfabetismo (Di Pierro, 2010, p. 946).

Como as metas ficaram longe de ser atingidas, de acordo com a autora, o novo PNE que tem vigência na década seguinte (2014-2024) deve enfrentar desafios prioritários nos âmbitos das concepções político-pedagógicas, do financiamento, da formação e profissionalização dos educadores e do regime de colaboração entre as esferas de governo. A necessidade de políticas focalizadas para reverter as desigualdades educativas e a importância de um monitoramento periódico eficaz também são destacadas como essenciais para o sucesso futuro da EJA.

O processo de construção do novo PNE oferece uma oportunidade para enfrentarmos com um olhar renovado, crítico e esperançoso alguns dos antigos desafios colocados para que os direitos educativos dos jovens, adultos e idosos sejam assegurados (Di Pierro, 2010, p. 946).

De acordo com Bezerra e Machado (2016, p. 72), o novo plano aprovado pela Lei nº 13.005, destaca:

Entre as diretrizes estão a erradicação do analfabetismo a superação das desigualdades educacionais, com ênfase à promoção da cidadania e à erradicação de todas as formas de discriminação; a melhoria da qualidade da educação; a valorização dos profissionais da educação e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Nesse sentido, o plano ainda mantém a meta voltada para o fim do analfabetismo, porém as metas do PNE 2014-2024 são mais abrangentes e planejadas, refletindo uma abordagem mais inclusiva e integrada para o alcance do objetivo. As metas relacionadas à EJA, de acordo com o documento, são:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014).

Apesar de metas bem definidas no plano atual, para que sejam concretizadas, é necessário um esforço em conjunto do governo e sociedade. De acordo com Saviani (2012, p. 11),

paralelamente será preciso criar uma rede pública consistente de formação de professores ancorada nas universidades públicas. Isso é indispensável para corrigir uma grande distorção do processo de formação docente no Brasil que se constitui no outro ponto de estrangulamento de todo o sistema educacional.

Outra medida tomada pelo Governo Federal que fragilizou a implementação do plano foi a extinção da SECADI¹² (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) em 2019 pelo governo do presidente Jair Bolsonaro, o que representa, portanto, um ataque à garantia dos direitos humanos e à diversidade. Isso ocorre, porque a proteção desses direitos exige não apenas políticas públicas universalistas, mas também políticas públicas específicas, direcionadas a grupos socialmente vulneráveis que são frequentemente vítimas da exclusão.

No entanto, como parte do pacto do atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pela eliminação da discriminação racial na educação, o MEC, no sentido de garantir que todos os sujeitos, especialmente aqueles que historicamente estão afastados ou encontram empecilhos para acessar a educação, possam ter seus direitos garantidos, recria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI).

¹² A SECADI foi criada no ano de 2004, por meio do Decreto 5.159/2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Inicialmente, a SECADI foi criada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). No ano de 2011, é acrescentado o termo “inclusão” à SECAD e esta passa a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tendo as atribuições, ações e programas antes vinculados à Secretaria de Educação Especial (SEESP) incorporados à SECADI (Jakimiu, 2015).

Embora tenha havido avanços nesse século, ainda há muito a ser feito para que a EJA se consolide como uma política pública de Estado efetiva. Dessa forma, é necessário continuar lutando por uma educação que seja verdadeiramente emancipadora e que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

4 A LITERATURA BRASILEIRA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA: DOS VIAJANTES ESTRANGEIROS AOS NATIVOS AMAZÔNIDAS

Uma eficiente compreensão sobre qualquer fenômeno social requer um entendimento sobre o percurso histórico que o desencadeou. Assim, ao se discutir qualquer aspecto da sociedade amazônica brasileira, é necessário situá-lo sócio-historicamente, uma vez que todo seu trajeto de ocupação territorial refletiu nas feições do espaço, sua população e cultura, o que acarretou, no presente, em suas características regionais particulares.

Dessa forma, a Amazônia é conhecida por ser extremamente heterogênea, seja em âmbito micro ou macro, quanto a fenômenos de caráter político, geográfico, econômicos, étnico, cultural e de desenvolvimento humano. Territorialmente, pode-se ponderar uma Amazônia internacional, a Pan-Amazônia, cuja área representa 60% de toda a América Latina, abrangendo territórios dos países: Brasil, Colômbia, Venezuela, Bolívia, Peru, Equador, Guiana Francesa, Guiana e Suriname. Contudo, é no Brasil que se encontra a maior parte desse território e no qual está centrado esse estudo.

De acordo com o IBGE, no território brasileiro, a Amazônia ocupa uma área cuja extensão é de 4,196.943 milhões de km², que detém características que a tornam singular. Localizada no setentrião do Brasil; na Região Norte, a maioria dos estados encontra-se no território amazônico, além de parte dos estados Mato Grosso (Região Centro Oeste) e Maranhão (região Nordeste).

Por sua vasta extensão, a região amazônica sempre foi vista como um mistério, que muitos tentaram e ainda tentam desvendar. Fato que a fez possuir inúmeros títulos dados por estudiosos ao longo de sua história, dentre eles, destaca-se: “El Dorado versos Inferno Verde¹³”, “celeiro do mundo¹⁴”, assim foi chamada pelo cientista Humboldt no século XIX; Euclides da Cunha a chamou de “paraíso

¹³ Quando observamos a Arqueologia Amazônica, claramente percebemos duas imagens criadas com base nas interpretações dos trabalhos das arqueólogas Betty J. Meggers e Anna C. Roosevelt, leituras obrigatórias para quem quer entender um pouco sobre o passado amazônico. Seus trabalhos são associados a duas imagens, que para a Arqueologia Amazônica de hoje são ícones: a arqueologia Amazônica ora é vista como o inferno verde; ora é vista como o novo Eldorado (Pedrosa, 2013, p. 28).

¹⁴ Para o Instituto Agrônomo do Norte (IAN), os resultados das pesquisas de Sioli, apesar das evidentes discordâncias, não esvaziaram a clássica tese de Alexandre von Humboldt, elaborada no século XIX, sobre a Amazônia como o celeiro do mundo, pela exuberância e fertilidade do solo em terras tropicais (Loureiro, 2012, p. 3).

perdido”; para Gastão Cruls, em 1925, a Amazônia era “misteriosa”. Também foi representada por um “herói sem nenhum caráter” – Macunaíma, romance de Mário de Andrade, publicado em 1928; “Rio-mar” por Ronaldo Barbosa, em *Pesadelo dos navegantes* (1996) ou ainda, mais recentemente, nas toadas do Boi Cabrichoso de Parintins, como “Santuário esmeralda”, composição de Haidos e Pantoja (2003).

A Amazônia, com tantos nomes e títulos, configura-se em um paradoxo para aqueles tentam desvendá-la e/ou sentem-se seduzidos, intimidados e, até mesmo, amedrontados com seus mistérios e exuberância.

Contudo, quando se fala em Amazônia, verifica-se que o significado dado a ela pela maioria dos brasileiros, não está muito distante do atribuído pelo colonizador, que a via como exuberante e selvagem, adjetivos que corroboram para que “crônicas, relatos de viagens, relatórios de expedições, contos, romances e reportagens, além da cartografia, da iconografia e mesmo da filmografia têm contribuído para a formação de uma visão sobre a Amazônia” (Bueno, 2008, p. 78), informações estas que estimularam religiosos, poetas e escritores a pintar um espaço encantado, com mitos e lendas, despertando a cobiça europeia por suas belezas e riquezas.

A Amazônia é percebida por quem a contempla, como uma grandeza pura: é grande, é enorme, é terra-do-sem-fim. Sua concepção está associada geralmente a outros qualificativos: rica, incomparável, bela, misteriosa, inferno, paraíso. Algo que, embora próximo, está distante, como um outro mundo (Loureiro, 2015, p. 114).

Ponto de vista também defendido por Arbex Jr. (2005), quando reforça que a Amazônia, assim como o Brasil, é percebida pelos colonizadores como exuberante, uma dádiva da natureza, o que originou a denominação dada pelo colonizadores, que, segundo Souza,

o nome Amazonas foi dado inicialmente ao poderoso rio que corta a planície, o maior e mais caudaloso do planeta, senhor de uma fantástica bacia hidrográfica que, de certa forma, dita o destino de todo o subcontinente. Tantas são as peculiaridades, diferenças e semelhanças entre as diversas conformações regionais, que o vale banhado pelo rio acabou recebendo o nome de Amazônia, território multinacional e pluricultural (...) (Souza, 2009, p. 21).

Seguindo a concepção apresentada pelos autores citados, a Amazônia dá origem a várias amazônias, por ser muito mais do que uma região composta pelo rio Amazonas e seus afluentes e por ultrapassar os limites do Brasil, como já mencionado, ou por possuir a maior floresta tropical do mundo com histórias fantásticas e fascinantes e que despertam a curiosidades em muitos.

Desta forma, para conhecer um pouco da literatura produzida na ou sobre a Amazônia, é necessário revisitar o passado para verificar quem foram os primeiros que por aqui passaram e encantaram-se com os mistérios, não somente que cercavam a floresta, mas a cultura e os povos que em muitos despertou a imaginação e inspiração para escrever inúmeras narrativas sobre o já citado “Santuário esmeralda”. Para tanto, faz-se necessário apresentar os principais autores que serão expostos sob duas vertentes, os viajantes estrangeiros e os escritores nativos amazônidas.

4.1 A Amazônia dos viajantes estrangeiros

Os primeiros registros sobre a Amazônia datam do século XVI, sob o olhar dos cronistas das expedições pioneiras, que até hoje são fontes de estudos daqueles que desejam conhecer sobre a história da Amazônia que passou a ser significada e ressignificada em textos e relatos. Consoante Souza,

foram esses relatos que serviram, posteriormente, em grande parte, na orientação, classificação e interpretação da região como literatura e ciência. A Amazônia abria-se aos olhos do Ocidente com seus rios enormes como dantes nunca vistos e a selva pela primeira vez deixando se envolver. Uma visão de deslumbrados que não esperavam conhecer tantas novidades (Souza, 2008, p. 12).

Escrever e descrever *Santa Maria de la Mar Dulce*¹⁵, como a Amazônia foi chamada pelo espanhol Vicente Yáñez Pinzón, um dos primeiros europeus a conhecer a Amazônia (Guedelha, 2022), foi um desafio, pois as contradições que envolvem sua paisagem e povo gera questionamentos, uma vez que todos os cronistas, historiadores, cientistas, literatos que pela região passaram são curiosos, aventureiros, pesquisadores, viajantes e, conseqüentemente, escritores que também foram envolvidos pelos mistérios que cercam esse Mar Dulce. Segundo Souza (2008, p. 12), “os primeiros europeus a escreverem sobre a Amazônia foram cronistas como Frei Gaspar de Carvajal, Cristobal de Acuña, João Daniel, Simão Estácio da Silveira

¹⁵ Segundo Ximenes (2012), a expressão “Mar Dulce” tem origem no episódio em que Vicente Pinzón, ao navegar pela região que hoje corresponde à foz do rio Amazonas, percebeu que estava navegando em “um mar de águas doces, diante do qual como que (se) haviam recuado as águas do oceano”. Pinzón, impressionado com o volume e a força das águas doces que sobrepujavam o oceano, batizou essa região como “Santa Maria de la Mar Dulce”. A expressão reflete o espanto dos europeus ao encontrarem um rio de tamanha magnitude, cujas águas doces avançavam sobre o mar, algo que era desconhecido para eles.

e o padre Antônio Vieira”. Passado esse primeiro período, no século XVIII, da mesma forma como a linguagem, a literatura sobre a Amazônia passa por uma mudança, os relatos, antes mítico-religiosos, são substituídos por uma linguagem mais técnica de caráter científico.

Gaspar de Carvajal (1504-1584) narra a jornada de Orellana, que atravessou o rio desde os Andes até o Atlântico. O primeiro relato de que se tem registro sobre a Amazônia foi feito pelo cronista Gaspar de Carvajal, frei dominicano da Ordem de São Domingo de Gusmão, nascido em 1504, na comunidade de Trujillo na Extremadura espanhola¹⁶. Sendo designado em meados de 1547 a dar assistência espiritual ao governador de Quito, Gonzalo Pizarro. Durante a viagem de achamento da Amazônia, no entanto transforma-se como cronista, relatando todos os acontecimentos e fatos importantes. Ele documentou o “mito do reino das mulheres guerreiras”, associando-o a outros mitos, como o Lago Dourado. Segundo Martins (2008, p. 3),

Embora os “marañones”, como foram chamados os protagonistas da expedição, não tenham alcançado os propósitos que os levaram ao Amazonas, as notícias procedentes da sua aventura realimentaram a crença na existência de reinos fabulosos perdidos na região equatorial. Desta forma, o mito do “reino das mulheres guerreiras” descrito por Carvajal acabou associado a outros como o do Lago Dourado, do País das Esmeraldas ou do Paititi.

A importância seu texto notável, ainda hoje, é visto como documento oficial sobre a descoberta por descrever a Amazônia pela primeira vez, por descrever a história indígena e colonial da região, e por sua contribuição significativa para o conhecimento das dinâmicas sociais e territoriais da Amazônia durante o período colonial. O religioso morreu em um convento, em Lima, no ano de 1584.

Cristobal de Acuña (1597-1676) é apresentado como um autor central na documentação e construção simbólica da Amazônia durante o período colonial, com sua obra sendo uma fonte importante de informação e um instrumento de legitimação política e missionária para os interesses espanhóis na região, por esse motivo, é um dos principais autores analisados pela sua contribuição para a documentação da Amazônia, também é um dos autores das *Relaciones*¹⁷, que documentam a presença e as atividades dos jesuítas na Amazônia durante o período colonial.

¹⁶ Uma das comunidades autônomas da Espanha, situada no sudeste da Península Ibérica.

¹⁷ “Relaciones” fazem parte de um conjunto de textos que se distinguem das cartas e das crônicas, tanto em seus aspectos pragmáticos, quanto nos organizativos. Segundo este autor, tal vocábulo tinha, no século XVI, o sentido de “informe ou narração de algo que ocorreu”. É no contexto dos discursos

Coube ao padre Cristobal de Acuña o relato da expedição em tom imaginoso, de cunho pitoresco, conforme explica Souza (2009), no século XVI. Os relatos frequentemente representavam os indígenas como seres primitivos e bárbaros, distorcendo a realidade para sustentar uma visão medieval já estabelecida. Esta representação funcionava para mascarar a verdadeira natureza dos povos indígenas, inserindo-os em um cenário de paisagem paradisíaca. Todavia, apresenta importantes detalhes sobre o homem e a terra.

João Daniel (1722-1776) é um jesuíta português do século XVIII; uma figura central na literatura e história da Amazônia. Sua obra de maior importância sobre a região durante o período colonial, *Tesouro Descoberto no Máximo Rio Amazonas*, foi publicada entre o período de 1741 e 1757. A obra de João Daniel tem uma importância ímpar para a literatura, segundo Costa (2007, p. 97),

apesar da má fortuna, é obra de grande importância. Em primeiro lugar, por ser o autor voz única entre os jesuítas que serviram na Amazônia silenciados por Pombal. Em segundo lugar, por ser das poucas obras escritas por alguém que tanto viveu na Amazônia 'pré-pombalina' como também testemunhou a implementação das principais reformas de Pombal para a região.

Essa obra é fundamental para a compreensão da Amazônia colonial, servindo como referência para historiadores, biólogos, antropólogos e outros estudiosos. Além de seu valor científico, já mencionado, a obra é uma peça literária que captura a imaginação sobre a vastidão e o mistério da Amazônia, influenciando escritores e pesquisadores contemporâneos.

Em 2006, segundo Paschoal (2013), Antonio Porro, pesquisador e historiador especializado em estudos sobre a Amazônia, descobriu capítulos inéditos da obra, ampliando ainda mais o conhecimento sobre as observações de João Daniel. A publicação completa da obra pela editora Contraponto, em 2004, e os estudos contínuos destacam a relevância duradoura de seu trabalho.

Simão Estácio da Silveira (1570-1641) é considerado um dos pioneiros escritores a tratar da Amazônia, sua contribuição ajudou a formar uma base literária e histórica sobre a Amazônia. Segundo De Sousa (2023), o cronista, em sua obra *Relação Sumária das Cousas do Maranhão* (1624), interpreta o Brasil destacando a importância da temporalidade histórica brasileira através da valorização de seu povo, costumes, miscigenação e geografia. Ele coloca o povo brasileiro como protagonista

gerados no ambiente da conquista e colonização da América que ele vai adquirir o significado mais estreito de "relato ou informe solicitado pela Coroa" (Mignolo, 1982, p. 70 *apud* Martins, 2007, p. 9).

de sua própria história, priorizando o conceito de cultura sobre o de raça. Diferentemente de seus predecessores, que desconsideravam as particularidades das populações indígenas, ele valoriza a contribuição da cultura indígena e a miscigenação no Brasil.

A exemplo disso temos o autor Capistrano de Abreu, que apesar de localizar-se cronologicamente no século XIX, utiliza-se desses modelos de escritos para contestar esse tipo de pensamento, evidenciando a necessidade de valorização dos nativos que já estavam nesse território antes da chegada dos europeus (De Sousa, 2023, p. 11).

Outra obra que merece destaque, segundo Carvalho (2017), é *Intentos da jornada do Pará*. Nas palavras do próprio Silveira (1904, p. 362 e 366 *apud* Carvalho, 2017, p. 229): “estimava que o rio Marañón era um dos principais afluentes do Amazonas e que nasce “hum pouco ao Norte do serro de Potosí”, o qual acreditava ser perto de Cuzco. Amparado nessas fantasiosas noções hidrográficas, esperava explorar o Amazonas a oeste com mais detalhe, a fim de abrir “hua grande porta as riquezas do Perú”, por onde descessem à Espanha sem os grandes trabalhos da frota das Índias”.

Portanto, suas obras são fundamentais não apenas na literatura de viagem como também historiografia amazônica no período do Brasil colonial, oferecendo uma visão detalhada e estratégica da região durante o período colonial. Seus textos oferecem uma perspectiva detalhada e, apesar de divulgar as riquezas e oportunidades da região, influenciou reflexões históricas posteriores sobre a colonização e a interação entre europeus e indígenas.

Padre Antônio Vieira (1608-1697): a importância dos padres jesuítas no período colonial no Brasil não se restringiu somente à educação, como já destacado nessa monografia anteriormente, e como Padre Jesuíta, Vieira teve uma importância histórica na Amazônia durante o período em que viveu na região (1652 a 1661). “Autor de 207 sermões, cartas, textos exegéticos, relatórios sobre missões e ações políticas” (De Sousa, 2023, p. 11), sendo considerado um orador brilhante, escritor prolífico e um estadista visionário da Contrarreforma, assim é apresentado por Pereira (2007).

Em seus textos, se empenhou em combater a injustiça estabelecida e promover o tratamento humanitário dos indígenas, além de atuar diplomaticamente para facilitar o retorno dos judeus exilados a Portugal. Alfredo Bosi, assim o descreve, na introdução da obra *O Essencial de Padre Antônio Vieira*:

O padre Antônio Vieira passou a sua longa vida entre os cuidados do presente e os sonhos do futuro. À primeira vista essa junção de constante operosidade e fantasias de visionário deixará perplexo quem quiser traçar a sua biografia. O diplomata solerte, o conselheiro de projetos econômicos de longo alcance e o missionário zeloso parecem incompatíveis com o leitor crédulo das trovas do sapateiro Bandarra e o crente na ressurreição de um rei morto havia poucos anos. O homem realista daqui e agora, convicto da primazia do dinheiro e do poder militar no xadrez da política europeia, é, ao mesmo tempo, o milenarista que espera o advento iminente do Quinto Império universal figurado nas profecias de Daniel (Bosi apud Vieira, 2001, p. 8).

No texto, Bosi procura apresentar uma visão abrangente do pensamento e da contribuição de Vieira para a literatura, a religião e a política de seu tempo.

Além dos apresentados, outros autores do período colonial também fizeram contribuições significativas para a literatura e para o conhecimento sobre a Amazônia, como: Francisco Xavier Ribeiro de Sampaio (1720-1783), Domingos Jorge Velho (1641-1705), Samuel Fritz (1654-1725), Manuel da Gama Lobo d'Almada (1750-1820), Alexandre Rodrigues Ferreira (1756-1815). Nas palavras de Souza (2009, p. 87),

foram esses relatos que serviram, posteriormente, em grande parte, para orientação, classificação e interpretação da região como literatura e ciência; foram eles, perscrutadores do fantástico do maravilhoso, que permitiram o conhecimento das coisas visíveis e invisíveis, anunciando a futura expressão do enigma regional nunca peculiar numa peculiar estrutura. A Amazônia abria-se aos olhos do Ocidente com seus rios enorme dantes nunca visto e a selva pela primeira vez deixando-se envolver. Uma visão de deslumbrados que não esperavam conhecer tantas novidades.

Nesse sentido, os nomes aqui apresentados são exemplos de escritores importantes tanto para a literatura quanto para a história, pois preservam informações sobre a Amazônia que, de outra forma, poderiam ter sido perdidas. Eles oferecem uma visão do impacto do colonialismo e das transformações ocorridas na região durante o período colonial.

4.2 A Amazônia dos escritores amazônidas

Também temos muitos nomes que são filhos da terra amazônica, que não só demonstram a preocupação em declarar seu amor à Amazônia como também se utilizam desse universo, por meio da ficção, para retratar sua realidade de exploração e conflitos. Autores estes já consagrados e conhecidos nacional e internacionalmente, embora alguns nomes ainda sejam desconhecidos para a maioria dos alunos das escolas da região.

Dalcídio Jurandir (1909-1979), da Vila de Ponta de Pedras (Ilha do Marajó, PA), é um escritor paraense. Segundo Pressler (2002), é visto pelos críticos como um autor “regionalista menor”, mas há um crescente reconhecimento de sua obra como universal. Sua escrita oferece um panorama amazônico sem paralelo na literatura brasileira, capturando a essência da região em uma narrativa rica e complexa. Sua produção aborda temas, como a formação educacional, as dificuldades sociais e políticas da Amazônia e a experiência de vida dos ribeirinhos. Esses temas são explorados através de personagens bem desenvolvidos e cenários detalhados, proporcionando uma visão rica da região e de seus habitantes. Como destaca Pressler (2002, p. 1), “Dalcídio Jurandir faz parte do grito do absurdo na literatura moderna brasileira: através do grito do personagem Eutanázio em *Chove nos Campos de Cachoeira*, primeiro romance do “Ciclo do Extremo Norte”, escrito 1929, publicado 1941”.

Dentre as publicações de Jurandir, temos: *Belém do Grão-Pará* (1960); *Chão dos lobos* (1976); *Chove nos campos de Cachoeira* (1941); *Linha do parque* (1959); *Marajó* (1947); *Os habitantes* (1976); *Passagem dos inocentes* (1963); *Ponte do Galo* (1971); *Primeira manhã* (1968); *Ribanceira* (1978); *Três casas e um rio* (1958). Autor premiado; dentre os prêmios recebidos, destaca-se o Prêmio Machado de Assis, concedido pela Academia Brasileira de Letras.

Inglês de Sousa (1853-1918), natural de Óbidos-PA. É reconhecido como o precursor e um dos mais importantes escritores do naturalismo na literatura brasileira do Brasil e canonizado no século XIX, fato constatado pela sua recorrência em diversos compêndios de história da literatura brasileira, nos quais ele é frequentemente mencionado ao lado de autores, como José de Alencar, Aluísio de Azevedo e Machado de Assis. Membro fundador da Academia Brasileira de Letras, ficou conhecido com a publicação do romance *O missionário*, publicado em 1891; também merece destaque o livro *Contos Amazônicos* (1893).

Ferreira, assim o descreve:

Ele possuía, para ser escritor, as qualidades essenciais. Os assuntos que fixou no romance, ou no conto, eram dignos do conto ou do romance e documentam, de modo inequívoco, a sua capacidade na escolha dos motivos. Usava boa língua e era sóbrio, sem sacrifício da verdade, na descrição dos cenários e das figuras. Era, em suma, um talento que esperava, apenas, a colaboração do tempo e a continuidade do trabalho, como os esperam, sem pressa e sem revolta, os frutos que amadurecem (Ferreira, 2017, p. 49).

Dessa forma, demonstra a importância do autor na literatura nacional. Suas produções são valorizadas como um documento social que captura aspectos diversos da Amazônia, abordando temas, como a luta do homem contra a natureza e as injustiças sociais. Essa dimensão documental contribui para a importância histórica e literária, por ter presenciado mudanças sociais, políticas e religiosas; reflete-as em sua produção literária. Dessa forma, sua obra retrata a vida do homem amazônico, sem deixar seduzir-se apenas pelos encantos da paisagem da região.

José Veríssimo (1857-1916), escritor nascido em Óbidos, membro fundador da cadeira nº 18 da Academia Brasileira de Letras. Sua obra volta-se para a Amazônia considerando os aspectos sociológicos, históricos e econômicos. Veríssimo é reconhecido como um dos primeiros grandes críticos literários brasileiros. Segundo Souza (2009), é autor da monumental *História da Literatura Brasileira*, considerada fundamental para a compreensão e estudo da literatura no Brasil. Ele analisou e classificou a produção literária nacional, contribuindo para a formação do cânone literário brasileiro, além de escrever o primeiro livro de contos amazônicos de que se tem notícia, além de diversos livros sobre a história da literatura no Brasil.

José Veríssimo desempenhou um papel vital na formação da crítica literária brasileira, na consolidação da Academia Brasileira de Letras e na valorização da cultura e literatura amazônica. Seu legado inclui uma vasta produção literária e acadêmica que continua a influenciar estudiosos e leitores até os dias atuais.

Bento Bruno de Menezes Costa (1893-1963) nasceu em Belém do Pará. De acordo com Wanzeler (2016, p.1), é

reconhecido enquanto introdutor do Modernismo na Amazônia, obteve destaque no cenário cultural desde a primeira metade do século XX, não apenas pela qualidade de suas obras literárias, mas também por sua liderança em grupos de intelectuais e pelo seu engajamento político-social.

Tal fato mostra a importância da nossa literatura no cenário nacional. Também considerado pelos críticos um autor multifacetado, pela variedade de produções que incluíam poesia, folclore e literatura socialmente engajada, o que possibilitou testemunhar e registrar diversas mudanças na Amazônia Paraense durante um período de 40 anos (1920 a 1960).

Dentre os títulos destacam-se na poesia: *Crucifixo* (1920); *Bailando no Lunar* (1924); *Poesia* (1931); *Batuque* (1931); *Batuque*, em braile (2006); *Lua Sonâmbula* (1953); *Poema para Fortaleza* (1957); *Onze Sonetos* (1960); no Folclore: *Boi Bumbá:*

auto popular (1958); *São Benedito da Praia: folclore do Ver-o-Peso* (1959); Em Estudo literário: *À margem do Cuia Pitinga: estudo sobre o livro de Jacques Flores* (1937); e, por fim, na Ficção: *Maria Dagmar* (Novela, 1950), *Candunga* (Romance, 1954).

Benedicto Monteiro (1914-2008), nascido em Alenquer-PA, importante escritor da região, com publicações que contribuem para suprir lacunas no ensino escolar amazônico e brasileiro, como os livros *História do Pará* (2006) e *Idéias sobre a alfabetização ecológica: ecologia e Amazônia* (2014, 2ª ed), entre os livros de romance, pode-se destacar: *O carro dos milagres* (1975), *Maria de todos os rios* (1992). Dada a expressividade de sua obra, a tetralogia amazônica, formada pelos livros *Verde Vagomundo* (1972), *O Minossauro* (1975), *A Terceira Margem* (1983) e *Aquele Um* (1985), é amplamente reconhecida, estudada e valorizada, tanto no Brasil quanto, especialmente, no exterior, na qual se destaca a figura de Miguel dos Santos Prazeres, personagem que representa os povos habitantes da Amazônia. Em matéria publicada em 2020 no site da Biblioteca da Universidade Federal do Pará¹⁸, que leva seu nome, destaca que

O escritor Benedicto Monteiro recorrendo a sua vasta experiência literária, contextualizou a história do Pará, com todas as suas nuances e dimensões, resgatando, de forma didática, os valores da rica cultura paraense, lançando em parceria com as Organizações Rômulo Maiorama – ORM, a obra *História do Pará*, distribuída em fascículos encartados pelo jornal “O Liberal” no ano de 2001. Esta obra representa a síntese da história paraense, desde os fundamentos da pré-história amazônica à sua contemporaneidade, sob o ponto de vista econômico, geográfico, social, político e ecológico.

Benedicto se destaca pela capacidade de integrar conhecimentos históricos com uma narrativa acessível e envolvente, ao utilizar sua vasta experiência literária para contextualizar a história do Pará, abordando desde a pré-história amazônica até à contemporaneidade. Por sua importância, no ano do centenário do autor, o Conselho do Instituto de Ciências da Sociedade apresentou ao Conselho Universitário (CONSUN) a proposta de concessão do título de Doutor Honoris Causa, postumamente, a Benedicto Wilfred Monteiro, com base em uma deliberação ocorrida em reunião ordinária no dia 24 de abril de 2024, em reconhecimento às contribuições significativas para a região, tanto no cenário literário como político e social.

Márcio Souza (1946-2024), nascido em Manaus-AM, é escritor amazonense que, consciente da importância da Amazônia para o país, faz uso da literatura, na tentativa de

¹⁸ Disponível em: <https://bc.ufpa.br/>. Acesso em: junho de 2024.

preservar sua cultura e denunciar sua destruição. Escreveu obras como *Mad Maria* (1980), que narra a história da construção da estrava de ferro Madeira-Mamoré, apresentada como minissérie brasileira, em 2005. Outra obra de destaque do autor é *Galvez, o Imperador do Acre* (1976), narrativa sobre a vida de Dom Luiz Galvez Rodrigues de Ária e a conquista do território do Acre.

Segundo Carvalho (2021), ao longo de sua trajetória literária, Márcio Souza sempre destacou a Amazônia e mostrou uma preferência temática por ela. Dotado de um poder de inventividade singular, ele procurou abranger diversas referências ao longo de sua carreira, conseguindo dar um caráter profissional à sua obra e buscando ampliar seu público leitor, para tanto não limitou seu campo de abordagem. Esse aspecto foi fundamental para a grande divulgação de sua literatura, tornando-o um dos poucos escritores no Brasil que vivem de direitos autorais.

Entre tantos que se destacam na região e não menos importantes, podemos ainda citar nomes de autores e suas obras que os lançou no campo literário, como: Abguar Bastos – *Terra de Icamiba* (1934); Age de carvalho – *Arquitetura dos Ossos* (1980); Alfredo Garcia – *O livro de Eros* (1998, contos); Maria Lúcia Medeiros – *Corpo Inteiro* (1985); Eneida de Moraes – *Versos Amazônicos* (1929); Haroldo Maranhão – *Rios de raiva* (1987, romance); Ildefonso Guimarães – *Senda bruta* (1965, contos); João de Jesus Paes Loureiro – *Altar em chamas* (1989); Manuel Dutra – *Ramal dos doidos: o interior da Amazônia visto por um repórter* (1988); Max Martins – *Caminho de Marahu* (1983); Paulo Nunes – *Citrial: uma história quer parece duas* (1986); Sant'Anna Pereira – *Invenção de onira* (1988); Thiago de Mello – *Silêncio e Palavra* (1951); Zeneida Lima – *O mundo Místico dos Caruanas e a Revolta de sua Ave* (1993).

Evidente que essa lista não se esgota nesses nomes, são muitos que da mesma forma fazem uma literatura que apresenta a Amazônia aos amazônidas e ao mundo com uma floresta exuberante, habitada por um povo, ou melhor, por povos de várias etnias com cultura singular, e que buscam, por meio dessa literatura, denunciar, refletir para ajudar a transformar o contexto em que estão inseridos.

4.2.1 Milton Hatoum: A Literatura da Amazônia que transcende fronteiras

A lista de homens e mulheres que escreveram sobre a Amazônia e da Amazônia que estão indo para além do Mar Dulce é crescente. Dentre esses nomes,

destacamos o escritor que foi fonte de inspiração dessa monografia. Nessa subseção, vamos conhecer sobre o escritor amazonense Milton Hatoum. Segundo apresentação feita por Moura (2020), Hatoum

nasceu em 1952, em Manaus (AM). Foi professor de literatura francesa da Universidade Federal do Amazonas (1984-1999) e professor visitante da Universidade da Califórnia (Berkeley/1996). Em 1989, seu primeiro romance *Relato de um Certo Oriente*, publicado pela editora Companhia das Letras, ganhou o prêmio Jabuti de melhor romance. Em 2000, publicou o romance *Dois irmãos* (prêmio Jabuti – 3º lugar na categoria romance, indicado para o prêmio IMPAC-DUBLIN). Em 2005, seu terceiro romance, *Cinzas do Norte*, ganhou o Prêmio Portugal Telecom, Grande Prêmio da Crítica/APCA-2005, Prêmio Jabuti/2006 de Melhor Romance, Prêmio Livro do Ano da CBL, Prêmio BRAVO Em 2008 publicou seu quarto romance, *Órfãos do Eldorado*, Prêmio Jabuti – 2º lugar na categoria romance. Em 2009, publicou o livro de contos *A cidade ilhada*. Em 2013, publicou o livro *Um solitário à espreita*, uma seleção de crônicas publicadas em jornais e revistas. Em 2018 lançou *A noite da espera*, primeiro volume da série *O lugar mais sombrio* (Moura, 2020, p. 5).

Pela descrição feita, o escritor amazonense é um dos grandes nomes da literatura contemporânea no Brasil, comprovado pelo reconhecimento nacional, não somente pelos prêmios recebidos e pelo interesse acadêmico que suas obras despertam, já foi objeto de estudo de 132 dissertações e 60 teses¹⁹, a respeito do seu trabalho. Sua obra já foi traduzida para diversos idiomas e está publicada nos Estados Unidos e na Europa, fato que o torna um dos artistas mais relevantes da atualidade. Em uma matéria publicada sobre a obra de Hatoum, no jornal *Plural*, é destacada a fala da crítica literária Leyla Perrone-Moisés sobre Milton: “Há muitos escrivinhadores [...] Milton Hatoum é um dos poucos que podem ser chamado de escritor” (Hall, 2021). A fala da crítica comprova a importância e o respeito dado ao escritor amazonense.

Sobre as características de sua obra, considerando influência e estilo literário, nas palavras do escritor, em entrevista concedida ao site *Digestivo Cultural*, ele destaca: “Penso que nenhuma literatura é totalmente autônoma. Cada escritor procura sua voz, mas essa voz, esse estilo, que é algo pessoal, deve alguma coisa a outras vozes”. (Hatoum *apud* Moura, 2020, p. 5). Nesse contexto, Hatoum descreve-se como um escritor que dialoga e busca em outros escritores um estilo. Dentre os nomes consagrados, segundo Moura (2020), tem uma escrita que busca a precisão e a objetividade, muitas vezes comparada a autores de tradição modernista, como Graciliano Ramos. Incorporando elementos do modernismo e pós-modernismo em sua obra, ele é conhecido por um estilo que combina referências literárias modernas

¹⁹ Informação disponível no site: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

com uma abordagem contemporânea, sem se prender a um resgate nostálgico do passado.

Outra discussão no meio acadêmico quanto à obra de Hatoum, trata-se do regionalismo presente em suas produções. De acordo com o crítico literário Afrânio Coutinho,

o realismo é um conjunto de retalhos que a arma o todo nacional, É a variedade que se entremostra na unidade, na identidade do espírito, de sentimentos, de língua, de costumes, de religião. As regiões não dão lugar a literatura isolada, mas contribuem para uma diferenciação para a homogeneidade da paisagem literária do país (Coutinho, 2023, p. 240).

Nesse contexto, o regionalismo na obra de Hatoum justifica-se por incorporar, em suas obras, elementos tanto regionais quanto universais, o que permite uma nova interpretação do conceito de regionalismo. Definido por Tânia Pellegrini (2007) *apud* Leão (2012, p. 5),

[O] regionalismo revisitado de Hatoum consiste [...] numa mescla de elementos que brotam de todos os matizes de uma matéria dada por uma região específica, com outros conselhos de matrizes narrativas de inspiração européia e urbana, formadoras de nossa literatura, tudo filtrado por um olhar que contém horizontes perdidos num certo Oriente e num outro tempo. Com isso, o autor relativiza o gênero, num momento da história da ficção brasileira em que ele parecia aos poucos estar se esgotando.

O “regionalismo revisitado” de Hatoum, apresentado por Pellegrini, mescla elementos específicos de uma região com outros de matrizes narrativas europeias e urbanas. Isso relativiza o regionalismo tradicional, que se baseia na descrição fiel e exaustiva do meio natural e das relações sociais locais. Ou seja, o regionalismo é um fenômeno que ultrapassa fronteiras geográficas e é visto como uma manifestação universal, como observado na leitura de livros, como: *Dois Irmãos*, *Relato de um Certo Oriente*, *Cinzas do Norte* ou, ainda, em *Cidade Ilhada*. Nessas obras, o escritor constrói histórias que, mesmo representando a realidade amazônica, com seus nativos, seus costumes, suas lendas e a natureza ímpar, aborda temas universais como identidade, memória, conflito cultural e transformação social. Nesse sentido, os enredos transcendem as fronteiras geográficas da Amazônia.

A Literatura de Hatoum ultrapassa as fronteiras da Amazônia, expõe não apenas a riqueza cultural e a diversidade da região, mas também lança luz sobre questões mais amplas que afetam toda a sociedade brasileira, tornando suas obras essenciais para a compreensão da identidade e da história do Brasil.

5 REPENSANDO A LEITURA PARA EJA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM CONTOS DE HATOUM

O leitor é um ser que vai sendo construído e se autoconstruindo no decorrer da vida, e o percurso escolar faz parte desse processo. Isso envolve uma concepção que deve considerar um caminho de experimentação e interação que extrapola o espaço da escola, admitindo o contato natural do indivíduo com o meio social em que está inserido. Segundo Solé (1998),

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

É notório que o despertar para a leitura, na perspectiva defendida pela autora anteriormente citada, pode ser melhor provocado e estimulado no indivíduo enquanto este ainda é criança, em virtude de sua condição ímpar de desenvolvimento cognitivo e fisiológico, que lhe permite uma grande e acelerada capacidade de aprendizagem, fato que estará associado a um ambiente propício, seja o familiar, escolar e/ou social. No entanto, nesse contexto, a escola é o meio ideal para tal estímulo, por se propor a possuir a estrutura mais apropriada, com acesso a bibliotecas, a materiais didáticos estimulantes e ter em seu quadro profissionais educadores devidamente qualificados para guiar o despertar da leitura, pois

a escola tem papel primordial na formação de leitores/produtores de textos e a literatura pode contribuir o desenvolvimento dos alunos como usuários da língua que ampliarão as estratégias comunicativas, a partir da leitura crítica, compreensão e produção de textos diversos (Silva, 2003, p. 522).

Contudo, o alunado de escolas brasileiras públicas e, até particulares, exibem pontuais ou agudos problemas em matéria de leitura, o que comumente é atribuído à falta de práticas eficazes e de seu incentivo, não apenas por parte dos professores, mas, inclusive, por parte da família e das instituições sociais e culturais que dão apoio ao ensino básico. Nessa perspectiva, a leitura precisa ser estimada como um ato social e estimulada em todos os ambientes.

O quadro, que é observado quando são divulgados os índices de leituras das escolas do país, mostra a ineficiência no estímulo da prática da leitura, e essa

realidade se perpetua na sociedade como uma herança sociocultural. Tal situação repercute na falta do domínio do código escrito, vai além, volta-se à competência interpretativa, o que repercute em empecilhos na lida com o cotidiano, notadamente entre aqueles que abandonaram os estudos escolares. E como explica Krug (2015):

A leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, à formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, com relação à vida em si mesma. Para que essa eflorescência de fato aconteça, é primordial que a leitura propriamente dita ocorra em ambientes favoráveis à sua aquisição, mas, acima de tudo, seja propiciada, respeitando o nível sociocultural do leitor (Krug, 2015, p. 1).

O despertar do hábito da leitura no estudante, no caso da relação escola-aluno, no âmbito pedagógico, se trata de algo bastante debatido, inclusive no presente texto, por ser algo que está associado a essa necessidade de desenvolvimento social e crítico do alunado, e tal tarefa exige uma atenção didática centrada em um olhar particular, sensível à realidade do educando. Nesse sentido, Britto (2015, p. 49) destaca que “o desafio da educação escolar está exatamente em ampliar as possibilidades de experiências, desafiando os alunos a ‘pensar para pensar’, ‘a suspender o automatismo da ação’, reconhecer-se e assumir-se como sujeito da ação”. Nesse sentido, o leitor necessita ser entendido como um ser social detentor de interesses próprios, o que exige zelo ao que é oferecido para a leitura, uma vez que o que será lido deve estar adequado ao seu contexto.

No que tange à Educação de Jovens e Adultos – EJA –, a instigação para essa prática de leitura se trata de uma forma de o aluno superar entraves do período de afastamento ou ausência do percurso escolar, o que ultrapassa necessidades de letramento e volta-se para o propósito educacional da concepção de um *ser cidadão*, proposta especificada na Resolução nº. 01/2021, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que institui as Diretrizes que devem nortear a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Especificamente no Art. 13, lê-se que

os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital (Brasil, 2021, p. 06).

Ademais, ser garantido em uma resolução não significa promover o incentivo e a prática da leitura nesse alunado, porém é imperativo que haja uma política pedagógica localizada na observância dos problemas do analfabetismo (o pleno e o funcional) por se tratar de um fator que, em um contexto geral ou local, desestimula a sociedade.

Cabe apontar que há diferença entre a prática da leitura e o incentivo a essa prática. A primeira colocação remete à aptidão de decifrar os códigos da escrita e sua assimilação, enquanto o segundo termo está associado à consequência do letramento, admitindo o propósito de promover o hábito da leitura (Martins, 2012). Assim, como aponta Koch, o processo de interação entre o “conteúdo do texto e o leitor é regulada pela intenção com que lemos um texto, pelos objetivos da leitura” (Koch, 2015, p. 19). Dessa forma, lemos com o objetivo de obter uma informação ou formação, o que é uma etapa superior à leitura com fins didáticos de aprendizagem do texto em si e do significado de seu conteúdo. Também emerge a concepção da leitura por prazer, ou leitura livre, contudo esse avanço está estritamente apoiado no sucesso da fase anterior, a de letramento e capacidade de interpretação, fundamentais para todo o processo de desenvolvimento no indivíduo leitor.

Uma rotina acompanhada pela leitura pode ser prontamente desenvolvida por qualquer indivíduo e tal fenômeno se dá quando há um entrosamento entre o leitor com o objeto, o conteúdo da leitura, que amplia o saber, contraindo-se algum conhecimento. Assim, a prática da leitura, que surge ao passo em que o sujeito supera o aprendizado do letramento e do desenvolvimento da capacidade de interpretação, tem sua emergência e perpetuação totalmente atrelada aos gostos e interesses particulares de cada indivíduo (Bamberger, 2000), pois “a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor” (Koch, 2015, p. 37).

A busca para que o sujeito perceba que a leitura vai além da decodificação de signos linguísticos requer o incentivo do despertar para uma consciência sobre a importância de uma postura crítica frente a um texto. Assim, o desenvolvimento dessa intelectualidade requer senso crítico, pluralidade tipológica de conteúdo e compreensão do material com o qual se tem contato. Esses itens se interconectam e se associam com a formação do indivíduo, quanto à sua construção enquanto ser social, apto ao traquejo comunitário, político, econômico e cultural (Martins, 2012).

Conforme Corrêa (2017), o pensador da educação Vygotsky (2007) pode ser inserido nesse debate quando demonstra estimada importância em suas obras sobre o processo de aprendizagem para o desenvolvimento humano, o que é inerente e universal ao Homem e a mulher e imprescindível à emergência e incremento de suas funções psicológicas, as quais estão culturalmente organizadas de modo a caracterizar a espécie: o ser humano. Nesse aspecto, a ideia de incentivo à leitura deve ser analisada na maneira de como se ensina e se aprende, refletindo, assim, em como o educador e o aluno se relacionam com a realidade e com o contexto social em que ambos estão inseridos.

Na EJA, é imprescindível que esse contexto faça parte do método de ensino, para que o processo de aprendizagem se organize cognitivamente a partir de referências vívidas, o que, inclusive, também permite a visualização de pretensões culturais mais altas, em matéria de leitura. Em suma, o contexto pessoal deve ser o ponto de partida para o processo de leitura (Martins, 2012) e, como aponta Nascimento (2016, p. 2), “o aluno/leitor precisa ser orientado a vivenciar o ato da leitura como uma prática cultural, tendo em sala de aula (e fora dela) a experiência dinâmica de significar e apreciar o que lê”. E sobre esse aluno da EJA, jovem-adulto, que adentra a escola com uma bagagem de vida já consolidada, tem-se, ainda, a complementar contribuição de Camargo e Mello (2016), que escrevem:

A visão de mundo de um indivíduo que retorna aos estudos na fase adulta, após ter estado por longos anos afastado dos bancos escolares, é impregnada de maturidade, experiências, crenças e histórias de vida [...] [e] Quanto mais vivência possuir o leitor, maior é a possibilidade de se estabelecer uma conexão com o que é lido, uma vez que estará identificando que o universo do texto está intrinsecamente ligado ao seu conjunto de saberes (Camargo; Mello, 2016, p. 5; 6).

Retomando o pensamento de Koch (2015), o sentido de um texto não é determinado exclusivamente pelo autor ou pelo texto em si, mas volta-se para uma construção interativa que envolve a contribuição do autor, as características do texto e a interpretação do leitor, nesse sentido, para que esse processo aconteça, é necessária uma bagagem de referências que vão além da simples decifração dos códigos que compõem um texto. Essa interação também é defendida por Alliede e Condemarín (2002), citadas por Kock, que apresentam a interação didática como a chave para que ocorra a interação e a construção de sentido que propõem essa relação.

Na EJA, esse processo é mais complexo e difícil de ser colocado em prática, pois a interação didática ocorre em meio a um ambiente envolto a distintos problemas sociais. Alves e Penha (2018), sobre essa realidade, destacam que:

a negação de direitos e a construção sob políticas assistencialistas submetem a uma lógica excludente e bastante perversa os jovens e adultos trabalhadores que não tiveram acesso à escola no tempo recomendado (Alves; Penha, 2018, p. 157).

Nesse sentido, os autores destacam a necessidade da substituição das políticas assistencialistas, que apenas mascaram a exclusão educacional vivida, ao longo da história, pela população jovem e adulta que se encontra marginalizada por estar fora da idade escolar estabelecida pela Lei, por políticas que promovam a inclusão real e equitativa, garantindo que todos tenham acesso à educação.

No entanto, enquanto o governo não garante os direitos educacionais para todos, é imprescindível que seja ressaltado, dentro das aulas de língua, práticas voltadas para o aluno da EJA, visto que existem incoerências de caráter político, econômico e educacionais que condicionam fatores capazes influenciar e determinar a qualidade da aprendizagem e que, portanto, precisam ser encarados pelas práticas educacionais baseadas em uma pedagogia crítica, que tenha como fim a promoção de um leitor-cidadão. Nesse contexto, a escola deveria trabalhar como uma “pedagogia crítica da leitura da palavra que deveria levar em conta as leituras preliminares de mundo que as pessoas já fizeram, levar em conta os limites do mundo concretamente vivido por essas pessoas” (Silva, 1997, p. 31).

Para a discussão sobre a leitura, prática, seu incentivo e o ensino na EJA, pode servir de base a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani (2011), entendida como uma conjectura de âmbito pedagógico diante das práticas de estímulo para a leitura, porque, ao visar ao despertar do senso crítico dos sujeitos, incorpora e passa a ser histórico-crítica, ao passo que procura agir de forma efetiva no propósito de catalisar a transformação das condições sociais do alunado.

Para o supracitado autor e suas ideias, o molde de ensino vigente tem se ajustado aos interesses da minoria, uma elite econômica dominante e que explora as classes populares e sem privilégios. Ademais, ainda que seja a sociedade e que essa elite condicione a forma como ocorre a educação no Brasil, ainda de acordo com Saviani (2011), a educação também repercute em influências sobre a sociedade, com um poder de transformação social de proporção histórica. Nesse sentido, são

pertinentes as considerações feitas no documento institucional vigente BNCC, que revela que há essa compreensão do aluno enquanto ser social e histórico, quando destaca que

ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 66).

Seguindo essas orientações, é imprescindível que a escola, enquanto principal instituição social mediadora do ensino formal, promova a constituição do sujeito leitor, não simplesmente em virtude da necessidade do aprendizado da leitura em face do percurso educacional, mas também devido à necessidade de desenvolver o gosto por valorizar ações que estimulem o educando a se desvendar e descobrir aptidões por meio da leitura, uma vez que a prática pedagógica verdadeiramente eficiente é aquela que desperta no aluno o desejo pelo ato de ler.

Para tanto, o leitor deve estar hábil a edificar sentidos a partir do teor do material com o qual interage, a partir de um processamento que critique, contemple, conteste e pondere o que foi lido. Nesse sentido, a leitura viabiliza a transformação do modo de pensar, abrindo caminhos para novos patamares criativos e de compreensão da pessoa e do mundo no qual está inserida, o que expressa novas apreensões e reflexões sobre a natureza, a sociedade, sendo toda essa busca por consciência ativamente crítica já antes discutida e proposta por Paulo Freire (1996).

Dessa maneira, com a observância do contexto no qual o indivíduo está inserido e todas as suas nuances, é que emerge o ideário de concepção metodológica do ensino com referência a uma educação popular, baseada em quesitos que tipificam como deve ser incentivada a leitura entre alunos da EJA, os quais devem ser inseridos em um processo que se norteie na compreensão do indivíduo ali já formado em identidade e papel social, vivido e repleto de experiências, bagagens e, também, receios.

Adentrar no mundo das práticas de leitura do alunado da EJA é o processo fundamental para a compreensão de como o professor irá conduzir sua promoção de incentivo ao hábito da leitura nos alunos jovens/adultos que fazem parte dessa modalidade de ensino, o que deve se processar desde os primeiros contatos dos docentes com a turma. Isso inclui a conversação, escrita e oralidade, sobre as narrativas históricas de vida dos alunos, com uma progressiva aproximação da

realidade do discente, o que deve ser conduzido com a ideia de se construir um dimensionamento sobre as singularidades de cada indivíduo. Essa é uma interação sociológica com realidades socioculturais: a fala que narra a vivência pessoal, o que atua como um contributo para a construção do conhecimento sobre o leitor, pois, dessa forma, não apenas se conhecerá o aluno, mas ele se autoconhecerá ao refazer os passos de sua trajetória de vida, o que infere revelar suas preferências e afinidades quanto a gêneros literários, conteúdos preferidos e aos quais teve acesso, em todos os ambientes que frequentou e frequenta.

Assim, emerge a importância da atitude instigadora do professor em adentrar na vida do aluno, sondá-la metodicamente, mas, enquanto um sujeito provocador preparado, sendo um agente inteirado sobre o universo da leitura, uma vez que o docente deve “[...] gerar um comportamento leitor em nossos educandos pressupõe uma postura leitora dos educadores e o bom relacionamento entre ambos é que determinará a efetividade das práticas propostas” (Camargo; Mello, 2016, p. 31).

O professor não será um simples transmissor de conhecimentos, mas um mediador, um guia que conhece os caminhos e que provoca o aluno a trilhar sua passagem. Todo o processo deve ser uma interação na qual o professor se desarme de qualquer prepotência e admita para si também o desejo de aprender, causando um reflexo disso no aluno, com ações intencionais e iniciadas a partir do que detectou, aprendeu, sobre cada discente. Quanto mais as atividades de leitura estiverem conectadas de forma imediata à realidade do aluno, mais será pertinente e efetivo seu contributo. Esse entendimento, nas palavras de Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), nos revela que o processo educativo parte do princípio de que quando se ensina também se aprende.

Nesse sentido, o professor deve ter uma postura carismática, o que é fundamental para cativar o aluno, por gerar confiança e admiração. Cabe apontar que o jovem/adulto na escola, na EJA, não almeja um futuro distante, mas algo mais imediato, e quanto mais utilizáveis no dia a dia do alunado forem as atividades e o conhecimento produzido, mais farão sentido. Isso requer deixar claro o propósito de ações afirmativas relacionadas à leitura. O educador deve ser um ente apaixonado pela leitura e deixar isso transparecer sempre.

Seguindo esse ponto de vista, importam para tal debate sobre leitura, as considerações de Solé (1998). Para a autora, é imprescindível que o professor esteja consciente da magnitude de sua função, não apenas a de mediador, no que se refere

ao feitiço cognitivo, mas sobretudo da sua função de ser um promotor da emergência e fortificação de vínculos afetivos, atos que implicarão a afirmação do verdadeiro propósito do espaço escolar na vida de cada aluno de toda e qualquer idade.

A interação entre o professor e o aluno repercute em contribuições para ambos. Nesse sentido, levar o aluno a construir um plano de trabalho é uma forma que pode produzir resultados significativos na emergência da prática da leitura. Sendo notório o conhecimento histórico de que uma população que se encontre à margem do saber e do conhecimento, ainda que tenha acesso a conteúdo para a leitura, em virtude da inaptidão de entender criticamente o que lê, não está empoderada e é facilmente iludida e alienada (Freire, 1987). Diante dessa observação, na EJA, o papel do professor é provocar no aluno o interesse para a percepção da realidade, desafiá-lo, para que ele pense por si e seja ativo na sociedade.

Assim, a escola instiga o aluno a construir um significado de forma ativa, adentrando no mundo do *ler* e provocando reflexões sobre o que se está lendo e o porquê dessa leitura. Todo esse processo deve ser apreciado como uma forma de humanização da docência, em vista dos patamares que tal prática pode revelar em cada indivíduo e, também, na coletividade, como o autodescobrimento e a revelação de novas aptidões, por exemplo. Assim, é importante destacar que

na nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação (Soares, 1995, p. 19).

Nesse sentido, as ideias de Paulo Freire (1963), que agregam uma promoção da desmarginalização do aluno que se encontra excluído do processo de pensar criticamente, cabem pertinentemente à EJA. Foi Freire quem mais alertou sobre a importância de valorizar e utilizar uma metodologia de ensino-aprendizagem que adentrasse na realidade do aluno, revelando suas experiências e história de vida, opiniões etc. como um conjunto de informações que se concatenassem ao material didático utilizado em sala de aula, a qual deve ser construída junto com o educando, como uma forma de afirmação de seu papel ativo na sua própria transformação. Ademais, a EJA requer práticas educacionais diferenciadas que não intimidem o aluno jovem-adulto, mas que extingam preconceitos e condutas sociais que causem exclusão, pois

grande parte do público estudantil da EJA frequenta a escola na busca por desenvolver seus conhecimentos acerca da leitura e da escrita visando ter autonomia para atuar em meio às vivências sociais, almejando ter plenos conhecimentos para lutar por seus direitos (Nascimento, 2017, p. 3).

Nesse contexto, a EJA, como uma prática educativa voltada não apenas para a alfabetização, mas para a emancipação e inclusão social, necessita empoderar os alunos para serem agentes ativos na defesa de seus direitos e na construção de uma sociedade mais justa. Dentro da atmosfera dessas ideias, o professor necessitará criar possibilidades de leitura, na qual o aluno da EJA sinta-se desafiado a desvendar um território que, em muitas situações, não faz parte de sua rotina, mas precisa ser desbravado e conquistado de modo pleno, o que lhe garantirá autonomia e independência.

6 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA: RESULTADOS E DISCUSSÃO DA INTERVENÇÃO

Ser um professor que tenha o domínio dos conteúdos do componente curricular que irá ministrar nas aulas já não é suficiente para atender às demandas de um grupo de pessoas que já têm experiência de vida e toma suas próprias decisões, como são os alunos da EJA. Assim como a ideia de que a ciência só poderia ser feita em laboratórios ou por inventores já não se faz presente no mundo moderno. Nas palavras de Martins Jr.,

neste início de século não há campo de natureza que não seja estudado pela ciência. Acabaram-se os inventores para dar lugar aos cientistas, com todas as ciências se servindo deste ou daquele método de investigação para impulsionar seu conhecimento específico (Martins Jr., 2015, p. 24).

Por isso, entendemos que todos os ambientes podem ser um campo fértil para a pesquisa científica. Com esse pensamento, é que me coloco na condição de professora pesquisadora que estava inquieta para estimular o senso crítico em meus alunos e, mesmo buscando novas metodologias de ensino ou ferramentas de aprendizagem, não têm sido suficientes para atingir esse objetivo. Perguntas foram feitas e mereciam respostas, respostas comprovadas com caminho bem delimitado, de que só o método científico dispõe.

Seguindo esse princípio, é que nos propomos a seguir as orientações de Freire (1996, p. 7), quando nos diz que “a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”. Logo, a pesquisa científica também deve fazer parte do trabalho do professor de educação básica.

Como o trabalho científico necessita cumprir determinados protocolos e etapas, o projeto foi submetido ao comitê de ética, mesmo que os riscos da pesquisa sejam indiretos, como, por exemplo, constrangimento ao responder o questionário ou participar das oficinas. O projeto foi aprovado pelo comitê antes do prazo estabelecido no cronograma (Apêndice A). Cumprida essa etapa, foi dado início ao segundo momento das atividades de pesquisa, que consistiram em ir a campo, conhecer o espaço e o grupo de alunos com quem foi desenvolvida e realizada a proposta de intervenção didática. Conforme estabelecido anteriormente, foram selecionadas duas

turmas de 4ª etapa de Educação de Jovens e Adultos – EJA que funcionam na Escola E. E. F. M. Ezeriel Mônico de Matos, localizada na cidade de Santarém, Pará.

No primeiro contato da pesquisadora com os alunos, foi feita a apresentação do projeto e da pesquisadora, sendo relatada a sua trajetória como docente da EJA e o porquê da escolha da escola, leitura e assinatura do TCLE e TALE, termos exigidos pelo comitê para comprovar que as pessoas que participaram da pesquisa foram esclarecidas sobre o percurso e que aceitam participar do estudo de forma espontânea. Os alunos menores de idade levaram o documento para que seus pais ou responsáveis pudessem assinar o termo, que deveria ser entregue na aula seguinte.

No dia marcado, voltamos à escola para receber o TALE e realizar um questionário, que se encontra no projeto de pesquisa (Apêndice A) com questões fechadas e abertas, a fim de coletar as informações necessárias para continuidade da pesquisa e selecionar os textos que fizeram parte da proposta de intervenção. Segundo Martins Jr. (2015, p. 234), um questionário consiste em “um instrumento utilizado para se obter dados de um determinado grupo social por intermédio de questões a ele formuladas. Serve para determinar as características desse grupo”. Dessa forma, as questões elaboradas pela pesquisadora trataram sobre a vida cotidiana e escolar dos alunos matriculados na EJA; após o levantamento e tabulação das respostas, foi possível traçar o perfil dos alunos para, posteriormente, selecionar as oficinas do caderno de leitura de Rodrigues (2020).

6.1 O local da pesquisa

Para seleção e escolha da escola onde foi desenvolvida a pesquisa, foi feito o levantamento junto à Diretoria Regional de Ensino - DRE no município, a fim de verificar em quais escolas havia turmas de EJA da III e IV etapas. Dentre as instituições encontradas, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ezeriel Mônico de Matos chamou atenção, por ofertar essa modalidade no diurno. Localizada na cidade de Santarém, município considerado o principal centro urbano, financeiro, comercial e cultural do Oeste do estado do Pará; também é o 3º município paraense mais populoso, com uma população estimada de 294.580 pessoas, de acordo com o IBGE, no censo de 2010.

A escola atende à comunidade santarena desde 31 de março de 1954, ano de fundação. A escola deveria ser mantida com recursos oriundos do Governo Federal e Estadual, por meio de repasse de verbas do PDDE e Programa Dinheiro na Escola Paraense²⁰, no entanto esse recurso não está chegando ao destino, em virtude de o Conselho Escolar estar inadimplente com a prestação de contas de conselhos anteriores junto ao governo, fato que é percentil desde a estrutura física da escola, com paredes com pinturas antigas, salas sem ventilação e muitas cadeiras quebradas, como também nas atividades pedagógicas: a escola não dispõe de quadra de esporte, biblioteca. O único espaço para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares é o laboratório de informática.

Apesar de toda essa dificuldade, oferta à comunidade local a educação básica na modalidade de EJA – etapas e ensino regular, em conformidade com o Conselho Estadual de Educação. A EJA está descrita no PPP da escola, no item que apresenta a faixa etária e a modalidade de ensino ofertada, destacando que seus alunos estão na “faixa etária entre 15 a 60 anos (jovens e adultos). Opera na modalidade de Educação de Jovens e Adultos/EJA, compreendendo os níveis de Ensino Fundamental e Médio e o ensino Médio Regular” (PPP, 2023, p. 10). Assim, em um mesmo espaço convivem pessoas que ainda buscam por uma profissão e outros que voltam à escola para manter-se no mercado de trabalho.

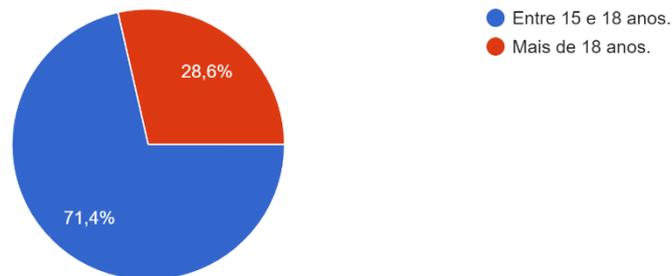
De acordo com o documento que norteia as atividades desenvolvidas pela instituição, observa-se que a média de idade do corpo discente está dentro daquela que nos propomos a pesquisar, assim como a modalidade de ensino. No caso das turmas selecionadas, aqui chamadas de turma A e B, de acordo com levantamento feito, a turma A conta com 24 alunos e a B, 22 alunos, frequentando às aulas, embora o número de alunos matriculados seja bem maior. Todavia, no dia da aplicação do questionário, havia 14 alunos em A e 20 em B. Após análise das respostas, constatou-se que a maioria dos alunos estão na faixa entre 15 e 18 anos, ou seja, alunos jovens, conforme gráficos 1 e 2.

²⁰ De acordo com a LEI Nº 9.978, de 6 de julho de 2023, o Art. 1º cria e apresenta o objetivo do Programa Dinheiro na Escola Paraense, programa este vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), “com o objetivo de prestar assistência financeira suplementar às unidades escolares da educação básica da rede estadual de ensino” (PARÁ, 2023, p. 1). Com o programa, os gestores e conselho escolar têm mais autonomia para decidir quais são as prioridades da instituição e como deverá ser utilizado o recurso.

Gráfico 1 – Faixa etária turma A

Você se encontra em qual faixa etária de idade?

14 respostas

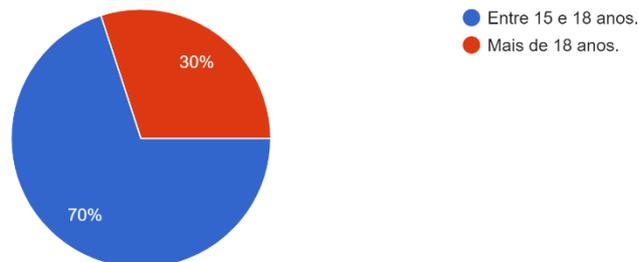


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Gráfico 2 – Faixa etária turma B

Você se encontra em qual faixa etária de idade?

20 respostas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

A dificuldade que encontramos na EJA é que as salas de aulas são bastante diversificadas com várias faixas etárias, portanto é preciso que o professor faça várias estratégias na aula, porque às vezes os mais jovens terminam suas atividades primeiro que, os mais velhos e com isto muitos desistem de estudar porque acham que estão atrasando a turma (Pinheiro, 2020, p. 12).

Assim, as atividades propostas deveriam considerar que, na turma, a maioria são jovens que foram encaminhados à EJA quando completaram a idade prevista pela Lei, como já mencionado anteriormente, sem deixar de lado os alunos adultos. Outro diferencial da escola é que seus alunos não estão somente fora da faixa etária de ensino preconizada pelas normativas da educação básica. O fato é que este mesmo ambiente proporciona a inclusão de alunos em defasagem idade/série, conforme já apresentado, e tem matrículas de discentes que cumprem medidas socioeducativas,

e também atendem pessoas com deficiência – PcD, como foi comprovado na visita em loco e no PPP da escola.

A clientela é composta em sua maioria por educandos de baixo nível econômico, em defasagem idade/série, muitos com dificuldades de aprendizagem, alguns deles “marginalizados” socialmente e oriundos do regime de semiliberdade da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA). Porém, o trabalho da escola é intenso na tentativa de contribuir para a superação dessas dificuldades e na missão de oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos (PPP, 2023, p. 10).

Toda essa diversidade encontra-se em uma mesma sala, fato que requer um trabalho intenso da equipe escolar para que estes continuem seus estudos. Quando lemos o PPP da escola, percebemos seu compromisso com essas pessoas, na busca por promover uma educação voltada à inclusão, não importando a condição social de quem a procura. Constatação que nos desafia a pensar em uma proposta de intervenção que inclua todos os sujeitos presentes nas turmas.

Observamos, ainda, que a escola cumpre com seu papel social e atende ao que foi definido na V Convenção Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na década de 90, na Tailândia, na qual, além de ser proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, o Brasil assumiu responsabilidade também com a EJA, quando estabeleceu a Década Paulo Freire de Alfabetização, como lemos no texto:

O direito à educação é um direito universal, que pertence a cada pessoa. Embora haja concordância de que a aprendizagem de adultos deve ser aberta a todos, a realidade é que diversos grupos ainda estão excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos sem territórios fixos ou nômades, refugiados, deficientes e prisioneiros, por exemplo. Esses grupos deveriam ter acesso a programas educativos que pudessem, por uma pedagogia centrada na pessoa, responder a suas necessidades e facilitar sua plena participação na sociedade. Todos os membros da comunidade deveriam ser convidados e, se necessário, ajudados a se beneficiar da aprendizagem de adultos – o que supõe a satisfação de necessidades de aprendizagem muito diversas (V Confintea, 1997, p. 34 *apud* Cortada, 2014, p. 274).

Após análise do PPP, notamos que a instituição tem seu documento norteador alinhado com as propostas apresentadas nos documentos oficiais, no tange ao seu papel perante a sociedade. Porém, essas propostas tornam-se difíceis de serem desenvolvidas sem o devido repasse de verbas. Contudo, segundo a direção, o processo do conselho escolar está sendo analisado e revisto para que a escola possa receber o recurso do governo. Concluído o levantamento sobre o contexto escolar, passamos para a integração com os alunos.

Essa etapa da pesquisa foi importante para determinar o próximo momento, a intervenção propriamente dita. As perguntas elaboradas têm como principal objetivo averiguar se de fato esses alunos não têm conhecimento sobre os escritores de expressão amazônica. Para tanto, foi elaborada uma lista com nomes de autores já consagrados pela literatura, como Inglês de Sousa, José Veríssimo e autores amazonenses e paraenses que, embora com uma vasta produção, ainda não são considerados como cânones, dentre eles, destacamos Benedito Monteiro, Dalcídio Jurandir, Milton Hatoum, Ruy Barata, Paulo Nunes, Edílson Pantoja.

Como resultado preliminar desse levantamento, constatou-se que dos 34 alunos que responderam ao questionário, 19 não conheciam nenhum dos autores citados na lista, ou seja, mais de 50% não conhecem os escritores da região. Com base nessa informação nos propomos desenvolver a intervenção “Literatura na EJA: dinâmicas de leitura para desenvolver práticas para exercitar a identidade amazônica em sala de aula” (Apêndice E), que teve como ponto de partida atividades de leitura de quatro contos de expressão amazônica contidas na obra *A Cidade Ilhada*, de Milton Hatoum (*Uma estrangeira em minha rua, O adeus do comandante; A casa ilhada; Dançarinos da última noite*). As oficinas foram construídas a partir do trabalho de Rodrigues (2020), *Contos para acordar e encantar* (Anexo 1), aqui não se pretendeu aplicar as oficinas na forma como foram construídas, mas desenvolver a proposta seguindo as etapas previstas, a saber: Leitura, Atividade de leitura, após a leitura, para além da leitura e, por fim, preparação para a próxima leitura, tendo como base as oficinas 01, 04 e 07 do caderno citado.

Com essa proposta, pretendeu-se promover, no aluno da EJA, uma mudança de postura frente à leitura, não só de textos do gênero literário presentes nos livros didáticos ou de autores já apresentados e conhecidos, como também apresentar escritores que, por meio de textos ficcionais, narram histórias já conhecidas pelos alunos por meio das narrativas orais.

6.2 A proposta de intervenção: Expectativa x Realidade

Já de posse das informações sobre o público que fez parte da intervenção, partiu-se para a aplicação da proposta. Com base nas respostas do questionário, conhecia-se o perfil dos alunos, em sua maioria jovens. Além disso, foi observado, nos encontros anteriores, que o uso do celular era constante durante as aulas. Diante

disso, durante as oficinas, foi pensado o trabalho com os textos, aliando-os à tecnologia digital.

De acordo com Lopes (2020), a integração da tecnologia digital no ambiente educacional pode aumentar significativamente o engajamento e a participação dos alunos. Dessa forma, foram utilizadas diversas ferramentas digitais para complementar o ensino dos textos, como aplicativos de leitura digital, plataformas de discussão on-line e recursos multimídia.

De acordo com Lopes,

assim como a tecnologia para uso do homem expande suas capacidades, a presença dela na sala de aula amplia seus horizontes e seu alcance em direção à realidade. Para que os alunos interajam pedagogicamente com ela, de modo crítico e criativo – o que irá contribuir para a formação de cidadãos mais atuantes na sociedade tecnologia em que vivemos –, torna-se necessário que os professores conheçam e saibam utilizar educacionalmente as tecnologias disponíveis (Lopes, 2020, p. 7).

Dessa forma, quando o professor faz uso de recursos tecnológicos, além de tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, proporciona aos estudantes momentos de reflexão sobre o uso do celular em sala de aula. Seguindo esse princípio, verifiquei quais seriam as melhores possibilidades de aplicativos e softwares gratuitos que poderiam ser usados para chamar a atenção dos alunos. Como já havia dito, poderíamos utilizar o laboratório de informática que dispõe de internet, já que o sistema de Wi-Fi não pode ser usado pelos alunos.

Foi selecionado o aplicativo Mentimeter²¹, ferramenta com atividades interativas em que os alunos não são identificados. Com a garantia do anonimato, pretendeu-se alcançar uma maior participação dos alunos e obter respostas mais sinceras. A utilização do Mentimeter permitiu criar questionários, enquetes e atividades de feedback em tempo real, o que aumentou o engajamento e possibilitou uma avaliação imediata do entendimento dos conteúdos por parte dos alunos.

Além disso, essa ferramenta ajudou a criar um ambiente de sala de aula, no qual os alunos se sentiram mais confortáveis para expressar suas opiniões e dúvidas, contribuindo para um aprendizado mais colaborativo e inclusivo. Com essas práticas, buscamos não apenas enriquecer o processo educacional, mas também fomentar uma cultura de uso responsável e produtivo das tecnologias no ambiente escolar.

²¹ O Mentimeter permite que todos façam perguntas, para obter esclarecimentos ou uma compreensão mais clara sobre assuntos, o que resulta em uma experiência de aprendizagem mais gratificante (Mentimeter, 2024).

Outro cuidado necessário relaciona-se com os alunos PcD que se encontram matriculados nas turmas. Na turma A, havia uma moça com deficiência intelectual e na turma B, três alunos, sendo dois com deficiência intelectual e outro com múltiplas deficiências (Intelectual e motora). Fato que levou à necessidade de, antes da realização da proposta de intervenção, reunir com os professores da sala do AEE para apresentar as atividades e verificar como estas poderiam ser adaptadas às necessidades dos alunos para que estes não ficassem sem participar das aulas e, assim, promover não somente o ensino colaborativo entre os sujeitos envolvidos na pesquisa como também a inclusão de fato como orienta os documentos oficiais. Esse cuidado também é defendido por Maia e Amorim (2020, p. 1), quando falam sobre o ensino colaborativo.

O ensino colaborativo é uma estratégia promissora a contribuir com o processo de inclusão, tendo por base a necessidade de se pensar métodos de ensino que contemple a diversidade presente na escola. Esse projeto de ensinar colaborativamente consiste na responsabilidade compartilhada entre professor da sala comum e educador especial com ações que favoreçam a aprendizagem do público PAEE dentro da sala regular e de forma conjunta.

Todos os cuidados foram tomados para que as atividades desenvolvidas durante a aplicação das oficinas fossem bem-sucedidas; para esse fim, foram usados os horários disponíveis para a disciplina de Língua portuguesa, sendo quatro (04) aulas por semana. Os procedimentos adotados e os resultados da aplicação foram descritos obedecendo a ordem de aplicação, apesar de serem trabalhadas com duas turmas, o foco foi a atividade e a reação dos estudantes no momento da aplicação. São feitos destaques (informando em qual turma aconteceu) para chamar atenção para alguma situação ocorrida.

A ordem de apresentação das atividades obedecerá a sequência descrita por Rodrigues (2020) com a reorganização dos questionamentos feitos em virtudes dos contos trabalhados e do autor selecionado.

1ª Oficina – Início da jornada

A primeira oficina foi denominada “Início da jornada”. Apresentamos aos alunos a proposta de atividades, reforçamos o objetivo do projeto, evidenciando que ele faz parte de uma pesquisa maior de mestrado. Também foi apresentado o cronograma das atividades que aconteceriam sempre nos horários das aulas de língua portuguesa.

De acordo com o planejamento das aulas, entregue pela professora titular da turma, já se havia trabalhado os elementos da narrativa, porém, utilizando fábulas e resumos de textos disponíveis em livros didáticos para apresentar e explorar esse conteúdo. De posse dessa informação, pressupomos que a aplicação da proposta seria tranquila e que os alunos participariam de forma efetiva.

Como primeira etapa, descrita por Rodrigues (2020), deve-se destinar um tempo para a preparação para a leitura. Dessa forma, solicitamos que os alunos compartilhassem com a turma algum conto que tivessem lido. Para esse momento, planejamos o uso do aplicativo Mentimeter, com o recurso denominado “tempestade de ideias”. De acordo com Moran, a seleção da técnica é fundamental para o sucesso da atividade. Nas palavras do autor:

As técnicas precisarão estar coerentes com os novos papéis tanto do aluno como do professor: estratégias que fortaleçam o papel do sujeito de aprendizagem do aluno e o papel de mediador, incentivador e orientador do professor nos diversos ambientes de aprendizagem (Moran, 2021, p. 143).

O objetivo, ao selecionar esse recurso, era promover a participação efetiva e anônima dos presentes, assim julgamos que estimularia uma maior interação dos estudantes, os alunos não teriam o receio de ser avaliados ou ter suas respostas criticadas pelos colegas.

No entanto, a atividade não pôde ser desenvolvida como planejado, pois algumas máquinas do laboratório de informática estavam com problemas e as que estavam funcionando não eram suficientes para atender aos alunos das turmas. Apesar de a escola ter disponível uma rede de internet sem fio, e 90% da turma possuir aparelho celular, esse recurso não pôde ser usado; segundo a direção, como a escola não está recebendo recursos do governo por inadimplência do Conselho Escolar, a senha é disponibilizada apenas para os professores realizarem atividades docentes, como: preparar de provas e preencher o diário on-line. É importante destacar que, apesar de os alunos possuírem o aparelho, a maioria não tem acesso à internet por meio de dados móveis, uma realidade comum entre os alunos da rede pública.

Dessa forma, observamos que, durante as aulas, ainda prevalece o sistema tradicional, como apresentam Camargo e Daros (2018). Apesar dos progressos tecnológicos, o formato tradicional de ensino ainda predomina, baseado principalmente em exposições orais e materiais escritos. Os métodos clássicos de

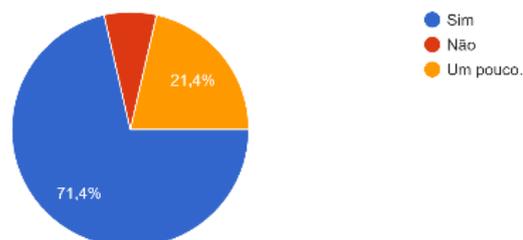
ensinar, mesmo quando repaginados com a inclusão de novas tecnologias, como filmes, vídeos e datashow, não alteram a natureza passiva com que os alunos recebem o conteúdo, que geralmente é totalmente preparado pelos professores e por estes projetados, e o aluno continua passivo.

Diante dessa situação, foi necessário mudar de estratégia e passamos a fazer a sondagem de forma oral. Como já havia previsto, os alunos ficaram com vergonha de participar, apesar de serem falantes, com conversas paralelas fora do contexto das aulas. Mas, quando indagados sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado, o silêncio era total ou mudavam o foco da aula. Destaca-se que a pergunta era simples, pretendia-se promover a participação na atividade. Assim, foi feito o seguinte questionamento: “Vou ler um conto para vocês, o que vocês esperam ouvir? ”.

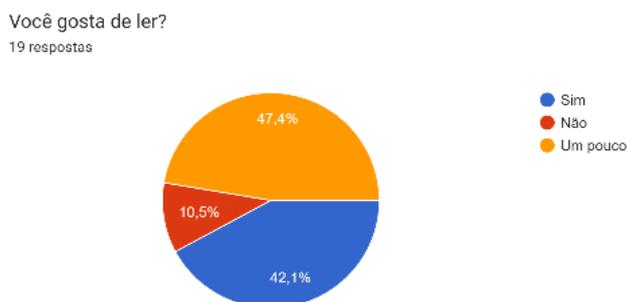
Os alunos que se sentiram à vontade para responder, disseram que esperavam ouvir uma história que poderia estar relacionada à realidade ou não. Com essas respostas, podemos concluir que os estudantes têm uma noção do conceito de gênero narrativo literário. Em seguida, passei para a segunda pergunta: “Que histórias vocês gostam de ler?” Nesse momento, percebi a falta de interesse pela leitura e participação na atividade, por meio das expressões faciais e falas que demonstravam não gostar das aulas de leitura nem nos horários vagos, contrariando as respostas dadas no questionário de sondagem quando afirmaram que gostavam de ler.

Gráfico 3 – Turma A

Você gosta de ler?
14 respostas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Gráfico 4 – Turma B

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Como mostram os gráficos, na turma A, apenas 7,2% dos alunos presentes no dia da aplicação afirmaram que não gostavam de ler e, na turma B, 10,5%. Dessa forma, pode-se constatar que os sujeitos da pesquisa não foram sinceros nas respostas durante a aplicação do questionário, mesmo tendo sido informados que este seria utilizado para elaborar a estratégia de intervenção e que deveriam ser o mais sincero possível.

Em seguida, informei que leria um texto e, antes de iniciar a leitura, fiz perguntas sobre o título, na tentativa de criar expectativas e incentivar uma participação mais ativa na aula. Anunciei o título do conto “Uma Estrangeira na Nossa Rua”, da obra Cidade Ilhada de Milton Hatoum, e questionei quais hipóteses poderiam ser feitas sobre o enredo da história. Uma suposição foi que “o texto falaria de uma mulher de outro país que mora na rua do personagem”. O riso foi inevitável, pois acreditaram que a resposta seria óbvia. Procurei instigar mais participação com outra pergunta: que possível fato poderia ter chamado a atenção da personagem? Obtivemos respostas como: “Era uma mulher muito bonita” e “Uma mulher rica com costumes diferentes”; uma aluna respondeu de forma tímida “O personagem era apaixonado por ela”. Nesse momento, passei para a segunda etapa da oficina – a leitura do conto –, distribuímos cópias dos textos para que pudessem acompanhar a leitura.

Durante a leitura, apenas uma pequena parcela da turma estava atenta ao texto lido, duas alunas, em especial, acompanhavam o texto atentamente, o que incomodava os outros colegas, porém elas os repreendiam dizendo:

“– Deixa eu prestar atenção! A leitura está interessante, quero saber o que vai acontecer”.

Nesses momentos, era necessário parar a leitura e chamar a atenção dos alunos, posto que, segundo a professora e a pedagoga da escola, na maioria são indisciplinados, entrando e saindo da sala como se o professor não estivesse presente. Após a leitura do conto, as meninas pediram a palavra e disseram que não imaginavam que um conto fosse tão interessante e que gostaram da leitura e da história. De acordo com Ausubel (1982) *apud* Camargo e Daros (2018, p. 38),

para que o aprendizado possa ocorrer, são necessárias duas principais condições: o aluno precisa ter engajamento para aprender e o conteúdo escolar precisa ser potencialmente significativo, ou seja, articulado com a vida e as hipóteses do estudante.

Essas falas mostraram que a frustração do primeiro momento e a mudança de estratégia não prejudicaram o objetivo da oficina.

No terceiro momento, voltamos para a atividade de leitura, cujo objetivo era averiguar se os estudantes conseguiam identificar os elementos constituintes de um texto narrativo, como: personagens, conflito, clímax e tema do conto. Para revisar esses aspectos, utilizamos o datashow; porém, antes de apresentar, primeiro projetava-se o tópico e eles eram instigados a expressar o que conheciam sobre o assunto e, em seguida, era solicitado que o identificassem no texto que acabaram de ouvir e que tinham em mãos. Só depois das considerações, feitas com base no conceito projetado, foi solicitado que fizessem as anotações em uma folha de papel distribuída.

Novamente, encontramos resistência nas turmas e não consegui que escrevessem, então mudei a estratégia e voltamos a trabalhar em forma de roda de conversa, com o objetivo de envolvê-los e possibilitar a maior participação. Entretanto, apesar de essa dinâmica ser mais interativa, impossibilita a anotação das respostas dadas pelos alunos, pois, em alguns momentos, falavam ao mesmo tempo, e o professor precisa ficar atento para que as falas não fugissem do tema proposto. No entanto, ao fazer uma análise geral das respostas e considerações feitas pelos alunos, que de fato interagiram durante o desenvolvimento da aula, elas estavam de acordo com o texto que havia lido para eles. Dentre as falas, posso destacar as respostas ao questionamento feito no início da oficina, sobre o tema do conto. Obtive respostas, como: o primeiro amor, invasão de privacidade. Solicitei que identificassem no conto passagens que comprovassem as respostas. Novamente, a participação não foi como

esperada, somente as duas alunas, já mencionadas, identificaram as passagens do conto que indicavam as temáticas.

A expectativa para a primeira oficina era grande, porém a realidade encontrada me fez pensar na dificuldade que um professor enfrenta para incentivar e proporcionar momentos de leitura em sala de aula com alunos que, por serem, na maioria repetentes; através da política de correção de fluxo, foram encaminhados para a EJA. São jovens que ainda não veem na educação a possibilidade de mudança de vida; somente seis estudantes nas duas turmas haviam parado de frequentar a escola no período da pandemia, fato que os fez atrasar e foram impossibilitados de estudar no ensino regular. O Censo Escolar de Educação Básica de 2023 mostra que houve um aumento no índice de alunos fora da faixa etária que ainda não concluíram o Ensino Fundamental.

Quando avaliado o percentual de matrículas com distorção idade-série em classes comuns (não exclusivas de alunos com deficiência), nota-se uma elevação a partir do 2º ano até o 8º ano do ensino (...). A distorção idade-série alcança 17,0% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental (Brasil, 2024, p. 19).

O relatório apresenta os dados gerais de aumento dessa taxa no Brasil, porém os estudantes que pararam os estudos são os que se mostraram mais interessados em participar das atividades propostas.

Apesar do primeiro obstáculo, não desistimos de usar um recurso midiático que realmente chamasse a atenção da maioria da turma e promovesse o envolvimento dos estudantes nas atividades. Revisamos o planejamento feito anteriormente, entre uma aula e outra, e buscamos elementos que pudessem estabelecer uma relação maior entre a temática trabalhada no texto, o autor e a vida dos alunos.

Na semana seguinte, para finalizar essa etapa, planejei a apresentação do autor dos textos trabalhados nessa intervenção, Milton Hatoum. Já havia selecionado um vídeo, mas após o resultado do encontro anterior, procuramos outro vídeo que tornasse o autor mais próximo dos alunos, a partir do qual estes pudessem se identificar não somente com o enredo, personagens ou lugares descritos nos textos, mas que vissem no escritor uma nova perspectiva de futuro. Após assistir a inúmeras entrevistas concedidas por Hatoum nos mais variados programas, selecionei a entrevista dada à TV Cenarium Amazônia²², porque o próprio autor fala sobre política,

²² Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCzzyQTLWuAmkyrSBn2d_YA. Acesso em março de 2024.

literatura, infância e a cidade de Manaus. Nela, destaca a importância que a leitura teve em sua vida e as obras que leu na escola pública. A proposta era mostrar o que eles (alunos) tinham em comum com um escritor premiado.

Em seguida, realizamos uma atividade com perguntas tanto voltadas para o texto lido na aula anterior quanto sobre o vídeo assistido, sendo utilizado o aplicativo Plickers²³. De acordo com Bessa e Nunes (2017, p. 2), “a integração das TIC pode promover mudanças significativas no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem, fazendo com que os alunos desenvolvam autonomia intelectual que os permitam continuar a aprender ao longo de suas vidas”.

Com essa ferramenta, percebi um maior envolvimento e a participação dos estudantes na atividade. Entreguei os cartões-resposta e expliquei como funcionavam, com destaque para os cartões que eram exclusivos e não se repetiam. Dessa forma, cada um deveria responder de acordo com o que assistiu e leu no texto da aula anterior.

Figura 1 – Registros da atividade com a turma (1)



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

²³ Muitos são os desafios encontrados para o uso de metodologias virtuais em sala de aula, sendo que, talvez, os principais deles sejam a questão do acesso à internet e a disponibilidade de aparelhos eletrônicos para os alunos. O Plickers surgiu como uma alternativa para essas questões, uma vez que não é necessário que todos os alunos possuam celulares e acesso à internet, apenas o professor, apresentando-se como um sistema de respostas inovador e de baixo custo. Para utilizá-lo, cada aluno recebe um cartão com um QR code, contendo em cada lado uma letra (A, B, C ou D). Após a apresentação de uma pergunta de múltipla escolha ou verdadeiro/falso, cada aluno deve segurar o cartão com a resposta indicada voltada para cima. O professor faz a leitura das respostas por meio de um smartphone com câmera e o aplicativo Plickers instalado, sendo que as respostas são projetadas instantaneamente em forma de gráficos, indicando, posteriormente, qual a alternativa correta (Moretto, 2023, p. 01).

À medida que as perguntas iam sendo projetadas e lidas, a empolgação foi grande ao verem seus nomes aparecerem na tela com a alternativa de resposta que haviam selecionado. Da forma como foi pensada, os alunos com deficiência (PcD) também conseguiram participar, com a explicação e com o respeito ao tempo de cada um. Logo, foram incluídos na aula. Depois de apresentar as respostas gerais e o gráfico com o resultado, foi passado para o segundo momento, no qual foi solicitado que escrevessem um pouco sobre sua trajetória e expectativas para o futuro, com os seguintes questionamentos: O que motivou você a procurar a EJA? Por que querem continuar os estudos?

As respostas foram bem curtas, frases somente, não queriam se expor, porém dos 45 estudantes que participaram da atividade (22 alunos da turma A e 23 da turma B), somente nove sonham em fazer um curso superior, de acordo com as respostas dadas: “Reprovação no ensino regular” e “Parei de estudar durante a pandemia, e a escola regular não me aceitou”. O perfil do aluno da EJA tem mudado, não somente em relação à idade, mas também às expectativas de futuro. Segundo o estudo feito por Santos, Pereira e Amorim (2018, p. 126),

a EJA está permeada de jovens, com o crescente e notável processo denominado de juvenilização. Assim, a EJA, abrange pessoas singulares, com vivências e histórias as mais diversas e pessoas que buscam algo, um sonho, uma escapatória, um desejo, uma certificação, ou até mesmo amizades.

Outro fator que tem contribuído para o aumento de jovens na EJA são as políticas do governo que visam a diminuir o índice de distorção idade-série. Os alunos que completam 15 anos e não concluíram o Ensino Fundamental são encaminhados para a EJA, o mesmo ocorre com o aluno PcD, que apresenta características bem diferentes dos alunos do ensino regular e dos adultos que estão na EJA. Conforme destaca Rodrigues (2012, p. 105):

Os jovens, quando chegam à EJA, geralmente estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles se sentem perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para sua vida e inserção no mercado de trabalho.

Ficou claro que, por essas questões, os alunos expressam todo esse descontentamento em forma de indisciplina. Uma das alunas chegou a dizer que gostaria de ser “prostituta de luxo”, assim não precisaria estudar, mas que, infelizmente, a mãe a obrigava a vir para a escola. Com comentários como esse, é

necessário que as atividades propostas envolvam os alunos nas dinâmicas em sala de aula. Outra observação feita, após o desenvolvimento da primeira oficina, foi quanto à presença dos alunos PcD nas turmas. De acordo com Araújo (2021, p. 140),

a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais.

Para estes, solicitamos que fizessem um desenho, levando em consideração que ainda não são alfabetizados, representando a profissão que sonham. Somente um dos alunos participou. Os outros três disseram que não sabiam desenhar nem responder. Durante o período em que estivemos na escola, observamos que esses alunos sempre faziam atividades diferentes das aplicadas aos demais. Perguntei à professora como era feito o trabalho com eles e ela respondeu que não são alfabetizados e têm muitas dificuldades de participar das atividades propostas, porém há preocupação de não os deixar sem atividades, embora estas não estejam relacionadas ao conteúdo que estava sendo trabalhado com os demais alunos, eram cópias de atividades voltadas à coordenação motora ou alfabetização, como vogais, separação silábica, por exemplo. Ainda com base nos estudos de Araújo (2021, p. 141) sobre o aluno com deficiência matriculado em turmas de EJA, o autor destaca que

o aluno jovem e adulto com deficiência, em sua maioria, passou mais tempo que o regulamentado no Ensino Fundamental, e um número significativo deles não aprendeu a ler e escrever, ou aprendeu pouco do que deveria ter aprendido. Na EJA as aprendizagens precisam fazer sentido para suas vidas. Temas como sexualidade e métodos contraceptivos serão, para muitos deles, mais relevantes do que aprender a escrever o nome, na fase adulta. Aprendizagens que eles possam utilizar imediatamente em suas vidas e façam sentido para eles, modificando suas vidas, fazendo-os se sentirem pessoas de valor, com independência.

Considerando a fala do autor, esse tipo de atividades que eram passadas para os estudantes PcD não promove a inclusão como preconiza a lei; simplesmente, esse aluno está matriculado na escola e frequenta as aulas em uma turma regular, porém essa condição não significa que, de fato, seja envolvido e incluído nas atividades diárias e que estas contribuam para sua vida.

Concluída essa primeira etapa do encontro com as turmas foi feito destaque sobre a participação e envolvimento dos alunos durante as atividades propostas, parabenizando-os e destacando que não precisariam ter receio de falar, pois as

atividades não valeriam um conceito na disciplina. O principal objetivo é possibilitar o contato dos estudantes com obras e autores da nossa região; logo, todas as atividades não precisariam ser identificadas. Achei necessário fazer essas observações, porque, durante as atividades, os alunos me perguntaram qual seria a pontuação para cada atividade. Ouvi falas²⁴ como:

A1: – Se eu ler, quantos pontos vou ganhar?

A2: – Já que não vale nota, por que ler?

A3: – Vamos precisar copiar o texto no caderno?

A 4: – O texto é muito grande, tem certeza que quer que eu leia?

A 5: – Eu não gosto de ler, só leio se for obrigado.

Pode-se ver, na prática, como os alunos ainda veem a leitura na escola e, principalmente nas aulas de língua portuguesa, como uma atividade burocrática que está relacionada a um conceito, sem de fato estabelecer uma relação do que lê e como lê, para desenvolver o pensamento crítico que tanto se fala no chão da escola. E, para contribuir com a mudança de postura frente às atividades propostas durante as oficinas, consideramos os pressupostos de Solé (1998), que destaca a necessidade de ativar conhecimentos prévios, conduzir a atenção dos alunos para elementos fundamentais do texto, avaliar a consistência interna do conteúdo e elaborar inferências, a elaboração de resumos, entre outras técnicas, para melhorar a compreensão leitora. Solé também ressalta a importância de motivar os alunos e definir objetivos claros para a leitura, como parte essencial para engajá-los e tornar a experiência de leitura mais relevante e significativa.

Seguindo esse princípio, informamos aos alunos que na semana seguinte, voltaríamos e trabalharíamos um outro texto do mesmo autor, Milton Hatoum. Para o primeiro momento de preparação para a leitura, foi solicitado que realizassem pesquisas sobre o conceito de crime passional e exemplos de casos publicados em jornais da região.

²⁴ As falas dos alunos serão identificadas com as indicações de A1, A2, A3, A4 e A5 que representam falas de alunos diferentes.

2ª oficina – História de ficção: fios entrelaçados, pontos de vista

A partir desse encontro, nos propostos a seguir as orientações que constam no caderno de atividades proposto por Rodrigues (2020). A oficina foi iniciada com uma conversa sobre a pesquisa solicitada no fim da oficina anterior, mas, infelizmente, estes não a realizaram, tornando a relação entre o momento de preparação para a leitura e a leitura do texto mais difícil. Foi necessário explicar o conceito de crime passionnal²⁵ e perguntar se já haviam lido ou escutado algum caso de crime passionnal na cidade.

Um aluno começou falando sobre um fato envolvendo duas moças, no qual uma atropelou e matou a outra por ciúmes do namorado, fato que teve grande repercussão na cidade. Outros alunos relataram que lembravam do acontecimento e que de certa forma chocou a cidade. Comentaram que só alguém “doido” mataria e seria preso por amor a outra pessoa, que isso não era amor de verdade. Feitas as considerações sobre as falas e a importância de falar sobre esse assunto antes da leitura do conto, passou-se para o segundo momento: a leitura do texto “A Casa Ilhada”.

As turmas foram desafiadas a participar da leitura. Para tanto, havia sido preparada uma sacola com o texto dividido em parágrafos numerados, para manter a sequência, e quem quisesse poderia tirar um parágrafo, identificar no texto, ler silenciosamente e depois que todos tivessem de posse de seus parágrafos seria feita a leitura em voz alta. A proposta era que pudessem fazer uma leitura compartilhada do conto e promover a participação e interação na atividade. Assim que um aluno concluísse a leitura, outro iniciaria. A participação na leitura em voz alta ficou livre; os parágrafos não sorteados seriam lidos pela pesquisadora.

Na turma A, dos 25 presentes na aula, somente 12 alunos realizaram a leitura. Na turma B, a postura dos alunos não foi diferente; dos 20 presentes na aula, apenas 9 se dispuseram a participar da atividade, no entanto os que se dispuseram a ler o fizeram de forma bem empolgada e participativa. Os alunos PcD não leram, pois,

²⁵ Segundo o site do Jusbrasil, o crime passionnal, no senso comum, é considerado aquele no qual o agente realiza um determinado delito por amor ou algo do gênero, porém não é bem assim. De acordo com a definição literal, ser passionnal, é agir movido pela paixão, um sentimento intenso que pode gerar a violência impulsivamente; ao contrário do amor, a paixão estimula a criação de sentimentos possessivos e de ódio.

como já mencionado, ainda não são alfabetizados. Nesse caso, solicitei que ficassem atentos à leitura, pois, em seguida, seriam feitas algumas perguntas sobre o conto lido.

No terceiro momento da oficina, voltado para a atividade de leitura com o objetivo de promover a interação e a colaboração entre os alunos que leram o texto e um maior envolvimento da turma, foi solicitado que formassem duplas para que pudessem responder às questões propostas, que foram divididas e distribuídas uma para cada dupla; em seguida, foi feita a socialização. Aproveitou-se a oportunidade para conversar com os alunos e verificar o porquê da recusa de ler ou participar das atividades. Entre as falas, pode-se destacar:

A1: – Prof. eu não sei ler, não. Nem sei como cheguei na quarta etapa.

A2: – Sou muito tímido e não gosto de ler para as pessoas ouvirem.

A3: – Só venho para a escola para não ficar em casa fazendo as coisas.

A4: – Estou aqui porque minha mãe me obriga, queria ficar em casa.

Esses são alguns exemplos de falas ouvidas durante as atividades e conversas nas duplas. Essas falas levam à reflexão: Por que os alunos preferem ficar em casa ou demonstram pouco interesse pelas atividades propostas? Cabe aqui analisar o papel do professor em mudar essa visão, apesar de entender que a resposta para essa pergunta é difícil. Porém, vale a pena repensar a prática de sala de aula, conhecer as histórias dos alunos, para, em seguida, propor atividades que os motivem a vir todos os dias para a escola e que consigam relacionar o conteúdo estudado com suas vidas. Postura essa já defendida por Paulo Freire (1996, p. 71), quando diz que

é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.

Assim, devemos parar e ouvir a voz de quem, há muito, tem sido silenciada e marginalizada por estar voltando à escola; são vítimas de preconceitos que já estão incorporados na sociedade. Porém, quando se para para ouvir, também ouve-se relatos que mostram o quanto a EJA é importante e faz a diferença na vida dos indivíduos que a procuram, como as falas:

A1: – Vim para a EJA para concluir logo o ensino fundamental. Ano que vem quero ir para o médio.

A2: – Não queria ter parado de estudar, mas na pandemia não consegui ir para a escola e me atrasei. Agora estou na EJA para recuperar o tempo perdido.

A3: – Perdi meu pai durante a pandemia e não consegui vir para a escola.

É importante destacar essas falas, pois são de alunas que participaram ativamente da primeira oficina, leram os textos e teceram comentários sobre a relação tema abordado e o contexto em que estão inseridas. Durante a oficina, elas questionaram algumas palavras que não eram comuns, cujo significado desconheciam. Nesse momento, solicitou-se que sempre que encontrassem palavras ou expressões desconhecidas pesquisassem no dicionário o significado. Então, foi solicitado para quem tinha acesso à internet o uso do celular para fazer a busca e socializar com os demais colegas da turma. Percebi um maior envolvimento em conhecer o sentido das palavras, e novamente a colaboração foi fundamental para o desenvolvimento das atividades, pois somente 10% dos alunos estavam com acesso à internet.

Ao finalizar o tempo destinado para que cada dupla respondesse à pergunta que lhe coube, passou-se para a socialização. Como as perguntas se repetiram, as apresentações ocorreram conforme o número das questões. A primeira pergunta estava relacionada a identificar e descrever os personagens do conto. Nessa questão não demonstraram dificuldades. Isso também foi observado na socialização da segunda pergunta, voltada para o espaço onde a narrativa aconteceu, quando também não encontraram dificuldades em descrever. A maior dificuldade, segundo os alunos, foi na questão voltada para a identificação do tempo, pois, no texto, perceberam a presença de três datas (1978, 1980 e 1996) e foi solicitado que

procurassem identificar no texto os acontecimentos relacionados a cada uma dessas datas. Após alguns momentos de busca, os alunos atentos destacaram que a primeira data faz referência ao ano em que o casal foi para Manaus, a segunda quando o pesquisador recebeu o primeiro cartão-postal da ex-esposa, e, por fim, o ano de 1996, ano em que recebe o cartão sem mensagem, fato que causou estranhamento e o levou a retornar à cidade e visitar a casa onde o casal de amantes morava.

Outro questionamento que provocou alvoroço na turma foi a terceira pergunta: “Ainda sobre o texto, o Narrador diz: ‘Então eu soube que o tralhoto, com seus olhos divididos, vê ao mesmo tempo o nosso mundo e o outro: o aquático, o submerso. Curioso, eu disse. Ver o exterior já não é tão fácil, imagine ver os dois.... Por que você acha que eu estudo os peixes? Interrompeu o estrangeiro, acariciando a placa de vidro” (Hatoum, 2009, p. 70). Levante hipóteses: Por que o narrador acha difícil ver dois mundos? “. As opiniões ficaram divididas, alguns estudantes acharam legal e até interessante enxergar dois mundos, pois assim poderiam analisar melhor as pessoas e seus comportamentos.

Outros disseram que isso só poderia acontecer na ficção e exemplificaram com filmes de ficção que apresentam realidades de mundos paralelos, ou filmes que mostram que pessoas com superpoderes podem ler mentes ou viver em dois mundos. Sendo solicitado que apresentassem alguns exemplos e falassem, foram citados filmes, como: *Homem-Aranha*, *Dr. Estranho*, *Vingadores*, todos exemplos de filmes de heróis condizentes com a faixa etária da turma. Nesse momento, tanto na turma A como na B, houve discussões paralelas sobre quem estava certo. No entanto, os alunos na turma B foram mais participativos e responderam mais rápido aos questionamentos.

Concluída a socialização das respostas, a última tarefa voltou-se para a produção de um resumo sobre o texto lido, destacando o que mais lhes chamou atenção. Para os alunos com deficiência, sempre após as orientações dadas ao grupo maior, sentava-me com eles para explicar como iria funcionar a atividade, ou seja, eles poderiam fazer a exposição verbalmente de suas impressões do texto. De acordo com a cartilha do Projeto Escola Viva, para que o aluno com deficiência permaneça na escola, é necessário que o professor, além de conhecer a realidade do aluno, também faça pequenas adaptações nas atividades, que são chamadas de Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, que são definidas no documento como “modificações menores, de competência específica do professor. Elas constituem

pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula” (Brasil, 2000, p. 9).

Os demais alunos questionaram se realmente precisariam escrever, propondo que fosse oral, justificando que seria mais rápido. Pela característica da turma observada nas atividades anteriores, já era de se esperar que o objetivo da solicitação era não entregar uma produção escrita, o que foi comprovado. Quatro alunos da turma A e seis da B se dispuseram a socializar seus resumos. A aluna PcD da turma A interagiu e falou sobre o texto, dizendo que ela achava errado deixar o marido por outro homem que nem conhecia. Já os alunos da turma B preferiram não participar da atividade, assim como os demais alunos ficaram à vontade para responder.

Em virtude das características dos alunos, ainda não se havia alcançado o objetivo de envolver todos os estudantes na leitura. Até o momento, apenas duas alunas da turma A e, na turma B, havia um aluno que se destacavam durante as oficinas, participavam ativamente das atividades, sempre perguntando e trazendo exemplos. No entanto, o objetivo da intervenção é envolver todos os alunos na leitura do texto literário, conduzindo-os e envolvendo-os nas narrativas de ficção de Milton.

Porém, esse envolvimento torna-se complexo quando os estudantes não têm essa prática desenvolvida, seja na escola ou em casa. Assim, é necessário rever o planejamento e buscar atividades que ajudem os alunos a perceberem o conceito de leitura e que a leitura literária também contribui para sua formação como cidadãos. O desafio da leitura nas escolas públicas passa pelo conceito de ler, que, conforme destaca Solé (1998, p. 348),

envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc.

Dessa forma, com o objetivo de ativar os conhecimentos dos alunos sobre a próxima oficina, solicitamos que realizassem uma pesquisa sobre o uso da tecnologia e de robôs na sociedade e quais tarefas que antes eram feitas por seres humanos, que agora são executadas por máquinas.

3ª oficina – Lendas e mitos: ignorância, crenças ou atitudes preconceituosas?

As oficinas sempre seguiram o roteiro proposto por Rodrigues (2020), então havia sido solicitado, no final da oficina anterior, uma pesquisa sobre o item *Preparação para a leitura* sobre a chegada do progresso com a influência da indústria na contratação de profissionais. Considerando nossa região, solicitamos que falassem sobre atividades que antes eram feitas por pessoas e que agora são feitas somente por máquinas.

Essa pesquisa serviria de base para a terceira oficina, intitulada “Lendas e mitos: ignorância, crenças ou atitudes preconceituosas?”. Antes da distribuição dos textos, pedimos que os alunos socializassem a pesquisa solicitada na aula anterior. Nem todos realizaram a tarefa; porém, como o tema é bastante atual, foi solicitado que falassem sobre as funções na sociedade que hoje são executadas por máquinas. Surgiram falas, como: “os caixas de bancos e as tarefas nas fábricas que antes eram feitas por pessoas, agora são feitas por máquinas”; “compras na internet, não é preciso ir até a loja comprar o produto, não precisa sair de casa”.

Nesse momento, percebeu-se a participação efetiva dos alunos; todos queriam falar ao mesmo tempo, dando exemplos e depoimentos, uma aluna contou que um parente seu que trabalhava em uma fábrica em Manaus perdeu o emprego para um robô. Outro destacou que agora já tem robô para tudo, até para limpar a casa e que não irá demorar para que as empregadas domésticas sejam substituídas também.

Após esse momento, foram informados que passaríamos para leitura de um conto de Milton e que deveriam fazer primeiramente uma leitura silenciosa do texto, pois, em seguida, realizaríamos uma atividade. Mas, um aluno chamou a atenção dizendo que “preferia que eu lesse o texto, assim entendiam melhor. Quando o professor lê para a gente, entendemos melhor a história, até nas provas, quando o professor lê as questões, elas ficam mais fáceis”. Destaquei que já havia lido para a turma e que agora era a vez de eles lerem, buscando entender o enredo da história e os aspectos que envolviam a narrativa.

A BNCC, quando trata da leitura, na habilidade EF89LP33, destaca a importância de o professor proporcionar atividades, a fim de desenvolver a capacidade dos alunos para lerem e compreenderem textos de maneira autônoma, utilizando a

leitura silenciosa como uma ferramenta essencial para a construção de sentido e a avaliação crítica dos textos lidos.

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, (...) dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2018, p. 184).

Seguindo essa orientação, mantive a atividade como planejada. Logo no início, não estavam muito interessados na leitura, acharam o texto longo, mas insisti para que, antes de desistir, tentassem ler um pouco e depois conversaríamos sobre o conto. Passados alguns minutos, consegui ver o envolvimento da maioria dos alunos na leitura. No entanto, realizei a leitura para os alunos PcDs, de forma que se sentissem, não somente incluídos nas atividades, mas que fossem envolvidos pela história lida.

Figura 2 – Registros da atividade com a turma (2)



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Como observado nas fotos, a maioria dos alunos estava envolvida pela leitura, um fato que me deixou contente. Após 30 minutos dedicados à leitura silenciosa, iniciou-se o terceiro momento da oficina, focado na atividade de leitura com questionamentos sobre o texto.

As perguntas relacionavam-se aos aspectos da narrativa, como na primeira pergunta: “O tempo e espaço em uma narrativa são elementos essenciais para entender quando e onde os fatos aconteceram. Retire do texto marcações de tempo e espaço. Essas marcações são relevantes para entendermos os acontecimentos

narrados? Justifique.”. Para responder à pergunta, foi necessário orientá-los sobre como abordar a questão. Solicitei que identificassem no texto todas as passagens que faziam referência a datas, podendo marcar no próprio texto e socializar com os colegas. Foram destacados o momento da mudança de endereço, com a expressão “Dois anos depois”. Outra passagem destacada foi o Natal de 1989 e o Ano Novo e, por fim, a referência de quando Miralvo encontrou a jiboia. É necessário destacar que os alunos foram instigados a procurar no texto essas referências, seguido de uma reflexão sobre a importância de estar atento às informações fornecidas nos contos. Em todas as questões propostas, foi necessário intervir, orientando na resolução e esclarecendo significados das palavras e indicar quem iria responder às perguntas.

A maior interação ocorreu na questão 4, voltada para as lendas e superstições da Amazônia: “No contexto do conto, o narrador consegue misturar lenda e superstições dos povos amazônicos. Como isso acontece no conto? ” No entanto, eles queriam relatar sobre as lendas que conheciam, mas a questão estava relacionada à identificação no texto fazendo relação com os fatos narrados. Então, foi solicitado que identificassem no texto as passagens que faziam referência a essas lendas. Com a mediação da pesquisadora, conseguiram identificar mais rapidamente a lenda da cobra grande, quando Miralvo encontra o dinheiro na barriga do animal.

Então, chamei a atenção para outros aspectos, como os passeios de canoa pelo lago do Ubim, fato que também ocorre no município de Santarém, como em Alter do Chão, com os passeios pela floresta encantada. Alguns alunos não sabiam da existência desses passeios ou que a floresta era assim conhecida, perguntaram sobre valores e como faziam para visitar.

Em outra passagem do conto, destacando a dança e as pinturas no corpo de Miralvo, estas foram relacionadas com as pinturas indígenas também presentes em nossa região. Destaquei o respeito e o temor que os nativos têm pela natureza. No texto, encontramos uma reverência geral e um temor pela floresta, evidenciados na narrativa, que refletem a visão de que a natureza amazônica não é apenas exuberante e misteriosa, é também uma fonte de vida e um repositório de forças desconhecidas e, às vezes, perigosas para quem a desconhece.

Dessa forma, chamar atenção para esses elementos das lendas e superstições e a relação que estabelecem no conto com as personagens mostra como suas vidas são intrinsecamente ligadas ao lugar onde vivem. Essa relação permite que o leitor aprecie a interconexão entre a cultura, a natureza e a vida cotidiana na Amazônia.

Após essa reflexão, solicitei que falassem sobre casos conhecidos ou que já tivessem escutado. Um dos alunos relatou ter conhecido um rapaz que teve uma experiência com botos que se transformam em pessoas, mas, na verdade, foi uma bota que se transformou em mulher, o que provocou piadas entre os colegas, dizendo que essa história só poderia ter acontecido com ele e que ele estava com vergonha de falar. Foi interessante porque ele negou, mas ficou meio constrangido e não queria contar a história. Intervi e pedi que contasse, pois gostaria de ouvir. Ele relatou que havia uma família que cuidava de uma casa de praia na comunidade do Pindobal²⁶ e um dia foi visitada por um boto, acordou todo assustado e com muita areia na rede, embora não tivesse saído da casa. A forma como o aluno relatou o fato foi tão espontânea e convincente que os outros colegas pararam para ouvir.

Continuando as atividades da oficina e aproveitando o relato, introduzimos o momento “Após a leitura”, quando foi solicitado que alguns alunos relatassem as passagens que mais chamaram a atenção no conto e o motivo. Um aluno relatou que foi no momento quando a personagem encontrou o dinheiro na barriga da jiboia. Quando questionado sobre o motivo do destaque, respondeu que ele também gostaria de encontrar muito dinheiro, mas que não iria gastar tudo em uma noite. Nesse momento, todos os presentes tiveram a oportunidade de falar, e a interação entre os alunos foi bem interessante, com parte da turma concordando em gastar todo o dinheiro e outros não, preferindo ajudar a família. Um disse: “Professora, não é sempre que a sorte bate à nossa porta, melhor aproveitar”. Como tinham respondido as perguntas, uma aluna observou que já estavam respondendo à terceira questão. A interação foi interessante e o fato de os próprios alunos perceberem e conseguirem relacionar as atividades propostas, principalmente em uma turma que, no início das oficinas, fazia questão de dizer que não gostava de ler, foi gratificante.

Realizadas todas as considerações da atividade anterior, passou-se para o próximo ponto, denominado “Para além da leitura”, com o seguinte questionamento: “O fragmento extraído do texto: qualquer trabalho que um robô não dá conta” (Hatoum, 2009, p.113) pode ser considerado como uma frase que poderá ser dita por muitas pessoas em nossa sociedade?”. No início da oficina, já havíamos falado sobre a temática, quando solicitado que socializassem a pesquisa feita sobre as profissões que hoje são executadas por robôs. Sendo lembrado alguns pontos da conversa

²⁶ Distante 9 km da vila de Alter do Chão, no município de Belterra, a Praia do Pindobal (de água doce) é acessível tanto por estrada de terra quanto pelo Rio Tapajós.

anterior, e para instigar o debate, perguntei se acreditavam que a profissão de professor poderia ser substituída também. A resposta foi unânime. Um aluno da turma A, falou: “Claro que não, um robô não conseguiria dar conta de uma turma como essa, iria entrar em curto”. O riso foi geral. Outros alunos disseram que, assim como o Miralvo do texto, muitas pessoas perderam o emprego, por isso há muitas pessoas pedindo esmola nas ruas. Nesse momento, destaca-se o ponto de vista crítico dos alunos que, apesar de jovens, conseguem perceber o avanço e as mudanças que estão acontecendo na sociedade.

O último ponto da oficina era a proposta de produção textual. Foi solicitado que escrevessem, a partir das discussões na roda de conversa, um texto dissertativo-argumentativo apresentando seu ponto de vista sobre o assunto. Houve resistência à escrita, com questionamentos como “escrever para quê?”, uma postura que ocorreu nas duas turmas. No entanto, insisti que escrevessem, mesmo que não fosse um texto dissertativo com todas as características. As produções se voltaram para narrativas, no entanto, a barreira da escrita já havia sido quebrada e todos os alunos das duas turmas participaram da atividade. Os alunos PcD também participaram, porém deixei livre, poderiam falar ou fazer um desenho, seguida da explicação do que significava.

Finalizada mais uma oficina, parabenizei os alunos pela participação e leitura do conto; conversamos sobre as dificuldades sentidas por eles. Uma fala que chamou a atenção foi de um aluno disse que no início achava os textos longos e depois de ler outros contos já não foi tão difícil e demorado. Essa fala demonstra a importância de o professor não desistir da atividade proposta, pois, no início das oficinas, ao ver a falta de interesse dos alunos de participar das atividades propostas, pensava que o tema escolhido não estava bom e que não teria sucesso, porém ao chegar na terceira oficina, percebi que a recusa de ler e participar da atividade proposta era por falta de contato com contos e propostas de atividades que envolviam a leitura.

4ª Oficina – Sob o manto da crueldade: Maldade Humana justificada e consentida

Chagamos à reta final nas atividades propostas. A última oficina que foi trabalhada com as turmas seguiu o mesmo roteiro das anteriores, como levar cópias do texto que eles deveriam ler. Porém, antes de distribuir os textos aos alunos, para ativar o processo de leitura, solicitei que levantassem hipóteses sobre o assunto da

obra apenas pelo título do texto de Milton Hatoum. Um aluno comentou: “Então, será uma história que aconteceu em Manaus?”, o que provocou risos na turma B. Esse episódio foi interessante, pois mostrou que eles já haviam compreendido o estilo do autor, já que todos os textos discutidos nas turmas faziam referência ao Amazonas. Para mim, enquanto pesquisadora, foi perceptível que um dos objetivos do projeto de intervenção havia sido alcançado: propiciar aos alunos da EJA o contato com obras literárias de um autor amazônida contemporâneo, reconhecido nacional e internacionalmente. Instiguei a conversa perguntando se conheciam algum comandante e onde trabalhava. Alguns responderam que poderia ser em um barco, navio ou avião.

Foram convidados, então, para fazer a leitura do conto “O adeus do comandante” e descobrir sobre qual comandante o autor falava. As cópias dos textos foram distribuídas e, dessa vez, o envolvimento na leitura foi ainda maior. Achei interessante quando um aluno relatou que, no início das oficinas, achava os textos chatos, mas que agora já gostava de ler. Ele comentou que os textos falavam sobre muitas coisas que ele conhecia, o que tornava a leitura mais agradável. De acordo com Büchler (2009, p. 74),

o comportamento mecânico rotineiro não constrói um leitor ativo na leitura. Esta visão é concebida em algumas instituições escolares. Ler é a negociação de caminhos com sentido lógico, não é apenas buscar informações. Este trabalho de construção do caminho é feito porque o texto não é algo fechado em si mesmo. O complemento textual existe quando em sua estrutura de leitura cabe atualização, ou seja, o tema e a sua linguística instigam o aluno/leitor a questionar numa operação de crescimento compreensivo.

Conforme destaca a autora, quando se consegue relacionar o texto trabalhado em sala de aula com a vida do estudante, essa leitura torna-se mais significativa, motivando-os a buscar novas fontes de conhecimento. Pensamento também compartilhado por Freire (2011), quando trata da relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra: defende que a leitura deve ser contextualizada e significativa para o aluno. Afirma, ainda, que a compreensão do mundo precede a compreensão da palavra escrita, destacando a importância de integrar a leitura, ou seja, os textos trabalhados em sala de aula com a vida cotidiana dos alunos.

Seguindo esse princípio e concluído esse primeiro momento, solicitei que os alunos fizessem a leitura silenciosa do texto. Para os alunos com deficiência (PcD), na turma A, a mediadora da aluna estava presente e fez a leitura para ela, já na turma

B, como na oficina anterior, a leitura foi feita para eles, mas os alunos que estavam perto pediram para que fosse lido para todos, justificando que o entendimento é melhor quando o professor ler. No entanto, conversei com a turma explicando a importância desse momento para a formação de leitores autônomos e que na vida vamos precisar ler, e o professor não estará disponível para fazer esse elo entre eles e os textos.

Finalizado o tempo destinado à leitura, iniciamos a “Atividade de leitura”. Foi orientado que responderíamos juntos às questões; eu leria a pergunta e eles responderiam com base nos elementos do texto. A primeira pergunta derivava de uma afirmação sobre o conto ser dividido em dois momentos, baseando-se na descrição da personagem principal. Em seguida perguntei sobre que título poderia ser dado para cada um desses momentos do conto. Para responder, eles precisariam lembrar de como a personagem foi descrita. Eles procuraram no texto essas descrições, que foram lidas em voz alta.

Com base nas descrições, questionei quais outros títulos poderiam ser dados. As sugestões para a primeira parte, na qual a personagem era vista como “gente boa” e ajudava as pessoas, incluíram “O Comandante Bonzinho”, “Comandante camarada” e “A vida de um comandante”. Na segunda parte, percebeu-se uma mudança de comportamento do comandante, perguntei se com base na primeira descrição poderiam esperar que o comandante tivesse a atitude de matar o próprio irmão. Nesse momento, os alunos misturaram o texto com exemplos da vida real. Intervi, pedindo que pensassem em um novo título para a segunda parte da história e seu desfecho, resultando em “Comandante Vingativo”, “Adeus liberdade”, “A vingança é um prato que se come frio”. Sobre esse último título, observei de que se trata de um ditado popular e questionei o porquê da escolha, o aluno relatou que o comandante, pensou em tudo, comprou caixão, fez tudo de caso pensado.

Também identificaram a traição da esposa como o fato que motivou o crime. Nesse momento, uma aluna compartilhou que se envolveu com o cunhado, embora a irmã não tenha descoberto. Os colegas intervieram dizendo que ela queria apenas chamar atenção. Não sei se foi pelo enredo do conto, mas essa oficina foi extremamente participativa. Eles responderam às perguntas e procuraram justificar suas respostas com passagens do texto.

Durante o momento de “Após a Leitura”, retomamos a roda de conversa, momento em que os alunos deveriam relatar os fatos que mais chamaram sua atenção

durante a leitura e os motivos. Foi interessante ouvir relatos sobre como a viagem de barco descrita no texto se assemelhava às viagens em nossa região. As palavras e locais mencionados eram familiares aos alunos; um deles destacou: “Fala até de Santarém”. Isso facilitou a leitura, em contraste com o conto *A casa ilhada*, sobre o qual havia comentado anteriormente a dificuldade devido ao desconhecimento de algumas expressões. Esse envolvimento foi evidenciado em momentos da leitura quando um colega, ao tentar distrair os outros, era frequentemente interrompido com a expressão: “deixa eu ler, estou gostando do texto”.

Quanto às dificuldades encontradas, assim como nas leituras anteriores, mencionaram o tamanho do conto, pois estavam acostumados a textos mais curtos. Isso reforça a hipótese inicial da pesquisa de que os alunos da EJA são frequentemente expostos apenas a fragmentos de obras. Solicitei que fizessem um resumo da obra, porém pedi que fosse alguém que normalmente não participa. Após alguns minutos de silêncio, um aluno começou: “Um marreteiro que vinha de Santarém para Manaus, cujo nome não consigo lembrar”, o que provocou risos entre os demais. Ele continuou mencionando que o personagem pegou o barco de um amigo. Incentivei que outros continuassem, e assim foi feito: um aluno complementava a fala do outro, construindo um texto coletivo. Quando alguém se desviava da sequência, outro corrigia.

Outro momento de grande participação ocorreu quando questionados sobre os sentimentos que a postura de Dalberto despertou neles. Alguns disseram que agiriam como a personagem, pois o irmão havia traído sua confiança, enquanto outros prefeririam dar o “troco” de outra forma. Um aluno destacou que antigamente um homem traído “limpava a honra com sangue”, mas outro ressaltou, aliviado, que felizmente esses tempos haviam passado. A última pergunta foi sobre o tipo de casamento entre as personagens e se era comum na região. Destaquei a importância dada ao casamento naquela comunidade, um verdadeiro evento, evidenciando o quanto Dalberto era respeitado por todos.

É importante destacar que as falas dos alunos eram frequentemente comprovadas com passagens do texto e relacionadas a situações vividas ou observadas em suas rotinas, indicando que realmente realizaram a leitura. Pode-se afirmar que 50% dos alunos presentes na oficina gostaram do texto, apesar de seu tamanho.

No entanto, não consegui que escrevessem um texto dissertativo. Seriam necessários mais encontros para trabalhar a produção textual, uma vez que mostraram preferência por escrever sobre suas próprias vidas e histórias que ouviam. Mudamos a dinâmicas e eles escreveram suas histórias.

Último encontro com as turmas: Momento de avaliação

Apesar de ter apresentado no início das atividades o cronograma da oficina, não informei na aula anterior que, na semana seguinte, seria o último encontro com a turma. No entanto, ao final da última oficina, dois alunos nos procuraram para perguntar qual seria o tema da aula seguinte, respondi que seria surpresa.

Conforme o planejamento feito, o último encontro foi destinado à avaliação do projeto de intervenção, tendo como foco principal verificar se as ações planejadas e implementadas alcançaram os resultados esperados e promoveram as mudanças desejadas, como também analisar o que funcionou da maneira como planejado e o que pode ser melhorado no projeto, permitindo ajustes e correções durante a implementação futuras. De acordo com Saviani,

a tão propalada exigência de avaliação do trabalho docente, de modo geral, não leva em conta essas condições organizacionais que dificultam a melhoria da qualidade, dificultando também uma participação efetiva tanto de alunos como de professores no processo pedagógico e no próprio processo de avaliação preconizado (Saviani, 2011, p. 123).

Nesse sentido, assim como apresenta Saviani, na avaliação proposta aos alunos não se considerou o ambiente no qual as aulas foram desenvolvidas, pois como os alunos destacaram e foi presenciado, as salas da escola são quentes com pouca ventilação e as cadeiras eram desconfortáveis, fato que, segundo a minha percepção, teve impacto negativo no envolvimento dos alunos nas atividades propostas, pois sabe-se que o ambiente também influencia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, porém esse item não era considerado pela direção da instituição.

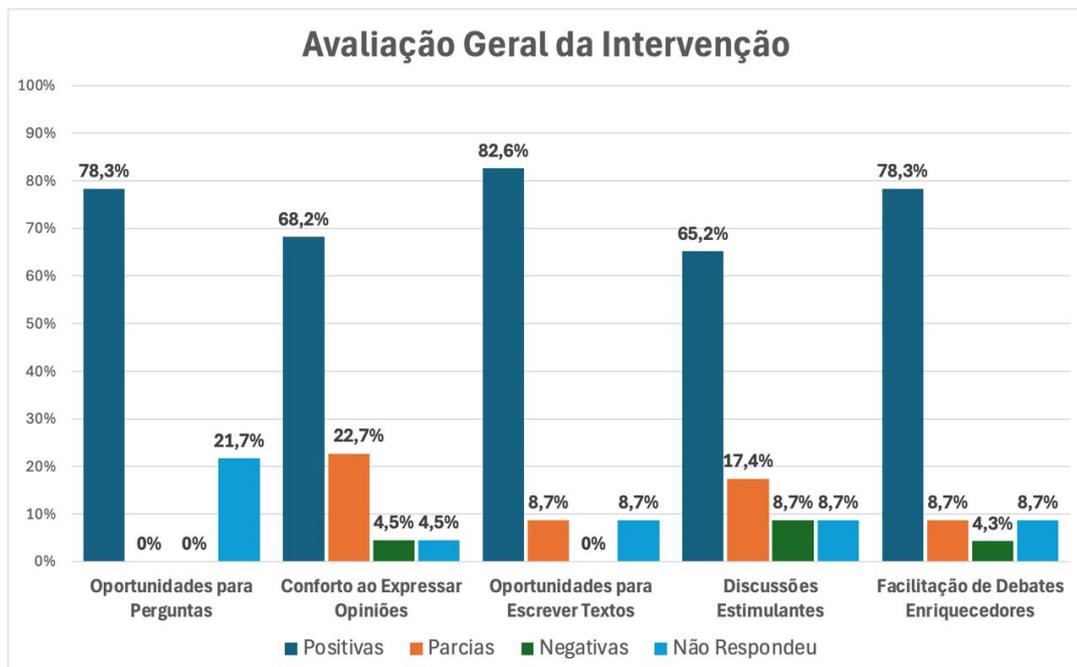
Dessa forma, a avaliação aplicada aos estudantes foi em forma de formulário impresso²⁷, composto de 14 questões fechadas e 6 abertas. Os alunos foram orientados que estariam livres para responder ao questionário; em hipótese alguma, deveriam sentir-se obrigados a participar, pois o objetivo do instrumento era verificar

²⁷ As questões utilizadas no questionário encontram-se no projeto de intervenção – Apêndice B.

os pontos positivos e negativos da intervenção para que as futuras intervenções sejam melhoras. Também, poderiam deixar de responder alguma das questões apresentadas, caso não se sentissem à vontade. Nesse dia, estavam presentes 18 alunos da turma A e 21 na turma B, porém somente 23 alunos se dispuseram a responder ao questionário.

Após a aplicação, as respostas foram passadas para um formulário do Google para obter o resultado da avaliação. Após isso, fez-se a obtenção dos gráficos separadamente de cada questionamento e optou-se por apresentar uma avaliação geral da intervenção. Para tanto, as questões levantadas foram agrupadas em cinco categorias: “Oportunidades para Perguntas”, “Conforto ao Expressar Opiniões”, “Oportunidades para Escrever Textos”, “Discussões Estimulantes” e “Facilitação de Debates Enriquecedores”. Esses pontos apresentam uma análise de diferentes aspectos relacionados à intervenção, medidos em termos de feedback positivo, parcial, negativo, e não respondido.

Gráfico 5 – Avaliação Geral da Intervenção



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

O gráfico revela que, em geral, a intervenção foi bem recebida pelos alunos, com as respostas positivas dominando em todos os aspectos avaliados. “Oportunidades para Escrever Textos” e “Oportunidades para Perguntas” se destacam

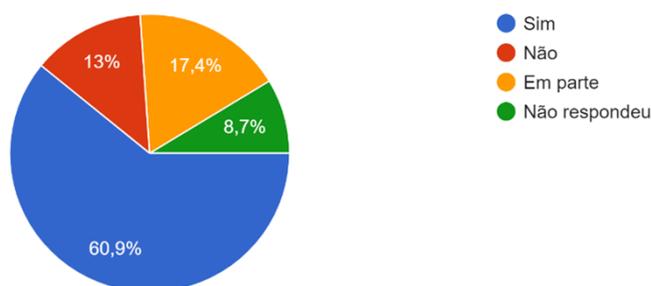
com as maiores taxas de feedback positivo. No entanto, “Conforto ao Expressar Opiniões” e “Discussões Estimulantes” apresentaram uma quantidade maior de respostas parciais e negativas, o que sugere áreas potenciais para melhorias futuras.

Ainda com relação ao questionamento feito para os alunos e considerando a temática principal da proposta de intervenção, considero oportuno apresentar o resultado do questionamento voltado para os temas abordados nos contos selecionados.

Gráfico 6 – Sobre os temas abordados nos contos

Os temas abordados nos contos foram relevantes?

23 respostas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Considerando os dados apresentados no gráfico, pode-se verificar que a maioria significativa (60,9%) considerou os temas relevantes, o que indica que os contos selecionados pela pesquisadora foram bem recebidos pela maior parte dos alunos que participaram das oficinas. Contudo, uma parte considerável (17,4%) achou que os temas foram apenas parcialmente relevantes, o que sugere que houve aspectos dos contos que não se conectaram completamente com a realidade do público atendido. Por outro lado, 13% dos respondentes não acharam os temas relevantes, o que pode sugerir a necessidade de ajustes e seleção de contos com temas diferentes dos abordados para que se possa alcançar um número maior de alunos.

Outra análise feita e relevante volta-se para a baixa taxa de não respostas (8,7%). Isso mostra que a maioria das pessoas se sentiu à vontade para expressar sua opinião sobre a atividade proposta. Todavia, ao analisar as respostas às questões abertas, esse fato não se repetiu, pois, como no decorrer das oficinas os alunos apresentavam dificuldade de expressar suas opiniões de forma escrita, vale destacar

algumas opiniões que julgo importantes, sobre a condução das aulas, o que poderia ser melhorado:

A1: Os alunos poderiam fazer silêncio.

A2: Nada na aula, o que falta alguns alunos fazer silêncio para ser perfeito.

A3: A sala é muito quente.

A4: Falta central de ar na sala.

A5: Silêncio dos alunos.

A6: Sala quente.

A7: Sala muito quente.

Com essas falas, percebe-se que os alunos têm consciência de que o ambiente influencia no desenvolvimento das atividades, assim como as conversas paralelas percebidas durante a aplicação das oficinas. O que nos leva a concluir que a educação pública em Santarém precisa de melhorias na infraestrutura das escolas com urgência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade docente deve despertar no profissional de educação o desejo de buscar novas possibilidades para suas aulas, tornando-as mais significativas para o público a que se destina, o que deve ser desenvolvido em todas as modalidades ofertadas pela Educação Básica. E, para que essa mudança aconteça, a formação continuada do professor é o melhor caminho. Foi com esse espírito de busca pelo novo, que decidi investir em uma formação que me oportunizasse não somente refletir sobre minha prática em sala de aula, mas pesquisar sobre o interesse e conhecimento que os alunos da EJA têm sobre a leitura literária como fonte de informação e trabalhar com obras de escritores de expressão amazônica, por serem estes que mais refletem a realidade desses alunos.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou explorar a relação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a literatura brasileira de expressão amazônica, focando na importância de conectar a realidade vivida pelos estudantes à leitura literária. A investigação partiu da constatação de que muitos estudantes da EJA não se reconhecem como leitores e que a leitura não é vista como uma ferramenta de aprendizagem significativa, devido à desconexão entre as obras literárias apresentadas durante as aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental anos finais, especificamente em turmas de 4ª Etapa da EJA e o contexto de vida desses alunos.

Durante a produção da pesquisa, buscou-se conhecer sobre como a leitura é percebida nos documentos que norteiam a educação básica, assim como conhecer de forma mais sistemática a trajetória da EJA no Brasil, como também sobre a Literatura de expressão Amazônica que tem ganhado espaço em outras regiões do Brasil e ainda é desconhecida para nós, Amazônidas. A pesquisa em si partiu de uma indagação “Como o professor de Língua Portuguesa poderá estimular a leitura de texto literário em turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA?”. Para responder ao questionamento, foi desenvolvida, ao longo da pesquisa, uma proposta de intervenção inspirada no projeto *Contos para acordar e encantar*, de Rodrigues (2020). As atividades literárias propostas pela pesquisadora foram adequadas à realidade dos estudantes da EJA, com o objetivo de estimular o interesse pela leitura e promover uma identificação com os textos através de obras de autores de literatura brasileira de expressão amazônica. Durante a pesquisa bibliográfica e a análise das

diretrizes educacionais, como a LDB e a BNCC, constatou-se que estas reforçaram a importância de uma educação literária que considere as especificidades culturais e regionais dos alunos.

Após o desenvolvimento da proposta de intervenção nas turmas selecionadas, os resultados apontam que a utilização de textos literários que refletem o ambiente cultural dos estudantes pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do interesse pela leitura e para a formação de leitores críticos. Ao reconhecer nos textos os lugares, as histórias e as vivências que lhes são familiares, os alunos da EJA têm a oportunidade de se perceberem como protagonistas de suas próprias narrativas, fortalecendo sua autoestima e seu senso de pertencimento.

Dessa forma, o presente trabalho contribui para a reflexão sobre a prática docente na EJA, propondo uma abordagem que valorize a literatura de expressão amazônica nas práticas das aulas de língua, mesmo que nesse nível de ensino ou modalidade não seja uma obrigatoriedade o trabalho com textos literários. Sugere-se que futuras pesquisas aprofundem o estudo sobre a implementação de estratégias de ensino que considerem as especificidades dos estudantes da EJA, ampliando o acesso a uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. P. da C.; PENHA, A. C. F. M. Práticas de Leitura na EJA: Contribuições para a Formação Política de Leitores no Ensino Médio. **Educação em Revista**, Marília, v. 19, n.1, p. 155-174, Jan.-Jun., 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2018.v19n1.10.p155>. Acesso em: 23 ago. de 2022.

DE ARAÚJO, C. W. V. Educação de Jovens E Adultos Na Perspectiva Da Educação Inclusiva/Especial: o que Ensinar e Para Quê Ensinar?. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 5, p. 136-155, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i5.1181> Acesso em: 23 jun. de 2024.

ARBEX JR, J. “Terra sem povo”, crime sem castigo. *In*: TORRES, Maurício (org.). **Amazônia revelada** – Os descaminhos ao longo da BR-163. Brasília: CNPQ, 2005.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo, SP: Ática, 112 p., 2000.

BARBOSA, R. **Pesadelo dos navegantes**. Belém: Editora Rio-Mar, 1996.

BATISTA, E. L. O Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort) como Instituição Educacional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 63, p. 33-44, jun2015 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641170> Acesso em: julho/2024.

BESSA, R. C.; NUNES, V. W. do N. Uso do aplicativo Plickers como recurso de Metodologia Ativa. **II Congresso sobre Tecnologias na Educação (2017) Universidade Federal da Paraíba** – Campus IV Mamanguape – Paraíba – Brasil. 2017. Disponível em: https://ceur-ws.org/Vol-1877/CtrlE2017_MC_5.pdf Acesso em: 04 de maior de 2024.

BEZERRA, A. A. C.; MACHADO, M. A. de C. Políticas de formação de formadores para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 8, n. 14, p. 65-82, 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/133> Acesso em: jun. 2024.

BIBLIOTECA BENEDICTO MONTEIRO. **Conheça a vida e obra de Benedicto Monteiro**. Belém/PA, 17/07/2020. Disponível em: <https://biblio.campusananindeua.ufpa.br/index.php/conteudo-do-menu-superior/423-saiba-sobre-benedicto-monteiro>. Acesso em: 4 ago. 2024.

BRASIL. **Biomás**. Amazônia. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 1 p, 2019. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/biomass/amaz%C3%B4nia.html>. Acesso em Mai de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1/2021 - **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. MEC: Brasília - DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/DiretrizesEJA>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 –Lei no 4.024/1961.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 106 p., 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acessado em Abr de 2022.

BRASIL. **Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf> Acesso em: junho de 2024.

BRASIL. **Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília-DF 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf Acesso em: 02 de junho de 24

BRITO, D. S. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **REVELA Periódico de Divulgação Científica da FALS**, [s.l.], a. 4, n. 8, 2010. Disponível em: http://www.fals.com.br/revela/revela026/REVELA%20XVII/Artigo4_ed08.pdf. Acessado em Abr de 2022.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: mercado das Letras, 2012.

BÜCHLER, A. A. **O uso das estratégias de leitura para compreensão textual pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/678/1/dissertacao_adriana_alves_buchler.pdf Acesso em: 29 jan. 2023.

BUENO, M. F. Natureza como representação da Amazônia. **Revista Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro: UERJ, n. 23, P. 77-86, jan./jun. de 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/3524/2451>. Acesso em: 21 mai. 2023.

BUENO, R. **Borracha na Amazônia**: as cicatrizes de um ciclo fugaz e o início da industrialização. 1. ed., Porto Alegre, RS: Quattro Projetos, 128 p., 2012. Disponível em: <http://www.premiocnh.com.br/livros/livro2012.pdf>. Acesso em: Mai de 2022.

CAMARGO, A. V. G.; MELLO, F. R. de. A leitura na educação de jovens e adultos. In.: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba, PR: Secretaria de Educação do Governo do Estado do Paraná, p. 2-33, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_unespar-uniaodavitoria_adriana_vilmara_guralhcamargo.pdf. Acessado em Abr. de 2022.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A Sala de Aula Inovadora**: Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado. Porto Alegre. Penso. 2018.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988

CARVALHO, F. A. L. de. A Amazônia imaginada nos memoriais enviados ao Consejo de Indias no século XVII. **Tempo**, v. 23, n. 2, p. 204-238, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/tem-1980-542x2017v230202> Acesso em: julho de 2024.

CARVALHO, J. C. de. **Amazônia revisitada**: de Carvajal a Márcio Souza. 2001. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/79f71d2f-af2c-4cc2-9fb4-a23d4b7c8655/content> Acesso em: 4 ago. 2024.

CASTRILLON, S. **O Direito de ler e de escrever**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: ed. Pulo do gato. 2011.

CERATTI, M. R. N. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos**. Secretaria da educação do Estado do Paraná, 2007. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-2.pdf> acesso em: julho de 2024.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, SP, v. 21, n. 3, p. 379-386, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yZmjRzBCCsdJXWQ37ZLtt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em Abr de 2022.

CORTADA, S. (org.). EJA – **Educação de Jovens e Adultos e seus Diferentes Contextos** – Coleção Pedagogia de A a Z. Volume 12. 1. ed. E-Book. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014. Recurso digital.

COUTINHO, A. **A literatura no Brasil** – Era Realista e Era de Transição. Volume IV. edição digital. São Paulo, 2023, edição Kindle.

CRULS, G. **A Amazônia que eu vi**. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira Editora, 1928.

COSTA, K. S. **Natureza, colonização e utopia na obra de João Daniel**. Hist cienc saude-Manguinhos [Internet]. 2007Dec;14:95–112. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702007000500005>

CUNHA, E. da. **À Margem da História**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1909.

CURY, C. R. J. Educação, Direito de Todos e o Bicentenário da Independência. **Cadernos de História da Educação**, v. 21, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-78062022000100002&script=sci_arttext acesso em: fevereiro de 2024

CURY, M. Z. da F. Fronteiras da memória na ficção de Milton Hatoum. **Letras**, n. 26, p. 11-18, 2003.

DA SILVA SANTOS, A.; AVELINO LEAL, D. Literatura e História: produção de Saberes na Ficção de Milton Hatoum. **Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 50–64, 2020. DOI: 10.29327/233099.20.1-4. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/7745](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/7745). Acesso em: 27 jul. 2024.

DE FREITAS, E. S.; VERMELHO, S. C. S. D. A educação de jovens e adultos no Brasil Pós-LDB/96: há possibilidades emancipatórias?. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 21, n. 10, p. 17919–17940, 2023. DOI: 10.55905/oelv21n10-184. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/1735> Acesso em: 24 jul. 2024.

DE LARA JAKIMIUI, V. C. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149> Acesso em: jun. 2024.

DE SOUSA, A. Revisitando a crítica: o regionalismo brasileiro. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 60, p. 8-17, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Bet%C3%A3nia/Downloads/6161-Texto%20do%20artigo-22063-1-10-20220216.pdf>.

DE SOUSA, K. M. Colaborações de viajantes e missionários para a elaboração de uma história regional: um olhar sobre os relatos de Simão Estácio da Silveira e Padre Antônio Vieira. **Temporalidades**, v. 15, n. 1, p. 221-237, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/46200> acesso em: julho de 2024.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 939–959, jul. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015> Acesso em: 17 jul. 2024

DI PIERRO, M. C. (coord) **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20ADULTOS%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

DI PIERRO, M. C. **O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) no estado de São Paulo**. A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014. p. 230. Acesso em: 17 jul. 2024.

DI PIERRO, M. C. **Tradições e concepções de educação de jovens e adultos**. Formação e práticas na educação de jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/b05b603d-43b8-4d7a-b55e-4774f31296f1/Tradi%C3%A7%C3%B5es%20e%20concep%C3%A7%C3%B5es..%20%282017%29.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 58-77, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 jun. 2024.

DIAS, M. T. M.; GOMES, M. F.C. Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 31, n. 2, p. 183-210, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/w4vwZzQGQcTxFgNpqSHrFdz/abstract/?lang=pt>. Acessado em Abr de 2022.

E. E. F. M. “Ezeriel Mônico de Matos”. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Santarém, PA. 2023

ESCOBAR, F. J. P. **A Fundação Mobral e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba-SP**. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós – Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2007

FARES, J. Milton Hatoum: Palavras Mágicas, Culturas Híbridas. **Asas da Palavra**, v. 9, n. 2, p. 37-40, 2004.

FERNANDES, J. G. dos S. Literatura Brasileira De Expressão Amazônica, Literatura Da Amazônia Ou Literatura Amazônica? **Revista da Pós-Graduação em Letras – UFPB**. João Pessoa, v. 6, n. 2/1, 2004 – p. 111-116. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/download/9540/5188/11755>. Acesso em: 15 jul. de 2022.

FERREIRA, M. **Inglês de Sousa**: imprensa, literatura e realismo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. E-book. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=ZFBUDwAAQBAJ&pg=GBS.PT4&hl=pt&q=ser+escritor%2C+as+qualidades+essenciais> Acesso em: 05.05.2024.

FERREIRA, M. H. **O que é crime passional?** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-que-e-crime-passional/887156408> Acesso em: jun.2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 87 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

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

FREIRE, P. Conscientização e Alfabetização — Uma nova visão do Processo. **Estudos Universitários**, [S. l.], v. 4, p. 5–23, Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/25488> 8. Acesso em: 20 jul. 2024.

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. 1996. Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em: Julho de 2024.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo. Anglo, 2012.

GONÇALVES, D. de O.; GAMA, M. F. R. Milton Hatoum e a ficção brasileira contemporânea. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 34, p. 77-88, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/10979> . Acesso em: 25 ago. 2021.

GUEDELHA, C. A. M. A Amazônia e seus Textos Fundadores. **Recanto das Letras**. 2022. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-literatura/7545624> Acesso em: 28.05.23

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, 14: 108-130. (2000). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 11 jul. 2024.

Haidos, D.; Pantoja, G. **Santuário esmeralda**. Parintins/AM: 2022. Spotify, 5:08.

HALL, M. B. **Milton Hatoum**: a leveza do drama na literatura brasileira. Plural, São Paulo, 27 jul. 2023. Disponível em: < <https://www.plural.jor.br/colunas/papel-maquina/milton-hatoum/#:~:text=Leyla%20Perrone%2DMois%C3%A9s%20disse%20que,literatura%20%E2%80%94%20ela%20tem%20r>

HATOUM, M. **A cidade ilhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Organizado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa, [editor responsável Mauro de Salles Villar]. – São Paulo: Moderna, 2011
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47439/1/2002_art_gkpressler.pdf Acesso em: 18 jun. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. **Educação de adultos em retrospectiva**. 2012. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/educacao_adultos_retrospectiva_confitea.pdf Acesso em: Julho de 2024

JOAQUIM, M. Jr. **Como apresentar trabalhos de conclusão de curso**: instrução para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso; atualização da edição João Bosco Medeiros. - 9. ed. - [3ª Reimpr.] - São Paulo: Atlas, 2024.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina da leitura**: teoria e prática. São Paulo: Fontes, 2000.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KRUG, F. S. A importância da leitura na formação do leitor. **REI Revista de Educação da IDEAU**, [s.l.], v. 10, n. 22, 14 p., 2015. Disponível em: <https://www.getulio.ideau.com.br/wp->

content/files_mf/b80cee602abb950b63a6d6c5cb43df40277_1.pdf. Acessado em Abr de 2022.

LEÃO, A. Milton Hatoum: regionalismo revisitado ou renegado. In: **Congresso Internacional da ABRALIC**. 2011. Disponível em: <https://abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0356-1.pdf> Acesso em: 27 jul. 2024.

LIMA, Aldo de [et al.] (Org.). **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. 160 p. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/372/382/1125?inline=1> Acessado em 10/10/22

LOUREIRO, J. J. P. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras, 2000.

LOUREIRO, V. R. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir. **Estudos avançados**, v. 16, p. 107-121, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142002000200008>.

MACHADO, M. M. A Educação de Jovens e Adultos no Século XXI – da Alfabetização ao Ensino Profissional. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393–412, 2011. DOI: 10.5216/ia.v36i2.16713. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16713>. Acesso em: 23 jul. 2024.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 429-451, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687> Acesso em: 18 jun. 2024.

MAIA, J. B. M.; AMORIM, M. C. S. O Ensino Colaborativo como Estratégia à Inclusão. **Anais VII CONEDU** – Edição Online. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68973> Acesso em: 09/05/2024.

MANSUTTI, M. A. (Coord.) **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. São Paulo: Movimento pela Base, set. 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf> Acesso em: Fevereiro de 2024

MARTINS JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARTINS, M. H. Ampliando a noção de leitura. In: MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, n. 74, p. 23-35, 2012. Disponível em: <http://tpleitura.pbworks.com/w/file/64335735/Maria%20Helena%20Martins%20O%20que%20%C3%A9%20leitura.pdf> Acesso em: 18 abr. de 2022.

MARTINS, M. C. B. Fronteiras Imperiais: a Amazônia Colonial e as fontes jesuíticas. **Territórios e Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 190-208, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4807310> Acesso em: 18 abr. de 2024.

MEC. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB nº: 11/2000. APROVADO EM: 10.05.2000
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf Acesso em: 10 maio de 2022.

MENTIMETER. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>. Acesso em: 04/05/2024.

MIGUEL, V. V. R.; SANTOS, S. P. dos. Economia e Política na Fronteira Amazônica: Economia da Borracha, Políticas Públicas e Classes Sociais no Território Federal do Guaporé (1950). *In: Anais do Simpósio Nacional de História – ANPUH*, n. 26, São Paulo, SP, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300650740_ARQUIVO_MIGUEL eSANTOS.Desenvolvimento,AgriculturaeSociedadenaFronteiraAmazonica.pdf. Acesso em: 10 maio de 2022.

MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORETTO, R. A. O Aplicativo Plickers como Instrumento Avaliativo no processo de Ensino-Aprendizagem. **VI Fórum de Inovação Docente em Ensino Superior 2023**. Disponível em: <file:///C:/Users/Bet%C3%A3nia/Downloads/632-Texto%20do%20artigo-1787-1-10-20231030.pdf> Acesso em: 04/05/2024.

MOURA, L. L. Modernismo e Pós-Modernismo em Milton Hatoum. **Revista Ininga- ISSN 2359-2265**, v. 7, n. 2, p. 14-24, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ininga/article/view/8861/7295> Acesso em: 27 jul. 2024.

MOURA, M. da G. C. **Educação de jovens e adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2004.

NASCIMENO, S. M. EJA: leitura, letramento e contexto social. *In: Anais do Congresso Nacional de Educação*, [s.l.], n. 3, 11 p., 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA5_ID551_14082016221724.pdf. Acessado em Abr de 2022.

NASCIMENTO, S. R. Leitura nos anos iniciais da EJA: desafios e perspectivas. *In: Anais do Encontro de Iniciação à Docência da UEPB*, [s.l.], n. 5, 10 p., 2015. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA9_ID1496_30072015232947.pdf. Acesso em: 18 abr. de 2022.

NASCIMENTO, S. R. O texto nos anos iniciais da EJA: o enfoque para a leitura enquanto prática social. *In: Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais*, [s.l.], n. 4, 10 p., 2017. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/sinalge/2017/TRABALHO_EV066_MD1_SA16_ID1251_14032017232017.pdf. Acessado em Abr de 2022.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, p. 519-539, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300012> Acesso em: julho de 2024.

PARÁ. Lei Nº 9.978, de 6 de Julho de 2023. DOE Nº 35.463, de 07 de Julho e 2023. **Cria o Programa Dinheiro na Escola Paraense**, vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). PARÁ (PA), 2023. Disponível em: <https://www.ioepa.com.br/pages/2023/2023.07.28.DOE.pdf> Acessado em Out de 2023.

PASCHOAL, T. G. O Tesouro Descoberto no Máximo Rio Amazonas (1741-1757) de João Daniel e a História da Alimentação. **XXVII Simpósio Nacional de História-ANPUH. Natal-RN**, p. 1-8, 2013. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548875807_146a898dee4b5a79298a3f9ce4f77709.pdf

PEDROSA, T. A Amazônia e um duplo paradoxo: o inferno verde ou um novo Eldorado? *Revista de História da Arte e da Cultura*, n. 19, p. 27-54, 2013.

PENNA F. P. Reflexões sobre o Brasil e os desafios Pan-Amazônicos. *Revista Brasileira de Política Internacional*, [s.l.], v. 56, n. 2, p., 94-111, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v56n2/v56n2a06.pdf>. Acessado em Mai de 2022.

PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no século XXI**. Editora Companhia das Letras, 2016.

PINHEIRO, S. M. da S. O perfil do aluno da EJA na atualidade. *In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU*, 5. Maceió – AL. 2020 Anais eletrônicos. Editora Realize. Disponível em: [RABALHO_EV140_MD1_SA12_ID6906_26092020173259.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA12_ID6906_26092020173259.pdf) . Acessado em Mai de 2023.

POCHO, C. L. **Tecnologia educacional: Descubra suas possibilidades na sala de aula**. Marcia de Medeiros Aguiar; Marisa Narcizo Sampaio; Lígia Silva Leite (coord.). 8 ed. 5ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

PRESSLER, G. K. **Dalcídio Jurandir – A escrita do mundo marajoara não é regional, é universal**. 2002. Disponível em: **PROEJA: Refletindo o cotidiano**. v.1 / Organizador por Judith Maria Daniel de Araújo e Guiomar do Rosário Barros Valdez. Campos dos Goytacazes (RJ). Essentia Editora, 2012. E-book. P. 99-114. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/livros/issue/view/121> Acesso em: 05.05.2024.

RODRIGUES, D. J. F. A juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA. *In*: RODRIGUES, F. C. **Leitura de Contos da Literatura de Expressão Amazônica: Fruição e (Re)Conhecimento de Práticas Culturais**. Dissertação Mestrado Profissional em Letras – Profletras - UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARA - Santarém. 2020. 152p.

SANTOS, J. S. dos. PEREIRA, M. V. e AMORIM, A. Os Sujeitos Estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 01, p. 122-135, jan./jun. 2018. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14598/2/Os_sujeitos_estudantes_da_EJA_um_olhar_para_as_diversidades.pdf Acesso em: fevereiro de 2024.

SANTOS, R. C. V. *et al.* **Influências da modernidade e ecos da contemporaneidade na ficção de Milton Hatoum**. 2009. <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/6754/1/Renata%20Carolina%20Vicentini%20dissertacao.pdf>.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria** [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Col. Educação Contemporânea, Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Gestão federativa do sistema nacional de educação em regime de colaboração**. 2012. (Apresentação de Trabalho/Outra). Disponível em: <http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20121019_DermevalSaviani_Federalismo.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed.rev.e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. T. da. **Leitura e realidade brasileira**. 5ª ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1997.

SILVA, E. T. **Leitura e realidade brasileira**. 5ª ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1997.

SILVA, E. T.; ZILBERMAN, R. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo, SP: Ática, p. 18-29, 2004.

SILVA, E.T. da; ZILBERMAN, R. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo, SP: Ática, p. 18-29, 1995.

SILVA, G.; AMORIM, S. S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, MS, v.18, n.4, p. 185-196. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v18i4.1469> Acesso em: 21 mai. 2023.

SILVA, G.; AMORIM, S. S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/tGGWx3Dp58Sx3FmY8trzGyR/> Acessado em Mai de 2024.

SILVA, I. M. M. Literatura em Sala de Aula: da Teoria Literária à Prática Escolar. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I** (1), 2003, p.514-527. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021

SILVA, M. K. M.; SANTOS, A. C. dos. Didática da leitura na EJA: o que ainda revelam as práticas escolares? **Teorias e Práticas Pedagógicas**, [s.l.], a. 7, n. 12, p. 18 p., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2552>. Acesso em: Abr de 2022.

SILVA, V. L. da. **O norte impossível: ficção, memória e identidade em narrativas de Milton Hatoum**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4312> Acesso em: 27 jul. 2024.

SIQUEIRA, A. R. de; GUIDOTTI, V. **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: SAGAH, 2017. 216 p.

SOARES, M. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto alegre, RS: Penso, 1998.

SOUZA, M. **A Literatura no Amazonas: as letras na pátria dos mitos**. Poligramas 29. 2008. Disponível em: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/3024/No.29-2008-p.9-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acessado em maio de 2023.

SOUZA, M. **História da Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2009.

UNES, W. A estética da recepção – Hans-Robert Jauss e Wolfgang Iser. Publicado em: **Revista Estudos (Universidade Católica de Goiás)**, Goiânia, v. 30, n.4, p. 753-766, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Instituto de Ciências da Sociedade. **100 anos de Benedicto Wilfred Monteiro**. [S.l.: s.n.], 2024.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. **A escolarização no Brasil: cultura e história da educação**. Springer, 2008.

VIEIRA, A. **O essencial de Padre Antônio Vieira**. Organização de Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt->

BR&lr=&id=6egrwEK5g0IC&oi=fnd&pg=PT3&dq=O+Essencial+de+Padre+Ant%C3%B4nio+Vieira&ots=2n70bNuzuf&sig=-KTit873ihcAL7qPwyY9B4RLYOs#v=onepage&q=O%20Essencial%20de%20Padre%20Ant%C3%B4nio%20Vieira&f=false . Acesso em: julho de 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Cortez, 224 p., 2007.

WANZELER, R. de S. Bruno de Menezes: fragmentos de memórias (des) construindo histórias de vida de um literato-etnógrafo. **Encontro Nacional de História Oral**, v. 1-17, 2016.

XIMENES, R. Da Terra Firme à Amazônia. **Terceira Margem Amazônia**, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.36882/2525-4812.2012v1i1p%25p> Acesso em: jun. 2024.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Desenredo**, Passo Fundo, v.5, n.1, p. 9-20, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924>. Acesso em: 18 jun. 2021.

APÊNDICE A – PROJETO SUBMETIDO AO COMITÊ DE ÉTICA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANA BETÂNIA FERREIRA ARAÚJO

**PROJETO
A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA: UMA PROPOSTA DE LEITURA
DOS CONTOS DE MILTON HATOUM**

**SANTARÉM-PA
2023**

ANA BETÂNIA FERREIRA ARAÚJO

**PROJETO
A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA: UMA PROPOSTA DE LEITURA
DE CONTOS DE MILTON HATOUM**

Projeto apresentado ao Comitê de Ética para
elaboração de dissertação de Mestrado Profissional
em Letras – Profletras, turma 2021.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Vieira Silva

**SANTARÉM-PA
2023**

RESUMO

Entende-se que a leitura é uma grande aliada no processo de formação de uma pessoa, e o texto literário deve fazer parte desse processo. O presente projeto objetiva contribuir para a formação de leitores literários por meio de obras de expressão amazônica. Para tanto, será desenvolvido em dois momentos, a pesquisa de bibliográfica tendo como principais autores Loureiro (2000), Castrillon (2011), Britto (2015), Fernandes (2004), Koch (2015), Silva (1997), Solé (1998), Zilberman (2009), além de pesquisas em sites, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o repositório do Profletras Nacional, a fim de verificar o que se produziu sobre o tema em estudo. A pesquisa de campo será desenvolvida em duas turmas de 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos – EJA – que funcionam na E. F. M. Ezeriel Mônico de Matos, localizada na cidade de Santarém, Pará e a coleta de dados será através da aplicação de um questionário. O resultado esperado desse levantamento é analisar o perfil do aluno matriculado da EJA no que se refere à prática de leitura. E, desta maneira, pretende-se incitar novas discussões e propor o desenvolvimento de práticas de leituras exitosas tendo como base a obra de expressão amazônica *Cidade Ilhada*, de Milton Hatoum.

Palavras-chave: Educação de Jovens e adultos. Leitura literária. Literatura de expressão amazônica.

1 INTRODUÇÃO

A escola, herança dos gregos, desde seu início voltou-se para o ensino da leitura e da escrita. Atualmente, apesar de muitas tecnologias disponíveis e de outras áreas de conhecimento sendo abordadas, ainda continua privilegiando a escrita, sem considerar que a prática da leitura não deve ser pautada somente na decodificação do código ou apoio para aulas de Língua Portuguesa para o ensino de conteúdos gramaticais.

Dessa forma, a leitura literária sempre teve um papel secundário, pois de acordo com Zilberman (2009), por muitos séculos, a finalidade do ensino de literatura não era formar leitores ou apreciadores da arte literária, mas apenas como complemento, deixando uma lacuna na formação do indivíduo. Assim, nos propomos a responder esse questionamento: Como o professor de Língua Portuguesa poderá estimular a leitura de texto literário em turmas de Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de desenvolver não só o interesse dos alunos pelo texto literário como também por autores de expressão amazônica?

Refletindo sobre esse cenário, é que nos propomos a desenvolver um projeto de pesquisa que venha a contribuir para a formação de leitores literários. Como primeiro, passo faz-se necessária a aplicação de um questionário que trace o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos – EJA – no que refere à leitura de textos literários de autores de expressão amazônica para, posteriormente, elaborar uma proposta de intervenção para esse público que privilegie autores de expressão amazônica.

2 TEMA

A formação do leitor literário na EJA: uma proposta de Leitura de contos de Milton Hatoum

3 TEMÁTICA

O ensino de literatura / A formação do leitor

4 OBJETIVOS

4.1 GERAL:

- Contribuir para a formação de leitores literários por meio de obras de expressão amazônica.

4.2 ESPECÍFICOS:

- Revisar a literatura existente no que tange ao ensino de literatura na escola e na EJA;
- Conhecer a literatura de expressão amazônica produzida por Milton Hatoum;
- Analisar o perfil do aluno da EJA, a partir dos questionários aplicados;
- Desenvolver uma proposta de intervenção para os alunos da EJA;
- Aplicar uma proposta metodológica de intervenção;
- Analisar os resultados da proposta de intervenção.

5 HIPÓTESE

O trabalho com a leitura, como dito anteriormente, está atrelado às aulas de língua materna, porém não deve voltar-se simplesmente à decifração do código e à aprendizagem de regras gramaticais. Dessa forma, especula-se como possíveis hipóteses de respostas ao questionamento, que o aluno da EJA não consegue reconhecer que a leitura pode contribuir com sua aprendizagem, ou ainda que as obras disponibilizadas pelos professores não fazem sentido para ele, por serem obras de autores já canonizados e distantes de sua realidade.

6 JUSTIFICATIVA

Desde 2005, sou professora de educação básica em turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA –, do ensino fundamental ao médio, e em diferentes modalidades (EJA etapas, semipresencial e EaD). Os alunos da EJA são jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria, fato que leva, muitas vezes, à desvalorização do educando, visto como aquele que está ali somente para concluir a Educação Básica, sem que seja feito um trabalho com atividades que o leve a refletir sobre seu lugar na sociedade.

Nos intervalos das aulas, nos momentos de conversa informal, a fim de conhecer um pouco das histórias de vidas e interesses dos alunos, percebi que gostam de contar e de ouvir histórias, centradas em narrativas orais (causos, lendas). Quando indagados sobre suas experiências de leituras, quais os livros que costumam ler, observou-se que são pessoas que não leem ou leem pouco; suas experiências com texto literário estão restritas aos fragmentos de obras apresentadas nos livros didáticos de autores que já se tornaram clássicos na literatura brasileira ou portuguesa, fato que limita o aluno ao contato somente com os cânones; não que a leitura dos clássicos não seja importante e que o aluno de EJA não deva conhecer as obras e os autores consagrados, porém ele precisa também conhecer obras de escritores de expressão amazônica, para que consiga reconhecer as narrativas ouvidas e/ou contadas oralmente, presentes nesses textos.

Refletindo sobre esse cenário, com o objetivo de contribuir e oportunizar aos alunos da EJA momentos de valorização e conhecimento de sua cultura, por meio de obras de autores de literatura brasileira de expressão amazônica, é que nos propomos a pesquisar sobre o ensino da literatura na educação básica, assim como desenvolver uma proposta de intervenção que contemple atividades que estimulem e proporcionem ao aluno momentos de leitura e de produções de textos de expressão amazônica. Dessa forma, conforme Beach e Marshal (1991 *apud* Silva, 2003), o aluno será estimulado a ver o espaço da sala de aula como o lugar no qual não só terá a oportunidade de se conhecer como também conhecer a comunidade onde está inserido.

7 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

7.1 O Direito de Ler

O direito à leitura está previsto na LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional – quando no Art. 32, inciso I, destaca que o objetivo da educação de nove anos deve iniciar aos seis anos de idade e voltar-se para a formação do cidadão; para que possa desenvolver a capacidade de aprender, necessita primeiramente ter o domínio da leitura.

O mais recente documento lançado pelo Ministério da Educação – MEC –, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – tem por objetivo principal orientar os

currículos dos estados e municípios de todo o Brasil a partir das perspectivas das aprendizagens essenciais para o desenvolvimento do indivíduo. Para tanto, a BNCC coloca em pauta o que está previsto no artigo nono da LDB de 1996, quando afirma no inciso I que a União deve “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1998, p. 12).

Quando trata sobre o componente curricular de Língua Portuguesa, a Base procura dialogar com outros documentos já existentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Ao tratar sobre a linguagem, apresenta-a como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Seguindo esse princípio, a BNCC divide as práticas de linguagens em eixos, a saber: *oralidade, leitura e escuta, produção de textos e análise linguística e semiótica*. No entanto, vamos nos ater no eixo que se refere à leitura, tema em questão. Sobre a leitura, a Base

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 69).

De acordo com o documento, as atividades escolares voltadas à leitura têm um destaque fundamental, posto que a BNCC apresenta que o objetivo desse eixo é formar um cidadão que, através da leitura, não somente consiga sentir a beleza de obra literária como também impor-se como pessoa sabedora de seus direitos e consiga desenvolvê-los.

Contudo, para que o objetivo desse eixo seja de fato atingido, faz-se necessário que não somente sejam descritas as formas e possibilidades de trabalho com a leitura durante as aulas, mas que sejam dadas condições para que os professores possam desenvolver atividade que orientem os alunos à efetiva prática da leitura. Apesar de o governo orientar como trabalhar, garantindo o acesso aos documentos oficiais, na prática, esse acesso é negado, visto que a maioria da população não dispõe de condições favoráveis para esse contato com o livro. Isso se dá pela falta de interesse e de políticas públicas voltadas para o incentivo à leitura, percebido quando a maioria das escolas não dispõe de bibliotecas; ou quando têm

são desatualizadas e com profissionais despreparados para exercer a função. Nesse sentido, para que esse direito seja garantido, é necessário que sejam implementadas propostas eficazes, desde a formação de professores até a implantação de bibliotecas públicas e escolares com ações voltadas para a formação de leitores proficientes.

Nessa perspectiva, para que o aluno possa sair das aulas de leituras voltadas apenas para o preenchimento de uma ficha pré-estabelecida pelas editoras de livros, práticas constantes nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental dos anos finais, o contato com o livro deve proporcionar ao aluno momentos de reconstrução e reflexão “sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 70), assumindo uma postura de agente de seu conhecimento.

Portanto, as pessoas em nossa sociedade não escolhem não ler ou não serem leitoras, essa condição lhes é consequência das condições em que vivem e à qual foram impostas verticalmente.

7.2 A Educação de Jovens e Adultos e a Prática da Leitura

A busca por um sujeito que veja a leitura como fonte de conhecimento e informação é uma constante no meio acadêmico. Logo, requer-se o incentivo do despertar de uma consciência sobre a importância de tal aquisição. Assim, o desenvolvimento dessa intelectualidade exige senso crítico, pluralidade tipológica de conteúdo e compreensão do material com o qual se tem o contato. Esses itens se interconectam e se associam com a formação global do indivíduo, quanto à sua construção enquanto ser social, apto ao traquejo comunitário, político, econômico e cultural (Martins, 2012).

Na EJA, é imprescindível que o contexto faça parte do método de ensino, para que o processo de aprendizagem se organize cognitivamente a partir de referências vívidas, o que, inclusive, também permite a visualização de pretensões culturais mais altas, em matéria de leitura. Em suma, o contexto pessoal deve ser o ponto de partida para o processo de leitura (Martins, 2012) e, como aponta Nascimento (2016, p. 2), “o aluno/leitor precisa ser orientado a vivenciar o ato da leitura como uma prática cultural, tendo em sala de aula (e fora dela) a experiência dinâmica de significar e apreciar o que lê”. E para esse aluno da EJA, jovem-adulto, que adentra a escola com uma

bagagem de vida já consolidada a prática pedagógica deve ser pensada não somente no componente curricular, mas na sua relação com o mundo.

Retomando o pensamento de Koch, a afinidade entre o autor, o texto e o leitor precisa de uma bagagem de referências para ocorrer além da decifração dos códigos que compõem um texto, que não são capazes de regular a compreensão do que está sendo lido.

Dessa forma, é imprescindível que sejam ressaltadas, dentro das aulas de língua, práticas voltadas para o aluno da EJA, visto que existem incoerências de caráter político, econômico e educacionais que condicionam fatores capazes de influenciar e determinar a qualidade da aprendizagem e que, portanto, precisam ser encaradas pelas práticas educacionais baseadas em uma pedagogia crítica, que tenha como fim a promoção do incentivo à leitura e à emergência de um leitor-cidadão.

7.3 A Literatura de Expressão Amazônica

Amazônia “Terra sem História”, representada no ensaio do escritor Euclides da Cunha (Amazônia-1ª parte), não é apenas uma, mas várias, formada por um território que compreende nove países (Brasil, Colômbia, Venezuela, Bolívia, Peru, Equador, Guiana Francesa (França), Guiana e Suriname). No território brasileiro, a Amazônia ocupa uma área que abrange quase todos os estados da região no Norte, Nordeste (01 estado) e Centro-Oeste (01 estado). Com a maior bacia hidrográfica, apresenta o “Mar Dulce”, assim denominada pelo primeiro europeu a navegar em águas amazônicas, capitão espanhol Vicente Yáñez Pinzón, que originou o mito das guerreiras Amazonas e a maior floresta tropical com fauna e flora diversificadas e exuberantes. Características essas que a Amazônia leva a ser

percebida por quem a contempla, como uma grandeza pura: é grande, é enorme, é terrado-sem-fim. Sua concepção está associada geralmente a outros qualificativos: rica, incomparável, bela, misteriosa, inferno, paraíso. Algo que, embora próximo, está distante, como um outro mundo. Locus do devaneio, cujas medidas físicas desaparecem e cujos contornos se tornam sfumatos, graças a um livre pacto entre imaginário e realidade. Assimila-se sensivelmente, mas que numericamente, ao meio de uma grandeza sem contornos, cujo o valor reside exatamente nessa forma imaginal de grandeza que internaliza uma vaga intimidade de valores contidos nessa realidade que o imaginário configura (Loureiro, 2000, p. 95).

As contradições da Amazônia envolvem até quem escreve sobre ela, pois classificar quem a desenvolve como tema gera questionamentos, uma vez que todos

os cronistas, historiadores, cientistas, literatos que pela região passaram são curiosos, aventureiros, pesquisadores, viajantes e, conseqüentemente, escritores.

Como registros sobre os que escreveram sobre a Amazônia, destacamos as obras de escritores, como: o escocês John Gabriel Stedman autor de uma das melhores obras literárias do século XVIII, *Joana or the Female Slave*; Henrique João Wilkens escreveu *A Muhuraida* (publicado em 1819, em Portugal); o português José Maria Ferreira de Castro que, em 1930, publicou *A Selva*; o pernambucano Alberto Rangel com o livro de contos intitulado *Inferno Verde* (1908); Euclides da Cunha, em 1909, publicou *À margem da História*.

Ainda sobre a Amazônia escreveram: Mário de Andrade, que idealizou o herói amazônico sem caráter apresentado em *Macunaíma* (1928); Gastão Cruls lança o romance *A Amazônia misteriosa*, em 1925; Peregrino Júnior escreve *Puçanga* (1930), *Matupá* (1933) e *Histórias da Amazônia* (1936).

Loureiro (2000), sobre os que pela Amazônia aventuram-se, afirma que

desde as épocas remotas dos grandes exploradores, dos cronistas viajantes, dos naturalistas que percorrem até os dias de hoje, enfim, para o viajante que vem de fora, contemplar a Amazônia exige deles um verdadeiro ritual: desejo intenso, ideias, planejamento, recursos financeiros, tempo, motivação, ato de presença para contemplá-la e vivê-la. Nada substitui o *estar diante dela* ou *ter estado nela* (Loureiro, 2000, p. 62).

Com esse espírito, encantou os que por aqui estiveram; eles deixaram suas impressões pela Amazônia em suas obras. Temos os escritores nascidos na região e tantos que se destacam na literatura da região, como Dalcídio Jurandir, Haroldo Maranhão, João de Jesus Paes Loureiro e Milton Assi Hatoum.

Sobre este último, escritor escolhido para subsidiar e apresentar a literatura de expressão amazônica aos alunos da EJA, Hatoum (1952-) escritor contemporâneo, nascido em Manaus – AM, é um dos grandes nomes da literatura atual no Brasil, autor reconhecido nacional e internacionalmente pela qualidade de suas obras que, além de premiadas, foram adaptadas para a televisão no formato de minissérie e cinema. Romances publicados: *Relato de um Certo Oriente* (1989), *Dois Irmãos* (2000), *Cinzas do Norte* (2005), *Órfãos do Eldorado* (2008), *A Noite da Espera* (2017), *Pontos de Fuga* (2019) e a coletânea de contos que serviram de fonte de inspiração para este projeto *A cidade ilhada* (2009).

Os autores citados são nomes que fazem literatura que apresentam a Amazônia aos amazônidas com o intuito de exaltar, denunciar, refletir para ajudar a transformar o contexto em que estão inseridos.

8 METODOLOGIA

Esta proposta constará, basicamente, de dois momentos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Quando se refere à abordagem e à análise do objeto de estudo, é necessário fazer uma busca sobre o que já se conhece sobre o assunto, quais as principais publicações que já foram feitas. Assim, quanto à natureza o presente trabalho volta-se para a pesquisa bibliográfica, que segundo Severino,

É aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros e devidamente registrados. (...) O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2014, p. 122).

Seguindo esse princípio, buscou-se fazer primeiramente uma pesquisa no repositório do próprio curso de Mestrado Profletras e em Universidades do país, livros disponíveis em bibliotecas físicas e virtuais voltadas para o ensino na sala de aula, com o objetivo de fazer um levantamento sobre o que se conhece sobre o assunto. Dessa forma, todas as fontes consultadas representam o percurso traçado em busca de respostas que fundamentarão o questionamento que objetivou a presente pesquisa.

Quanto ao segundo momento, a pesquisa de campo, propriamente dita, consiste fundamentalmente em conhecer o espaço e o grupo de alunos com quem será desenvolvida a proposta de intervenção didática que será aplicada para duas turmas de 4ª etapa de EJA que funcionam na E. E. F. M. Ezeriel Mônico de Matos, localizada na cidade de Santarém, Pará.

Para que ocorra essa interação entre pesquisador e público, faz-se necessária a aplicação de um questionário (Apêndice B) com questões fechadas e abertas, o qual, segundo Martins Jr. (2015, p. 234) consiste em “um instrumento utilizado para se obter dados de um determinado grupo social por intermédio de questões a ele formuladas. Serve para determinar as características desse grupo”. As questões elaboradas pela pesquisadora tratarão sobre a vida cotidiana e escolar dos alunos e

serão aplicadas por meio questionário impresso, com o objetivo de traçar o perfil dos alunos que participarão da proposta de intervenção.

Tendo por base ainda o método, a presente pesquisa pode ser classificada como pesquisa participante, a qual, segundo Severino (2007),

o pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação (Severino, 2007, p. 120).

Assim, para o desenvolvimento das atividades propostas, o pesquisador irá interagir com os membros do grupo pesquisando anotando, em um diário, todas as atividades desenvolvidas e as impressões e reações dos participantes. Por esse motivo, é necessário, primeiramente, conhecer o perfil dos alunos para os quais nos propomos a elaborar e aplicar a proposta de intervenção didática, voltada para a leitura de 04 contos de expressão amazônica, contidos na obra “A Cidade Ilhada”, de Milton Hatoum (*O adeus do comandante; Dois tempos; A casa ilhada; Dançarinos da última noite* – foram os contos selecionados). A proposta foi planejada com vistas a provocar não só uma mudança de postura frente à leitura literária, que, geralmente, encontra-se limitada a fragmentos de textos presentes nos livros didáticos como também a apresentar escritores de expressão amazônica reconhecidos internacionalmente que, por meio de textos ficcionais, narram histórias já conhecidas pelos alunos através das narrativas orais.

8.1 Critério de Inclusão

Os alunos regularmente matriculados na turma de 4ª etapa da E. E. F. M. Ezeriel Mônico de Matos.

8.2 Critério de Exclusão

Nos dados de exclusão, estão os alunos que cumprem pendências em componentes curriculares de anos anteriores.

8.3 Riscos

Da exposição de riscos se evidencia o constrangimento, medo ou desconforto que qualquer aluno possa sentir em se expor aos questionamentos, para tanto,

assegura-se ao entrevistado que não haverá identificação ou qualquer outro tipo de exposição. Os dados coletados serão exclusivamente de uso da pesquisa.

Outro risco que poderá ocorrer trata-se da possibilidade de contágio pela Covid-19, no entanto esse risco será minimizado, em virtude de a escola já possuir um sistema de prevenção de uso de máscaras e álcool gel.

A pesquisadora compromete-se em assumir a responsabilidade de dar assistência integral e indenização aos sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação.

8.4 Benefícios

A pesquisa, de antemão, não possui benefícios diretos, mas indiretos, pois permitirá novas discussões sobre a temática, voltada para o aluno da EJA, podendo até mesmo a instituição em que ocorrerá a pesquisa se valer dos dados apresentados para possíveis soluções e aplicação da proposta de intervenção em outras turmas.

8.5 Metodologia da Análise de Dados

A análise de dados será feita calculando a média das respostas ao questionário e transformadas em dados percentuais. Os resultados serão apresentados em forma de gráficos no programa Excel, a fim de traçar um perfil dos alunos participantes deste estudo, permitindo a projeção de possíveis respostas da questão norteadora da pesquisa e a elaboração da proposta de intervenção que será desenvolvida e aplicada nas turmas selecionadas durante dez (10) dias, com um total de 20h/a.

8.6 Desfecho Primário

A possibilidade de 80% ou mais dos entrevistados nunca tenham tido contato com as obras de autores de expressão amazônica da atualidade.

8.7 Tamanho da Amostra

A amostra abrangerá, no total, 02 turmas de aproximadamente 40 alunos cada matriculados na EJA, 4ª etapa no turno matutino e vespertino, da E. E. F. M. Ezeriel Mônico de Matos, matriculados no ano de 2023.

9 ORÇAMENTO FINANCEIRO

O Projeto de Pesquisa “A formação do leitor literário na EJA: uma proposta de Leitura de contos de Milton Hatoum” não acarretará nenhum tipo de bônus ou ônus financeiro para os participantes na pesquisa nem para a instituição onde será desenvolvida a pesquisa e aplicado o projeto de intervenção.

No entanto, seguem descritos os itens de responsabilidade da pesquisadora para custear o projeto e a intervenção.

DEMONSTRATIVO DE DESPESAS		
Item	Elementos de Despesa	Total por rubrica
01	Livro “A cidade Ilhada” de Milton Hatoum – 10 unidades	R\$ 280,00
02	Serviços de Reprografia	R\$ 100,00
03	Transporte	R\$ 200,00
Total do Projeto		R\$ 580,00

10 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO

Do processo de consentimento, haverá a exposição direta com os participantes mostrando os objetivos, justificativas, riscos e benefícios, abrindo diálogo para possíveis dúvidas que possam surgir. Para tanto, a pesquisa será de forma voluntária, a qual se dará através do termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C), disponibilizado antes da aplicação do questionário aos participantes. Caso o participante seja menor de idade (15 a 17 anos), será solicitado o consentimento dos pais ou responsável (Apêndice D).

11 CRONOGRAMA

ATIVIDADES	Início	Término
Construção do referencial teórico da dissertação	12/02/2023	15/06/2023
Apreciação do CEP	02/05/2023	15/06/2023
Aplicação do questionário	01/08/2023	15/08/2023
Análise de resultados da pesquisa	16/08/2023	31/08/2023
Qualificação	26/06/2023	30/06/2023
Aplicação da proposta de Intervenção	04/09/2023	29/09/2023
Análise dos resultados	02/10/2023	31/10/2023

Revisão da Dissertação	01/11/2023	30/11/2023
Defesa da Dissertação	01/12/2023	15/12/2023

REFERÊNCIAS

ABL. **Academia Brasileira de Letras**. Disponível em: <http://www.academia.com.br>. Acesso em: 23 fev. de 2022.

ALVES, J. P. da C.; PENHA, A. C. F. M. Práticas de Leitura na EJA: Contribuições para a Formação Política de Leitores no Ensino Médio. **Educação em Revista**, Marília, v.19, n.1, p. 155-174, Jan.-Jun., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2018.v19n1.10.p155>. Acesse em: 23 ago. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1/2021 - **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. MEC: Brasília - DF, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/DiretrizesEJA. Acesse em: 18 jun. 2022.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CASTRILLON, S. **O Direito de ler e de escrever**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: ed. Pulo do gato. 2011.
Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CAMARGO, A. V. G.; MELLO, F. R. de. A Leitura na Educação de Jovens e Adultos. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016**. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_unespar-uniaodavitoria_adriana_vilmaraguralhcamargo.pdf. Acesso em: 20 jan de 2022. ISBN 978-85-8015-093-3

FERNANDES, J. G. dos S. Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, Literatura da Amazônia ou Literatura Amazônica? **Revista da Pós-Graduação em Letras – UFPB**. João Pessoa, Vol 6., N. 2/1, 2004 – p. 111-116. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/download/9540/5188/11755>. Acesso em: 15 jul. de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).**

HATOUM, Milton. **A cidade ilhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JOAQUIM, M. Jr. **Como apresentar trabalhos de conclusão de curso**: instrução para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina da leitura**: teoria e prática. São Paulo: Fontes, 2000.

KRUG, F.S. A importância da leitura na formação do leitor. **REI Revista de Educação da IDEAU**, [s.l.], v. 10, n. 22, 14 p., 2015. Disponível em: https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/b80cee602abb950b63a6d6c5cb43df40277_1.pdf. Acesso em: 18 abr. de 2022.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto. 2015.

LOUREIRO, J. J. P. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras, 2000.

MARTINS, M. H. Ampliando a noção de leitura. *In*: MARTINS, M.H. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo, SP: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, n. 74, p. 23-35, 2012. Disponível em: <http://tpleitura.pbworks.com/w/file/fetch/64335735/Maria%20Helena%20Martins%20O%20que%20%C3%A9%20leitura.pdf>. Acesso em: 18 abr. de 2022.

MARTINS JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MIGUEL, V. V. R.; SANTOS, S. P. dos. Economia e Política na Fronteira Amazônica: Economia da Borracha, Políticas Públicas e Classes Sociais no Território Federal do Guaporé (1950). *In*: **Anais do Simpósio Nacional de História – ANPUH**, n. 26, São Paulo, SP, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300650740_ARQUIVO_MIGUEL eSANTOS.Desenvolvimento,AgriculturaeSociedadenaFronteiraAmazonica.pdf. Acesso em: 10 maio de 2022.

NASCIMENTO, S. R. Leitura nos anos iniciais da EJA: desafios e perspectivas. *In*: **Anais do Encontro de Iniciação à Docência da UEPB**, [s.l.], n. 5, 10 p., 2015. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA9_ID1496_30072015232947.pdf. Acesso em: 18 abr. de 2022.

PEREIRA, V. G. **A Leitura Literária e a Formação do Leitor Proficiente**. Dissertação Mestrado Profissional em Letras – Proletras - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - Belo Horizonte. 2019. 245p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed.rev.e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. T. da. **Leitura e realidade brasileira**. 5ª ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1997.

SILVA, I. M. M. Literatura em Sala de Aula: da Teoria Literária à Prática Escolar. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I** (1), 2003, p.514-527. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: SILVA, E. T. da; ZILBERMAN, R. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo, SP: Ática, p. 18-29, 1995.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto alegre, RS: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Desenredo**, Passo Fundo, v.5, n.1, p. 9-20, jan./jun. 2009.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO**Questionário sobre o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA****Qual a sua origem?**

- Do município de Santarém – Ambiente Urbano.
- Do município de Santarém – Ambiente rural
- Outro estado.

Você se encontra em qual faixa etária de idade?

- Entre 15 e 18 anos.
- Mais de 18 anos.

O que fez você procurar a EJA? (pode marcar mais de uma opção)

- Vontade de vencer na vida e dar um futuro melhor à família.
 - Por incentivo de outras pessoas.
 - Vontade própria.
 - Porque o ensino é gratuito
 - Para me preparar para o ENEM.
 - Porque necessito me preparar para o mercado de trabalho.
 - Para não ficar parado.
 - Progredir no emprego atual.
 - Aumentar a possibilidade de conseguir trabalho com melhor remuneração.
- Outros () Qual (is)?
-
-

Quanto tempo você ficou fora da escola?

O que você mais gosta de fazer no tempo livre?

- Ler
- Praticar esportes
- Assistir TV
- Outros

Você gosta de ler?

- Sim
- Não
- Um pouco

Onde você encontra livros de literatura para ler?

- Na escola
- Em casa
- Biblioteca pública
- Igreja
- Com os amigos

Quem incentiva você a ler?

- Professor(a)
- Família
- Amigos
- Outros

Quantos livros em média já leu no último ano?

- 1 a 5
- 6 a 10
- 11 a 15
- Mais que 15
- Nenhum

Qual gênero textual/literário mais gosta de ler?

- Contos
- Fábulas
- Crônicas
- Poemas

Em uma leitura, qual ou quais dos temas apresentados tem preferência?

- Aventura

- Mistérios/ suspense
- Amizade
- Brincadeiras
- Animais
- Religiosos
- Outros

Da lista apresentada, qual ou quais autores você já ouviu falar?

- BENEDICTO MONTEIRO
- INGLÊZ DE SOUSA
- JOSÉ VERÍSSIMO
- DALCÍDIO JURANDIR
- MILTON HATOUM
- RUY BARATA
- PAULO NUNES
- EDÍLSON PANTOJA

Caso conheça outro autor da região Norte que não está na lista acima, cite o nome.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TÍTULO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DE CONTOS DE MILTON HATOUM

Convidamos o (a) Sr. (a) a participar deste projeto que tem por finalidade fazer um acompanhamento pedagógico por meio de um questionário que servirá de base para a elaboração da proposta de intervenção que será desenvolvida e aplicada nas turmas selecionadas durante 10 dias, com um total de 20h/a. Esta pesquisa é de responsabilidade da mestranda Ana Betânia Araújo, sob a orientação da Prof^o. Dr^a. Ana Maria Vieira Silva, vinculada à Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de contribuir para a formação de leitores literários, por meio de obras de expressão amazônica.

Para participar desta pesquisa e posterior desenvolvimento da proposta de intervenção, o (a) Sr. (a) deve ser voluntário (a), estar devidamente matriculado na quarta etapa da Educação de Jovens a Adultos, ter idade igual ou superior a 15 anos e não possuir dependência de componentes curriculares em anos anteriores. Posterior ao seu consentimento para participação no projeto, o (a) Sr. (a) será convidado (a) a responder um instrumento para coleta de dados. O referido instrumento trata-se de um questionário com perguntas fechadas e abertas, para que se tome conhecimento das informações necessárias para o resultado da pesquisa.

As informações coletadas com o (a) Sr. (a) serão utilizadas única e exclusivamente para a presente pesquisa e ninguém será identificado. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, após o término da pesquisa, e, depois desse tempo, serão destruídos.

Nesta pesquisa, há riscos de constrangimento, medo ou desconforto devido ao contato direto do pesquisador com os participantes do estudo. A fim de evitar este fato, as entrevistas serão realizadas através de formulários individuais impressos sem nenhuma identificação, buscando deixar o participante à vontade, lançando mão dos princípios éticos da pesquisa, dentre eles: o anonimato do sujeito, para tanto, se assegura ao entrevistado de que não haverá sua identificação ou qualquer outro tipo de exposição; os dados coletados serão exclusivamente de uso da pesquisa para fins quantitativos e levantamentos de hipóteses.

Ao Sr. (a) serão garantidos o total sigilo e privacidade dos seus dados, assim como a liberdade de deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo ou represália. Em caso de dano pessoal, provocado pelos procedimentos da pesquisa, o (a) Sr. (a) terá direito à assistência às indenizações legalmente estabelecidas. O Sr. (a) tem o direito de se manter informado (a) a respeito dos resultados parciais e final da pesquisa. Diante disso, o (a) Sr. (a) terá acesso aos pesquisadores do estudo.

A pesquisadora responsável por este estudo é a mestrande Ana Betânia F. Araújo vinculada à Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Profissional em Letras – Profletras, e pode ser encontrada no endereço: Trav. Ipojuca – 212, Santarenzinho.

O (a) Sr. (a) poderá buscar informações sobre o projeto ou relatar qualquer insatisfação com o estudo para o Comitê de Ética em Pesquisa, responsável pela aprovação do estudo, o Comitê de Ética da UFOPA, sob o número 67496523.7.0000.0171. O Comitê de Ética é o órgão responsável por avaliar o estudo quanto às questões que envolvem a sua segurança e liberdade de escolha.

Esta pesquisa será desenvolvida com recursos próprios da pesquisadora responsável. Ao (A) Sr. (a), não haverá despesas para participar deste estudo, assim como não haverá qualquer espécie de pagamento para sua participação.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DE CONTOS DE MILTON HATOUM”** de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Santarém – PA, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do (a) Participante

Eu, pesquisadora responsável, declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido deste participante do estudo, conforme determina a Resolução CNS 510/16, bem como expliquei tudo sobre a pesquisa e sanei todas as dúvidas.

Ana Betânia F. Araújo

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE**TÍTULO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DE CONTOS DE MILTON HATOUM**

Convidamos o (a) Sr. (a) a participar deste projeto, informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação da pesquisa, que tem por finalidade fazer um acompanhamento pedagógico por meio de um questionário que servirá de base para a elaboração da proposta de intervenção que será desenvolvida e aplicada nas turmas selecionadas durante 10 dias, com um total de 20h/a. Esta pesquisa é de responsabilidade da mestranda Ana Betânia Araújo, sob a orientação da Prof^o. Dr^a. Ana Maria Vieira Silva, vinculada à Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de contribuir para a formação de leitores literários por meio de obras de expressão amazônica.

Para participar desta pesquisa e posterior desenvolvimento da proposta de intervenção, o (a) Sr. (a) deve ser voluntário (a), estar devidamente matriculado na quarta etapa da Educação de Jovens a Adultos, ter idade igual ou superior a 15 anos e não possuir dependência de componentes curriculares em anos anteriores. Posterior ao seu consentimento para participação no projeto, o (a) Sr. (a) será convidado (a) a responder um instrumento para coleta de dados. O referido instrumento trata-se de um questionário com perguntas fechadas e abertas, para que se tome conhecimento das informações necessárias para o resultado da pesquisa.

As informações coletadas com o (a) Sr. (a) serão utilizadas única e exclusivamente para a presente pesquisa e ninguém será identificado. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e, depois desse tempo, serão destruídos.

Nesta pesquisa, há riscos de constrangimento, medo ou desconforto devido ao contato direto do pesquisador com os participantes do estudo. A fim de evitar este fato, as entrevistas serão realizadas através de formulários individuais impressos sem nenhuma identificação, buscando deixar o participante à vontade lançando mão dos princípios éticos da pesquisa, dentre eles: o anonimato do sujeito, para tanto, se assegura ao entrevistado de que não haverá sua identificação ou qualquer outro tipo de exposição; os dados coletados serão exclusivamente de uso da pesquisa para fins quantitativos e levantamentos de hipóteses.

Ao Sr. (a), serão garantidos o total sigilo e privacidade dos seus dados, assim como a liberdade de deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo ou represália. Em caso de dano pessoal, provocado pelos procedimentos da pesquisa, o (a) Sr. (a) terá direito à assistência integral e às indenizações, legalmente estabelecidas. O Sr. (a) tem o direito de se manter informado (a) a respeito dos resultados parciais e final da pesquisa. Diante disso, o (a) Sr. (a) terá acesso aos pesquisadores do estudo.

A pesquisadora responsável por este estudo é a mestrande Ana Betânia F. Araújo vinculada à Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Profissional em Letras – Profletras, e pode ser encontrada no endereço: Trav. Ipojuca – 212, Santarenzinho.

O (a) Sr. (a) poderá buscar informações sobre o projeto ou relatar qualquer insatisfação com o estudo para o Comitê de Ética em Pesquisa, responsável pela aprovação do estudo, o Comitê de Ética da UFOPA, sob o número 67496523.7.0000.0171. O Comitê de Ética é o órgão responsável por avaliar o estudo quanto às questões que envolvem a sua segurança e liberdade de escolha.

Esta pesquisa será desenvolvida com recursos próprios da pesquisadora responsável. Ao (A) Sr. (a), não haverá despesas para participar deste estudo, assim como não haverá qualquer espécie de pagamento para sua participação.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, contato _____, responsável pelo participante _____, autorizo sua participação e declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DE CONTOS DE MILTON HATOUM”** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Santarém – PA, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do responsável

DECLARAÇÃO

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DE CONTOS DE MILTON HATOUM”** de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Santarém – PA, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do (a) Participante

Eu, pesquisadora responsável, declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido deste participante do estudo, conforme determina a Resolução CNS466/2012, bem como expliquei tudo sobre a pesquisa e sanei todas as dúvidas.

Ana Betânia F. Araújo

APÊNDICE E – PROJETO DE INTERVENÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANA BETÂNIA FERREIRA ARAÚJO

**PROJETO DE INTERVENÇÃO:
LITERATURA NA EJA: Em busca de uma identidade amazônica**

**SANTARÉM-PA
2022**

ANA BETÂNIA FERREIRA ARAÚJO

**PROJETO DE INTERVENÇÃO
LITERATURA NA EJA: dinâmicas de leitura para desenvolver práticas para
exercitar a identidade amazônica em sala de aula**

Projeto apresentado à Escola Estadual de Ensino F. M. Ezeriel Mônico de Matos como requisito para a obtenção do título de mestre pelo do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, turma 2021.

Orientador: Prof^o. Dr^a. Ana Maria Vieira Silva

**SANTARÉM-PA
2024**

Título: LITERATURA NA EJA: Em busca de uma identidade amazônica

Nome do aluno: Ana Betânia Ferreira Araújo

Orientador: Prof^o. Dr^a. Ana Maria Vieira Silva

Introdução

A escola, herança dos gregos, desde seu início voltou-se para o ensino da leitura e da escrita. Nos dias atuais, apesar de muitas tecnologias disponíveis e de outras áreas de conhecimento sendo abordadas, ainda continua privilegiando a leitura e a escrita, sem considerar que a prática da leitura não deve ser pautada somente na decodificação do código ou apoio para aulas de Língua Portuguesa para o ensino de conteúdos gramaticais.

Dessa forma, a leitura literária sempre teve um papel secundário, pois “a finalidade do ensino de literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária” (Zilberman, 2009), mas apenas como complemento, deixando uma lacuna na formação do indivíduo. Outro ponto a ser destacado trata-se dos gêneros e autores que são utilizados nesse ambiente, visto que as leituras se voltam para as produções de autores consagrados nacionalmente e os textos, em sua maioria, são os disponíveis nos livros didáticos distribuídos nacionalmente, logo não apresentam obras de autores regionais contemporâneos.

Assim, nos propomos a responder a esse questionamento: Como o professor de Língua Portuguesa poderá estimular a leitura de texto literário em turmas de Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de desenvolver não só o interesse dos alunos pelo gênero como também por autores de expressão amazônica?

Refletindo sobre esse cenário, é que nos propomos a aplicar uma proposta que tenha como base a leitura literária de Milton Hatoum, autor contemporâneo amazônida, reconhecido nacional e internacionalmente, com o objetivo de contribuir e oportunizar aos alunos da EJA momentos de valorização e conhecimento de sua cultura por meio das obras desse autor. Logo, esta proposta de intervenção deverá desenvolver atividades, que, além de estimular uma leitura consciente, proporcionará ao aluno da EJA momentos para conhecer as obras de expressão amazônica. Dessa forma, conforme Beach e Marshal (*apud* Silva, 2003), o aluno será estimulado a ver o espaço da sala de aula como o lugar no qual não só terá a oportunidade de se conhecer como também conhecer a comunidade na qual está inserido.

Objetivos:**Geral**

- Possibilitar aos alunos da EJA o contato com a leitura literária por meio dos contos de expressão amazônica de Milton Hatoum.

Específico(s)

- Propiciar o contato dos alunos da EJA com obras literárias de um autor amazônica contemporâneo, reconhecido e divulgado no cenário nacional e internacional;
- Ampliar o repertório de leitura dos alunos da EJA por meio dos contos de expressão amazônica;
- Propor atividades que desenvolvam o processo de leitura crítica com os alunos da EJA através do gênero conto;
- Estabelecer um diálogo entre a vida cotidiana do jovem presente na EJA e os contos selecionados.

Método**Local da intervenção:**

Escola E. E. F. M. Ezeriel Mônico de Matos, localizada na cidade de Santarém, Pará.

Público-alvo:

A proposta de intervenção será aplicada para duas turmas de 4ª etapa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, que funcionam nos turnos matutino e vespertino.

Plano de Ação:

O presente plano trata-se de uma releitura do projeto de intervenção desenvolvido pela professora Mestra Francileide Costa Rodrigues “Contos para acordar e encantar”. Nele a autora propõe oito oficinas para o desenvolvimento de atividades com autores de expressão amazônica. Destas, foram selecionadas apenas quatro, às quais serão feitas adequações em virtude de a proposta da professora ter sido elaborada para alunos do nono ano do ensino fundamental. A motivação para a escolha do material proposto foi o fato de explorar contos de expressão amazônica e o formato das atividades, que estimulam o aluno a buscar reconhecer sua história por meio dos textos lidos. Outro ponto que justifica a escolha é o fato de os professores

que trabalham com a EJA, geralmente trabalharem com o ensino regular, fato que leva o professor a fazer adaptações no material disponível para o ensino fundamental.

Dessa forma, a presente proposta de intervenção didática volta-se para atividades de leitura de 03 contos de expressão amazônica contidas na obra “A Cidade Ilhada”, de Milton Hatoum (O adeus do comandante; A casa ilhada; Dançarinos da última noite), desenvolvidos com vistas a proporcionar uma mudança de postura frente à leitura, não só de textos do gênero literário presentes nos livros didáticos ou de autores já apresentados e conhecidos, como também apresentar escritores que, por meio de textos ficcionais, narram histórias já conhecidas pelos alunos por meio das narrativas orais.

A proposta de intervenção deverá ser desenvolvida durante 10 dias, com um total de 20h/a, para que os alunos tenham a oportunidade de trabalhar com os textos sugeridos. Para tanto, será obedecida a sequência das atividades propostas pela professora Francileide, que consiste em: preparação para a leitura, leitura, atividade de leitura, após a leitura e, por fim, para além da leitura. Seguindo o cronograma descrito a seguir e detalhado no apêndice:

ENCONTRO	ATIVIDADE PROPOSTA
1ª oficina (4h/a) Data 20/03/24 - 27/03/24	Apresentação da proposta de intervenção aos alunos; Comentar sobre as características de um conto. Para essa atividade, será trabalhado o conto “Uma estrangeira na nossa rua”, de Milton Hatoum; Apresentação do autor Milton Hatoum Vídeo: https://youtu.be/Bo_cN4FT3GQ ; No qual o próprio autor fala de sua trajetória. Preparação para a 1ª oficina com indicação de leitura.
2ª oficina (4h/a) Data 03 e 10/04/24	Apresentação da 1ª oficina – “História e ficção: fios entrelaçados”. Nessa oficina, será trabalhado o conto “A casa ilhada”.
3ª oficina (4h/a) Data 07 e 27/04/24	Apresentação da 4ª oficina – “Lendas e mitos: ignorância, crenças ou atitudes preconceituosas”. Nessa oficina, será trabalhado o conto “Dançarinos da última noite”.

4ª oficina (4h/a) Data 08 e 15/05/24	Apresentação da 7ª oficina – “Sob o manto da crueldade: Maldade humana justificada e concedida”. Nessa oficina, será trabalhado o conto “O adeus do comandante”.
5º encontro (2h/a) Data 22/05/24	Avaliação do projeto.

Avaliação e Monitoramento

A avaliação será desenvolvida através do monitoramento das atividades realizadas pelos alunos, pois não se trata somente da leitura dos textos sugeridos, mas também da aplicação de atividades práticas, envolvendo a interpretação do está sendo lido e a relação com o contexto social no qual o aluno se encontra. Esses resultados serão anotados em um diário de bordo, que tem por objetivo apresentar subsídio à pesquisadora para a análise dos resultados apresentados pelos alunos.

Resultados Esperados

Espera-se, com essa proposta de intervenção, que o aluno não somente seja um leitor consciente, mas que consiga estabelecer uma relação dos textos lidos com a realidade na qual está inserido, sendo proativo, contribuindo para a manutenção da identidade amazônica.

Referências

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Desenredo**, Passo Fundo, v.5, n.1, p. 9-20, jan./jun. 2009.
Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924> >. Acesso em: jun. 2021.

HATOUM, Milton. **A cidadeilhada**. São Paulo: Companhia das bolso, 2014.

RODRIGUES, Francileide Costa. **Leitura de Contos da Literatura de Expressão Amazônica: Fruição E (Re)Conhecimento de Práticas Culturais**. Dissertação Mestrado Profissional em Letras – Profletras - UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARA - Santarém. 2020. 152p.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

A proposta de intervenção será aplicada às turmas de 4ª etapa – em conformidade ao projeto de intervenção - LITERATURA NA EJA: Em busca de uma identidade amazônica

- COMPONENTE: Língua Portuguesa
- ANO: 4ª etapa
- UNIDADE TEMÁTICA. LITERATURA NA EJA: Em busca de uma identidade amazônica
- TÍTULO DA AULA – O conto
- EIXO: CULTURA e IDENTIDADE
- SUBEIXO: Gênero, diversidade e linguagem
- HABILIDADE DA BNCC/DCPA:
(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, (...).

Essa proposta de atividades será desenvolvida em oficinas, tendo por base a proposta de intervenção “Contos para acordar e encantar” de autoria de Rodrigues (2020).

1ª Oficina – Início da jornada

✓ OBJETIVOS

- Apresentar aos alunos a proposta de intervenção e o cronograma de atividades;
- Assinar o TCLE pelos alunos;
- Ler com os alunos o conto “Uma estrangeira na nossa rua”, de Milton Hatoum;
- Definir conto e reconhecer as características básicas dos elementos de uma narrativa;
- Compreender as relações entre os elementos constitutivos desse gênero;
- Encaminhamentos para a próxima oficina.

PROCEDIMENTOS (METODOLOGIAS, ESTRATÉGIAS)

✓ PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

- 1ª - Será apresentado o cronograma das atividades que serão desenvolvidas em 09 encontros de 2h/a cada;
- 2ª - Leitura e assinatura do TCLE pelos alunos;
- 3ª - Solicitar que falem sobre algum conto que tenham ouvido ou lido.
- 4ª - Realizar sondagem sobre o conhecimento que os alunos têm sobre o gênero conto por meio do aplicativo mentimeter, com o seguinte questionamento: “Quando alguém diz: Vou lhe contar ou ler um conto, o que você espera?”

✓ LEITURA

Leitura com os alunos do conto “Uma estrangeira na nossa rua”, de Milton Hatoum.

✓ ATIVIDADE DE LEITURA

- a) Qual é o conflito dessa narrativa? Explique.
- b) Em que parte da narrativa ocorre o clímax?
- c) Como o conflito dessa narrativa é resolvido?
- d) Qual o tema do conto lido?
- e) Resuma, em poucas linhas, o fato narrado.

✓ APÓS A LEITURA

Sugestões de atividades para a roda de conversa:

- Você acha que a história narrada no conto é comum atualmente? Por quê?
- Você vive ou já viveu um amor Platônico?

2ª Oficina – História de ficção: fios entrelaçados, pontos de vista

✓ OBJETIVOS

- Desenvolver a competência leitora através da escuta do texto e acompanhamento;
- Criar expectativas através das pausas em determinados pontos da leitura;
- Criar memória tanto sonora quanto visual da leitura;
- Desenvolver oralidade em conversas antes, durante e depois da leitura;
- Perceber a importância das perguntas para a compreensão do texto;
- Conhecer as narrativas que envolvam os espaços amazônicos e deixar que contem histórias que desconhecemos;
- Conhecer entrelaçamentos entre realidade e ficção.

✓ LEITURA

Leitura do conto “A casa ilhada”.

✓ ATIVIDADE DE LEITURA

1. Na introdução de contos são apresentados alguns elementos essenciais à compreensão da história narrada, como personagem tempo e espaço.

a) Quem são as personagens do conto? Descreva-as, resumidamente, destacando informações importantes para a compreensão da narrativa.

b) Onde e quando os fatos acontecem? Destaque trechos que apresentam essas informações.

c) Ainda sobre o texto, o Narrador diz: *“Então eu soube que o tralhoto, com seus olhos divididos, vê ao mesmo tempo o nosso mundo e o outro: o aquático, o submerso. Curioso, eu disse. Ver o exterior já não é tão fácil, imagine ver os dois.... Por que você acha que eu estudo os peixes? Interrompeu o estrangeiro, acariciando a placa de*

vidro” (Hatoum, 2009, p. 70). Levante hipóteses: Por que o narrador acha difícil ver dois mundos?

2. O Narrador é um elemento importante em uma narrativa, pois é a partir do ponto de vista dele que a história será contada. Que tipo de Narrador predomina no conto lido? Destaque o trecho que confirma sua escolha.

3. O conto, sendo um gênero narrativo, se organiza em torno de um conflito (elemento de maior atenção que pode prender a atenção do leitor); o clímax (o ponto máximo dessa tensão desse conflito) e o desfecho (a solução desse conflito).

4. Qual o tema do conto lido?

5. Resuma, em poucas linhas, o fato narrado.

✓ APÓS A LEITURA

Sugestões de atividades para roda de conversa:

- Pedir que os alunos relatem o que mais chamou sua atenção no conto e explicar essa escolha;
- Pedir que alguns alunos leiam a síntese do conto para que os demais ouçam e recebam o entendimento na leitura do colega;
- Perguntar se perceberam a relação de algum fato narrado no conto com a realidade;
- Conversar sobre a possível temática do conto: Crime passional.

✓ PARA ALÉM DA LEITURA

- A leitura do conto pode ser de ponto de partida para que o aluno perceba a relação entre fatos ficcionais e realidade e, através desse olhar, estabeleça comparações e outras leituras como, por exemplo, crimes cometidos por vingança.
- Solicitar que os alunos relatem crimes que aconteceram em nossa cidade motivados por vingança.

✓ PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

- A partir das discussões na roda de conversa, solicitar que os alunos produzam um texto dissertativo-argumentativo apresentando seu ponto de vista sobre o assunto. Depois da correção das produções textuais, o professor abordará aspectos de

análise linguística que perceber necessário para melhorar o desempenho linguísticos dos alunos, como aspectos ortográficos, sintáticos, morfológicos etc.

✓ **PREPARAÇÃO PARA A PRÓXIMA LEITURA**

- Solicitar que os alunos pesquisem sobre a chegada do progresso com a influência da indústria na contratação de profissionais.

3ª Oficina – Lenda e mitos: ignorância, crenças ou atitudes preconceituosas?

✓ **OBJETIVOS**

- Desenvolver a competência leitora através da escuta do texto e acompanhamento;
- Criar expectativas através das pausas em determinados pontos da leitura;
- Criar memória tanto sonora quanto visual da leitura;
- Desenvolver oralidade em conversas antes, durante e depois da leitura;
- Perceber a importância das perguntas para a compreensão do texto;
- Conhecer as narrativas que envolvam os espaços amazônicos e deixar que contem histórias que desconhecemos;
- Conhecer entrelaçamentos entre realidade e ficção.

✓ **PREPARAÇÃO PARA LEITURA**

- Antes de disponibilizar aos alunos a cópia dos contos, pedir que socializem os resultados da pesquisa e expliquem como a chegada da indústria na região tem impactado na economia.

✓ **LEITURA**

Leitura do conto “Dançarinos da última noite”.

✓ **ATIVIDADE DE LEITURA**

1. O tempo e espaço em uma narrativa são elementos essenciais para que se entenda quando os fatos aconteceram e em que ambiente. Retire do texto Marcações de tempo e de espaço. Essas marcações são relevantes para entendermos os acontecimentos narrados? Justifique.

2. O Narrador é um elemento importante em uma narrativa, pois é a partir de seu ponto de vista que a história será narrada. O narrador do conto é imparcial diante dos fatos financeiros? Justifique.
3. O narrador expressa um juízo de valor a respeito das escolhas da personagem Porfíria?
4. No contexto do conto, o narrador consegue misturar lenda e superstições dos povos amazônicos. Como isso acontece no conto?
5. No conto, observa-se um saudosismo dos personagens, como esse saudosismo é retratado?

✓ APÓS A LEITURA

Sugestões de temáticas para serem debatidas em uma roda de conversa:

1. Solicitar que alguns alunos relatem as passagens que mais chamaram a atenção no conto e o motivo.
2. Solicitar que façam uma síntese do conto para que os colegas ouçam o entendimento da leitura do outro.
3. Na sequência, abordar alguns aspectos no conto, por exemplo:
 - A sorte de encontrar dinheiro na barriga de uma cobra.
 - Os planos de Porfíria e Miralvo para gastar o dinheiro encontrado eram bem distintos. Considerando a situação apresentada no conto e os valores difundidos pela sociedade, a decisão foi acertada? Justifique.

✓ PARA ALÉM DA LEITURA

- O fragmento extraído de texto: “qualquer trabalho que um robô não dá conta” (Hatoum, 2009, p.113) pode ser considerado como uma frase que poderá ser dita por muitas pessoas em nossa sociedade?

✓ PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

- A partir das discussões na roda de conversa, solicitar que os alunos produzam um texto dissertativo-argumentativo apresentando seu ponto de vista sobre o assunto. Depois da correção das produções textuais, o professor abordará aspectos de

análise linguística que perceber necessário para melhorar o desempenho linguísticos dos alunos como aspectos ortográficos, sintáticos, morfológicos etc.

4ª Oficina – Sob o manto da crueldade: Maldade Humana justificada e consentida

✓ **OBJETIVOS**

- Desenvolver a competência leitora através da escuta do texto e acompanhamento;
- Criar memória tanto sonora quanto visual da leitura;
- Criar expectativas através das pausas em determinados pontos da leitura;
- Desenvolver oralidade em conversas antes, durante e depois da leitura;
- Utilizar a intertextualidade como estratégia de leitura;
- Relacionar ficção e realidade;
- Abordar temas universais através de recortes regionais;
- Conhecer narrativas que envolvam espaços amazônicos e abordem temas sociais;
- Falar sobre usos e costumes, crenças e superstições do povo da região amazônica;
- Perceber a importância do contexto social e cultural para o entendimento do texto;
- Perceber a importância das perguntas para a compreensão do texto;
- Conhecer e valorizar o autor e a obra.

✓ **PREPARAÇÃO PARA LEITURA**

Antes de disponibilizar cópias dos contos aos alunos, para ativar o processo de leitura, deverá ser levantado hipóteses sobre a leitura do título da obra, qual será o assunto abordado (Aplicativo).

✓ **LEITURA**

Leitura do conto “O adeus do comandante”.

✓ ATIVIDADE DE LEITURA

1. O conto é dividido em dois momentos. Com base na descrição da personagem principal, que título você daria para cada um deles?
2. O conto é narrado sob o olhar de dois narradores. O primeiro, o Dalberto, introduz a narrativa; o segundo, com o nome de Maomede, também pode ser classificado como narrador-testemunha. Como o segundo narrador caracteriza a personagem Dalberto?
3. Qual o principal conflito desenvolvido no conto?
4. Qual o desfecho desse conflito, ou seja, como foi solucionado esse problema?
5. O narrador Maomede, no fragmento a seguir, descreve a personagem principal “O Dalberto, caboclo musculoso e ex-cabo da polícia, filho do rio Tapajós. Um paraense da gema, desconfiado e de poucas palavras, mas coração de noviça: deixava o povo pobre viajar de graça” (Hatoum, 2009, p. 46). Nesse fragmento, percebe-se uma antítese. Justifique essa afirmação.
6. Que fato apresentado no conto motivou o crime?
7. De acordo com os fatos apresentados no texto, o crime de Dalberto havia sido premeditado. Justifique essa afirmativa com passagens do conto.
8. Voltando ao título do texto, as hipóteses levantadas no início da oficina foram confirmadas?

✓ APÓS A LEITURA

1. Solicitar que os alunos relatem o que mais chamou a atenção deles e o motivo.
2. Também pedir que relatem as dificuldades encontradas na leitura do conto. As dúvidas devem ser sanadas.
3. Solicitar a um aluno que faça um resumo oral do conto lido.
4. Perguntar quais sentimentos a postura de Dalberto despertaram neles.
5. Comentar sobre o casamento entre Dalberto e de como esse tipo de união é comum na região.

✓ PARA ALÉM DA LEITURA

A leitura do conto pode servir como ponto de partida para que o aluno perceba a relação entre fatos ficcionais e realidade e, através desse olhar, estabeleça comparações e outras leituras sobre crimes-passionais, motivados pelo desejo de recuperar a “honra” perdida.

✓ PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

- A partir das discussões na roda de conversa, solicitar que os alunos produzam um texto dissertativo-argumentativo apresentando seu ponto de vista sobre o assunto. Depois da correção das produções textuais, o professor abordará aspectos de análise linguística que perceber necessário para melhorar o desempenho linguísticos dos alunos como aspectos ortográficos, sintáticos, morfológicos etc.

4º ENCONTRO – 02h/a

Esta última etapa será destinada à aplicação de questionário para avaliação das atividades e avaliação do projeto.

✓ OBJETIVOS

- Avaliar se os objetivos do projeto foram alcançados, medindo os resultados obtidos em relação ao que foi planejado.
- Analisar o que funcionou bem e o que pode ser melhorado no projeto, permitindo ajustes e correções durante a implementação.

✓ INSTRUMENTO UTILIZADO

Questionário com as seguintes orientações e questões abertas e fechadas. Avaliar uma aula de um professor pode ser bastante útil para entender a eficácia do ensino e a receptividade dos alunos. Aqui estão algumas perguntas que podem ser feitas em uma avaliação de aula:

Clareza e Organização:

1. A pesquisadora explicou os conceitos de forma clara e compreensível?

Sim Não Em parte

2. As aulas foram organizadas e estruturadas?

Sim Não Em parte

Engajamento e Interatividade:

3. A pesquisadora incentivou a participação dos alunos?

Sim Não Em parte

4. Houve oportunidades suficientes para perguntas e discussões?

Sim Não Em parte

Relevância do Conteúdo:

5. Os temas abordados nos contos foram relevantes?

Sim Não Em parte

6. Os materiais de aula (slides, leituras etc.) ajudaram você a entender melhor o assunto?

Sim Não Em parte

Ambiente de Aprendizado:

7. O ambiente de aula promoveu uma atmosfera positiva e de respeito mútuo?

Sim Não Em parte

8. Você se sentiu confortável para expressar suas opiniões e ideias?

Sim Não Em parte

Sugestões para Melhoria:

9. O que poderia ser melhorado na condução das aulas?

Compreensão e Análise:

10. A pesquisadora explicou os elementos característicos de um conto de forma clara?

Sim Não Em parte

11. Foram discutidos exemplos de contos que ajudaram a compreender diferentes estilos e temas?

Engajamento com o Texto:

12. A pesquisadora incentivou a análise crítica dos contos lidos em sala?

Sim Não Em parte

13. Houve atividades que promoveram a interpretação pessoal dos textos?

Sim Não Em parte

Contexto Histórico e Cultural:

14. A pesquisadora forneceu informações sobre o contexto histórico e cultural dos contos estudados?

15. Essas informações ajudaram a entender melhor os textos?

Criatividade e Escrita:

16. Houve oportunidades para os alunos tentarem escrever seus próprios textos?

Sim Não Em parte

Discussão e Participação:

17. As discussões em classe foram estimulantes e permitiram que todos os alunos participassem?

Sim Não Em parte

18. A pesquisadora facilitou debates que enriqueceram a compreensão dos temas dos contos?

Sim Não Em parte

Sugestões para Melhoria:

19. Que aspectos da aula sobre contos poderiam ser melhorados?

20. Há algum autor ou tema que você gostaria que fosse explorado em futuras aulas?

ANEXO 1 – Caderno “Contos para acordar e encantar”



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



PROFLETRAS

CONTOS PARA ACORDAR E ENCANTAR

FRANCILEIDE COSTA RODRIGUES

SANTARÉM, PARÁ
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Diagramação

Andrey Camurça da Silva

Idealização da capa

Amério de Oliveira Cruz

Arte da capa

George Luís Andrade da Rocha

Ilustração

George Luís Andrade da Rocha

SANTARÉM, PARÁ
2020

APRESENTAÇÃO

Caros colegas,

O presente produto é um Projeto de leitura resultado de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) que objetiva dar protagonismo à leitura, pois ela é o princípio, meio e fim de todas as atividades propostas. O gênero escolhido é o conto de Expressão Amazônica e essa escolha se justifica pela carência de atividades com esse gênero nas aulas de Língua Portuguesa.

Ele está organizado em oito oficinas temáticas, todas tendo como centro das atividades os contos de três autores da região amazônica: Inglês de Sousa, Benedicto Monteiro e José Veríssimo.

As atividades propostas seguem os modelos de autores como Solé (1998), Souza e Giroto (2010) e Koch & Elias (2011) que falam da importância de se conhecer e ensinar estratégias para se trabalhar a leitura e dão exemplos de como fazer.

As atividades foram pensadas para alunos de nono ano; mas, com as devidas adequações, podem ser trabalhadas do 6º ao 9º ano.

Canção Amiga

Eu preparo uma canção
Em que minha mãe se reconheça
Todas as mães se reconheçam
E que fale como dois olhos
Caminho por uma rua
Que passa em muitos países
Se não se veem, eu vejo
E saúdo velhos amigos
Eu distribuo um segredo
Como quem ama ou sorri
No jeito mais natural
Dois carinhos se procuram
Minha vida, nossas vidas
Formam um só diamante
Aprendi novas palavras
E tornei outras mais belas
Eu preparo uma canção
Que faça acordar os homens
E adormecer as crianças.

(Carlos Drummond de Andrade)

SUMÁRIO

- 06 Oficina 1 - História e ficção: fios entrelaçados, pontos de vista
- 11 Oficina 2 - História e Literatura: um recorte arbitrário e cruel da Guerra do Paraguai
- 17 Oficina 3 - Amor, Crenças e Superstições
- 22 Oficina 4 - Lendas e mitos: ignorância, crenças ou atitudes preconceituosas?
- 26 Oficina 5 - Histórias do boto: quando a lenda é melhor do que a realidade
- 31 Oficina 6 - Entre os rios de nossa região: histórias de uns, histórias de muitos, histórias de todos nós
- 37 Oficina 7 - Sob o manto da crueldade: maldade humana justificada e consentida
- 41 Oficina 8 - Uma visita ao monte: um olhar pouco conhecido de nossa história
- 46 Avaliação



HISTÓRIA E FICÇÃO: FIOS ENTRELAÇADOS, PONTOS DE VISTA

Objetivos

- Desenvolver a competência leitora através da escuta do texto e acompanhamento;
- Definir conto e reconhecer as características básicas dos elementos de uma narrativa;
- Compreender as relações entre os elementos constitutivos desse gênero;
- Criar expectativas e levantar hipóteses através das pausas em determinados pontos da leitura;
- Criar uma memória tanto sonora quanto visual da leitura;
- Desenvolver a oralidade através das conversas antes, durante e depois da leitura;
- Perceber a importância das perguntas para a compreensão de um texto;
- Conhecer narrativas que envolvam o espaço amazônico e contem histórias que desconhecemos;
- Perceber o entrelaçamento entre realidade e ficção;
- Conhecer usos e costumes do povo da região no século XIX;
- Aprender fatos sobre a Cabanagem através de um olhar pessoal, subjetivo e literário;
- Inferir a visão de mundo do autor sobre os fatos através de termos utilizados no texto;
- Perceber a importância do contexto histórico e social para o entendimento do texto;

Texto proposto: A quadrilha de Jacó Patacho de Inglês de Sousa

Texto complementar: Pesquisa sobre a Cabanagem

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

Antes de começar essa oficina, é necessário ter pedido anteriormente uma pesquisa sobre a Cabanagem, pois ela faz parte do contexto histórico do conto e o conhecimento prévio deles sobre o assunto será determinante para entender o texto. Como motivação para a leitura, sugere-se que haja uma apresentação do autor do conto, Inglês de Sousa, através do PowerPoint. É importante que conheçam suas origens, suas obras, principais características estilísticas, época em que viveu, momento histórico e atuação (seu lugar social). Esses conhecimentos são necessários para que conheçam com quem irão dialogar através do texto e possam perceber e entender seus posicionamentos a respeito dos fatos que narra, mesmo que fictícios; pois o conto é a materialização do discurso desse autor que representa o grupo ao qual pertence. Seu texto está carregado de sua subjetividade. O fato de saberem que irão dialogar com um autor da nossa região, embora desconhecido por eles, é outro fator que pode motivá-los a ler. Diante dessas informações, é possível que possuam condições de se posicionar diante do conto e ter uma atitude responsiva.

Depois, sugere-se algumas perguntas para ativar o processo de leitura através de inferências e levantamento de hipóteses e também baseadas na pesquisa feita anteriormente. As perguntas sugeridas são as seguintes:

O que foi a Cabanagem?

Onde aconteceu e quem fez parte dela?

Quais os motivos dos conflitos envolvendo os grupos citados?

Segundo a sua leitura, qual grupo tinha razões nessa disputa? Qual sua justificativa para tal posicionamento?

Após esse aguçar, sugere-se que os alunos leiam o título e a partir dele, outras perguntas surgirão:

O que é uma quadrilha? Você conhece alguma? Explique.

De que quadrilha se trata no conto?

Quem é Jacó Patacho?

Que fatos serão narrados baseado nesse título?

Qual a relação entre Jacó Patacho, os fatos narrados e cabanagem?



Leia o texto "A quadrilha de Jacob Patacho" para responder as questões propostas.

ATIVIDADES DE LEITURA



Essas atividades podem ser feitas individualmente ou em duplas. Nesse momento o professor estará à disposição para tirar dúvidas, ou seja, mediará as atividades.

1. Na introdução de um conto são apresentados alguns elementos essenciais à compreensão da história a ser narrada, como personagens, tempo e espaço.
 - a) Quem são as personagens do conto? Descreva-as resumidamente, destacando informações importantes para a compreensão da narrativa.
 - b) Onde e quando os fatos aconteceram? Destaque trechos que apresentam essas informações.
 - c) Ainda sobre tempo, o narrador nos diz: "Os rapazes lançaram vistas cheias de confiança às suas espingardas, penduradas na parede e carregadas com bom chumbo, segundo o hábito de precaução naqueles tempos infelizes". Levante hipóteses: Por que são tempos infelizes? A que fato o narrador faz referência?
2. O narrador é um elemento importante em uma narrativa, pois é a partir do ponto de vista dele que a história será contada. Que tipo de narrador predomina no conto lido? Destaque trecho que confirma sua escolha.
3. O conto, sendo um gênero narrativo, se organiza em torno de um conflito (elemento de maior tensão que pode prender a atenção do leitor); o clímax (o ponto máximo dessa tensão, desse conflito) e o desfecho (a resolução desse conflito).
 - a) Qual é o conflito dessa narrativa? Explique.
 - b) Em que parte da narrativa ocorre o clímax?
 - c) Como o conflito dessa narrativa é resolvido?
4. Por que ser rico e português eram qualidades perigosas em tempo de Cabanagem?
5. A família Salvaterra, depois do jantar, recebe uma visita.
 - a) Quem são os visitantes?
 - b) Qual o objetivo dessa visita?
 - c) Por que a esposa de Salvaterra estava temerosa em abrir a porta naquela hora para visitantes?
 - d) Os temores dela eram válidos? Justifique.
6. Qual o tema do conto lido?
7. O narrador relata os fatos com riqueza de detalhes, como se tivesse ouvido a narrativa de alguém que estava presente nos acontecimentos. Levante hipóteses, baseado nas pistas deixadas pelo autor: como ele ficou sabendo dos fatos? Justifique sua resposta.
8. Resuma em poucas linhas os fatos narrados.

DICA DE LEITURA

Sugere-se leitura primeiramente silenciosa para que tenham uma visão geral do conto e depois uma leitura compartilhada, momento em que cada aluno lerá um trecho e dará atenção à leitura do colega e também, de perceber detalhes que haviam passado despercebidos.

APÓS A LEITURA

Depois das atividades realizadas, sugere-se que os alunos sentem em círculo para se discutir as respostas das atividades e dialogarmos sobre outros aspectos do conto e as impressões da leitura.

Sugestões de atividades para a roda de conversas:

- Pedir que os alunos relatem o que mais chamou a atenção deles no conto e explicar essa escolha;
- Pedir que alguns alunos leiam a síntese do conto para que os demais ouçam e percebam o entendimento da leitura do colega;
- Perguntar se perceberam alguns costumes das famílias ribeirinhas do século XIX como hospedar estranhos, não trancar as portas de casa, etc. e indagar quais costumes permanecem;
- Conversar sobre a possível temática do conto: O movimento cabano sob a perspectiva do narrador;
- Verificar se perceberam o posicionamento do narrador: Os cabanos (tapuios) sendo retratados como homens maus (bandidos, quadrilha, sicários, assassinos, estupradores, covardes, ingratos, etc.) e o colonizador (representado pela família Salavaterra) sendo retratado como pessoa do bem (hospitaleiro, ingênuo, pacífico, herói que defende com a própria vida a honra da família e a propriedade).
- Pedir que levantem hipóteses sobre o motivo desse olhar do autor sobre o movimento cabano:
 - Era essa a visão dos cabanos naquela época?
 - Todos os cabanos eram maus e perversos?
 - Todos os portugueses eram bonzinhos?
- Falar sobre a questão ideológica na leitura: todo discurso é ideológico, portanto a visão que temos dos fatos é através dos olhos do autor, mostra o lugar político, cultural e social de onde fala.
- Destacar algumas características, presentes na obra, utilizadas para dar veracidade aos fatos:
- Colocar-se na narrativa (uma espécie de narrador intruso). A narrativa é em terceira pessoa, com um narrador onisciente e onipresente, mas o narrador aparece nos dizendo que "Quando passei com meu tio Antônio, em junho de 1832, pelo sítio de Félix Salavaterra, o lúgubre aspecto da habitação abandonada, sob cuja cumieira um bando de urubus secava as asas ao sol, chamou-me a atenção; uma curiosidade doentia fez-me saltar em terra e entrei na casa. Ainda estavam bem recentes os vestígios da luta".
- Ambientar suas narrativas em lugares que o leitor reconhece no mundo real ou que já ouviu falar e sabe que existem, por exemplo, os fatos acontecem num sítio perto de Santarém, Anica lembra de conhecer Saraiva durante a festa famosa de Santarém, o Sairé: "Fora em Santarém, havia coisa de dois anos ou três, quando ali estivera com o pai para assistir a uma festa popular, o sairé."
- Outro recurso utilizado é a citação de nomes de personagens históricas como o de Jacó Patacho e Saraiva "Segundo Henrique Jorge Hurley, historiador e presidente do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP) na década de 1930, Jacob

Patacho (Jacob Pedro Borges), foi um soldado desertor das tropas "legais" que, no início da década de 1830, se uniu a outro soldado desertor chamado Saraiva e formou um bando "marginal" composto por índios e caboclos."(Artigo Medo, honra e marginalidade: imagens de Jacob Patacho na história e na literatura do século XIX, de Aldrin Moura de Figueiredo).

- Perguntar se perceberam a importância do conhecimento prévio deles sobre a Cabanagem para o entendimento do texto e se conseguiram fazer o entrelaçamento entre o que já conheciam a respeito do assunto e o ponto de vista do autor sobre o assunto.

PARA ALÉM DA LEITURA

A leitura do conto pode servir como ponto de partida para que o aluno perceba a relação entre fatos ficcionais e realidade e, através desse olhar, estabeleça comparações e outras leituras com movimentos sociais da atualidade. Por exemplo: comparar o movimento cabano com o MST e comentar que há opiniões contrárias ao movimento, os que acreditam se tratar de reivindicações justas e outros que a consideram como movimento de pessoas que se utilizam do movimento para agirem com violência e praticarem depredações e roubo ao patrimônio invadido.

PREPARAÇÃO PARA PRÓXIMA OFICINA

Para que os alunos entendam os fatos narrados no conto da próxima oficina, faz-se necessário ter conhecimento prévio em relação ao assunto abordado, a fim de que possam construir um significado adequado sobre ele (SOLÉ, 1998, p. 91). Por isso, sugere-se que seja pedida uma pesquisa para os alunos sobre a Guerra do Paraguai (O que foi, quais os motivos, qual a participação do Brasil neste movimento e quais as consequências desse movimento para a sociedade brasileira em geral). O assunto da pesquisa será pano de fundo para os fatos narrados no conto da próxima oficina e é necessário ter conhecimento do assunto para fazer as conexões necessárias entre história e ficção. Sugere-se também que pesquise o significado das palavras voluntário e recrutado, visto que elas serão citadas no conto e são também "chaves" para o entendimento do conto.



PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Sabendo que o ponto de vista do narrador é fundamental para o entendimento da história e que também revela um posicionamento a respeito dos fatos narrados; por conseguinte, mudando o foco narrativo, teríamos outra versão dos fatos. Por isso, faça a rediscursivização do conto, narrando a partir do ponto de vista de Anica. Faça as adaptações que julgar necessárias.



HISTÓRIA E LITERATURA: UM RECORTE ARBITRÁRIO E CRUEL DA GUERRA DO PARAGUAI

Objetivos

- Desenvolver a competência leitora e de concentração através da leitura silenciosa;
- Criar uma memória visual da leitura;
- Desenvolver a oralidade através das conversas antes e depois da leitura, e através da contação (síntese);
- Perceber o entrelaçamento entre realidade e ficção;
- Conhecer as características, usos e costumes do povo da região no século XIX;
- Aprender fatos sobre a Guerra do Paraguai através de olhar pessoal, subjetivo e literário;
- Inferir a visão de mundo do autor sobre os fatos através de termos utilizados no texto;
- Perceber a ironia como recurso de expressão que permite inferir o ponto de vista do autor sobre o assunto.
- Fazer considerações sobre algumas consequências da Guerra do Paraguai (loucura, miséria, abandono, violência física);
- Perceber as denúncias sociais feita pelo autor;
- Relacionar a temática com fatos da atualidade;
- Relacionar o uso do discurso indireto utilizado pelo narrador com as condições sociais das personagens;
- Crenças em seres míticos;
- Conhecer e valorizar o autor e a obra.

Texto proposto: Voluntário, de Inglês de Sousa

Texto complementar: Pesquisa sobre a Guerra do Paraguai

Texto sugerido para posterior leitura: O Voluntário da pátria, de José Veríssimo

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

Antes de disponibilizar para os alunos as cópias com o conto, pedir que socializem os resultados da pesquisa e expliquem o que entenderam. Informar que o conto lido nesta

oficina também é de autoria de Inglês de Sousa. E para ativar o processo de leitura, são sugeridas as seguintes perguntas:

- Sabendo o que significa o verbete voluntário, no texto, será voluntário de quê?
- Como se dará esse processo de voluntariado?
- Onde acontecerá e quem será voluntário?



Leia o texto "O voluntário" para responder as questões propostas.

ATIVIDADES DE LEITURA



Essas atividades podem ser feitas individualmente, em duplas ou até em trio, dependendo da turma. Nesse momento o professor estará à disposição para tirar dúvidas, ou seja, mediará as atividades.

1. Onde e quando os fatos aconteceram e que partes do texto confirmam sua resposta.
2. Sabendo que toda boa narrativa possui um conflito, responda: Qual é o conflito apresentado no conto e como ele se resolve?
3. O texto é narrado em 3ª pessoa, por um narrador onisciente. Esse tipo de narrador costuma ser imparcial em relação aos fatos que narra. O narrador do conto em estudo é imparcial? Justifique?
4. Descreva como era a vida de Pedro e dona Rosa até o início do ano de 1865.
5. Qual o meio de subsistência de Pedro e Rosa? Esse modo de viver ainda é comum nos dias de hoje nessas regiões?
6. O autor descreve com riqueza de detalhes como era a vida dos moradores das regiões ribeirinhas do Amazonas na segunda metade do século XIX. Com base na sua leitura, explique o que há em comum entre elas e qual a diferença no modo de viver dos homens e das mulheres nessa época.
7. Sabendo que um dos recursos do autor para dar veracidade a sua narrativa é citar pessoas que realmente existiram e fatos históricos, responda: quais fatos ou pessoas presentes no conto apareceram na sua pesquisa? Relacione.
8. Levante hipóteses: por que Pedro foi recrutado (quais as motivações dos recrutadores)?
9. Pedro sabia que não podia ser recrutado e o advogado também. Por que não podia ser recrutado?
10. Que meios foram empregados pelos recrutadores para levarem Pedro? Qual sua opinião sobre essas ações dos recrutadores?

DICA DE LEITURA

Sugere-se leitura primeiramente silenciosa para que tenham uma visão geral do conto e depois uma leitura compartilhada ou protocolada, momento em que a leitura será feita em partes e, a cada pausa, serão levantadas hipóteses sobre os próximos fatos a serem narrados. Estratégia importante para manter a atenção do leitor, para entender a leitura e também para torná-la mais interessante.

11. Com base em sua leitura, qual o posicionamento do narrador a respeito do recrutamento? Justifique.
12. O narrador do conto nos convence que sabe os fatos detalhadamente, como se fossem contados por alguém que dele participou. Levante hipóteses: de quem ele teria ouvido a narrativa? Como você chegou a essa conclusão?
13. Sabendo que uma das características do autor do conto para dar veracidade aos fatos que narra é se colocar na narrativa como um narrador intruso, responda: Como o narrador aparece na história?
14. Considere o seguinte trecho para responder a próxima questão:

– Ora, bom dia, seu Pedro. Então já sei que vai à caça? E está com uma bonita arma! Quer vendê-la?

E foi-lhe tirando-a das mãos, sem que o pescador, admirado de tão grande afabilidade, pensasse em contrariar-lhe o gesto.

– Eh, eh! Seu Pedro, você está um rapaz robusto, e devia ser voluntário da Pátria. O governo precisa de gente forte lá no sul para dar cabo do demônio do López. Ora é uma vergonha que você esteja a matar os pobrezinhos dos papagaios e a arpoar os inocentes dos pirarucus, quando melhor quebraria a proa aos paraguaios, que são brutos também e inimigos dos cristãos.”

 - a) Nesse trecho, Fabrício apresenta um argumento para convencer Pedro a ser voluntário na guerra, mas o argumento é contraditório. Identifique o argumento e explique em que consiste essa contradição.
15. Fabrício, além de mau é muito covarde. Identifique, no texto em estudo, ações e comportamentos que demonstram tais características. Escolha dentre as ações qual você considerou mais covarde e explique sua escolha.
16. Sobre o recrutamento e baseado em sua leitura, levante hipóteses: por que somente os tapuios (pobres mestiços) eram recrutados?
17. No conto há referências a alguns mitos da nossa região. Identifique-os e comente o que você sabe sobre eles.
18. O discurso presente nas narrativas é muito importante para entendermos o posicionamento do narrador a respeito dos fatos que narra. Você percebeu que ele usou o discurso indireto (registro da fala do personagem sob a intervenção do narrador) em quase todo o conto, só utilizou o direto (transcrição exata das falas das personagens, não há intervenção do narrador) nas falas de Fabrício, do advogado e do juiz. Levante hipóteses: por que personagens como Rosa e Pedro não falam diretamente (quem fala por eles é o narrador)?
19. Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (1ª edição, Rio de Janeiro, Moderna, 2011), uma das acepções da palavra ironia é: modo de expressão da língua em que há um contraste proposital entre o que se diz e o que se pensa; ou seja, dizer algo contrário ao que se pensa. Com base nessa acepção, você considera o título irônico? Justifique.
 - a) Qual a relação entre o título e os fatos narrados no conto.
20. Quais são as denúncias sociais feitas pelo autor no conto (leve em consideração o recrutamento e as consequências desse acontecimento para os moradores das vilas ribeirinhas)?

APÓS A LEITURA

14

Depois das atividades realizadas, sugere-se que os alunos sentem em círculo para se discutir as respostas das atividades e dialogarmos sobre outros aspectos do conto e as impressões da leitura.

Sugestões de atividades para a roda de conversas:

- O uso dessa estratégia (a roda de conversa após a oficina) é muito importante, uma vez que o aluno estará construindo conhecimentos através da escuta e também da exposição e discussão a respeito das respostas dadas e também do aprofundamento do texto. Essa atividade une leitura e oralidade, visto que há oralização do discurso.
- Depois de respondidas as perguntas, sugere-se que haja aprofundamento em alguns aspectos textuais e característicos do autor como: uso de ironia, discurso indireto, presença do narrador intruso, denúncia de injustiças sociais.
- Retomar a fala sobre ironia a partir do verbete, relacionando com o título e com a quadrinha no final;
- Aprofundar a conversa sobre os tipos de discurso na narrativa, assunto que faz parte do conteúdo do 9º ano e comentar o porquê da escolha do autor em relação ao discurso indireto;
- Perguntar se perceberam o uso desse recurso no texto como uma estratégia para o autor denunciar a condição dos moradores pobres daquela região que não tinham nem voz nem vez e relacionar ao seguinte trecho do conto: "Os seus pensamentos não se manifestam em palavras por lhes faltar, a esses pobres tapuias, a expressão comunicativa, atrofiada pelo silêncio forçado da solidão" (SOUZA, 2005). Comentar sobre isso acrescentando que o narrador, ao usar esse recurso, nos mostra como eram tratados os pobres naquela época, como animais que não são ouvidos, que não têm seus direitos respeitados, que estão a serviço dos que estão no poder e questionar se essa situação mudou nos dias atuais. Se a voz dos marginalizados é ouvida.
- A partir desse comentário, sugere-se uma discussão a respeito de aspectos sociais denunciados pelo autor, como: a forma arbitrária e violenta como acontecia o recrutamento; a violência e a covardia com que as autoridades tratavam os pobres, como mostrado no trecho: "Fabrício, ordenando que levassem o preso, lançara ambas as mãos aos cabelos da velha e puxando por eles procurava conseguir que largasse as roupas do filho. Os guardas, impacientes e coléricos, desembainharam a baioneta, e começaram a espancar alternativamente a mãe e o filho, animados pela voz e pelo exemplo do sargento, ainda pálido do susto que sofrera." O narrador denuncia a corrupção dos que estão no poder e não garantem o direito de todos, são parciais, como o caso do juiz, no trecho: "Perguntei, irado, ao juiz como se deixara ele assim burlar pela polícia, expondo a dignidade de seu cargo ao menosprezo de um funcionário subalterno. Mas ele sorrindo misteriosamente, bateu-me no ombro e acrescentou: - Colega, você ainda é muito moço. Manda quem pode. Não queira ser a palmatória do mundo". Conversar a respeito desses temas, sempre que possível comparando com outros aspectos da

atualidade. Por exemplo, de que forma a justiça age em relação a brancos e ricos e em relação a pobres e negros.

- Retomar também a discussão a respeito das consequências do recrutamento para a vida dos pobres moradores de regiões ribeirinhas como mencionado no texto; por exemplo, o fato de, por medo de ser recrutado, o ribeirinho se submetia a situações inimagináveis, que só poderiam acontecer na ficção, pois é inaceitável que possa ocorrer entre seres humanos. Mas o narrador nos diz: " Sim, não pretendo carregar os tons sombrios do quadro da miséria do proletário brasileiro naqueles tempos calamitosos, em que o pobre só se julgava a salvo do despotismo, quando nas mãos do senhor de engenho, do fazendeiro, do comandante do batalhão da Guarda Nacional abdicava a sua independência, pela sujeição a trabalho forçado mal ou nada remunerado: a sua dignidade pela resignação aos castigos corporais e aos maus-tratos, e a honra da família pela obrigada complacência com a violação das mulheres. (SOUSA, 2005).
- Falar também sobre as crendices em seres mitológicos como afirma o narrador: "Em que pensará o pobre tapuio? No encanto misterioso da mãe-d'água[...]? No curupira que vagabundeia nas matas[...]? No diabólico saci-pererê[...]?" (SOUSA, 2005). Pedir que digam em que seres acreditam e que histórias podem contar a respeito.
- Para finalizar as atividades com o texto, pedir a um ou dois alunos que digam se gostaram do conto lido na oficina e quais suas impressões sobre ele.

PARA ALÉM DA LEITURA

Para essa atividade, sugere-se a leitura do conto O voluntário da Pátria de outro autor que aborda o mesmo tema, José Veríssimo. Disponibilize cópias para os alunos e depois da leitura, converse sobre as semelhanças e diferenças entre os contos e qual o ponto de vista desse autor sobre o tema estudado. Essa atividade é interessante para exercitar a intertextualidade e perceber pontos de vistas diferentes sobre o mesmo tema.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Sugere-se que nessa atividade os alunos deem um outro final ao conto. Imagine que o advogado conseguiu o *habeas corpus*, que final você daria a esse conto? Dê continuidade ao conto, faça as adaptações necessárias de modo a ser um final coerente com os demais fatos narrados.

PREPARAÇÃO PARA A PRÓXIMA OFICINA

Como sabemos da importância dos conhecimentos prévios para o entendimento dos textos lidos, é necessário pedir uma pesquisa para os alunos em que eles responderão:

- Quais plantas medicinais você conhece? Qual a utilidade delas?
- Algumas plantas, além de seu efeito medicinal, podem funcionar para seduzir as pessoas? Você já ouviu sobre esse poder de algumas plantas? Explique.
- O que é uma feiticeira? Elas existem na vida real ou apenas nos contos de fadas?
- Você conhece histórias sobre elas?

AMOR, CRENÇAS E SUPERSTIÇÕES

Objetivos

- Ampliar a leitura e exercitar a concentração através da leitura silenciosa;
- Criar uma memória visual da leitura;
- Desenvolver a oralidade através das conversas antes, durante e depois da leitura, e através da contação (síntese);
- Conhecer as crenças do povo no poder mítico das plantas;
- Conhecer as características, usos e costumes do povo da região no século XIX;
- Observar a ideia que se tinha do comportamento e do papel da mulher;
- Inferir a visão de mundo do autor sobre os fatos narrados no texto;
- Perceber as denúncias sociais feita pelo autor e o posicionamento dele diante dos fatos;
- Relacionar a temática com fatos da atualidade;
- Valorizar o autor e a obra.

Texto proposto: Amor de Maria

Texto complementar: Pesquisa sobre plantas medicinais e sobre feitiçeiros

Para além da leitura: A feitiçeira, do mesmo autor

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

Antes de disponibilizar para os alunos as cópias com o conto, pedir que socializem os resultados da pesquisa e expliquem o que entenderam. Conversar sobre o que aprenderam sobre os usos das plantas de nossa região, se além do medicinal há outros usos e quais. Perguntar também a respeito do tema feitiçeira e seus derivados e o que sabem a respeito. Informar que o conto lido nesta oficina também é de autoria de Inglês de Sousa. E para ativar o processo de leitura, são sugeridas as seguintes perguntas:

- Levante hipóteses: por que o título do conto é Amor de Maria? O que esse título sugere?
- De que amor se trata?
- O que você seria capaz de fazer para conseguir o objeto amado, se acreditasse que estava amando?
- Para você, vale tudo para conseguir o objeto amado?



Leia o texto "Amor de Maria" para responder as questões propostas.

18

ATIVIDADE DE LEITURA



Essas atividades podem ser feitas individualmente, em duplas ou até em trio, dependendo da turma. Também não é necessário trabalhar todas, são apenas sugestões. Nesse momento o professor estará à disposição para tirar dúvidas, ou seja, mediará as atividades.

DICA DE LEITURA

Sugere-se leitura primeiramente silenciosa para que tenham uma visão geral do conto e depois uma leitura compartilhada para que o aluno se concentre no texto e perceba a pontuação, as pausas, a entonação e outros recursos de expressão. Essa estratégia pode ser essencial para manter a atenção do leitor, para entender a leitura e também para torná-la mais interessante.

1. Por que o narrador afirma que Mariquinha foi autora e vítima dessa tragédia? A que ele está se referindo?
2. Na descrição de Mariquinha, o narrador a chama de feiticeira. Qual era o feitiço que ela possuía? Explique a que feitiço ele se refere.
3. O narrador expressa seu ponto de vista sobre as crenças e superstições populares da região em que é ambientada o conto. Com base em sua leitura, qual é o posicionamento do narrador a respeito dessas crenças e quais as consequências delas?
4. O narrador, ao descrever o lugar onde os fatos aconteceram, apresenta dois tempos dentro da narrativa: o atual, em que está conversando com o velho Estevão e o passado, quando os fatos aconteceram envolvendo Mariquinha. Ele dá a entender que a vida dos moradores de Vila Bela mudou muito, pois antes a convivência era harmoniosa e cordial e no momento (época em que conta os fatos) ela se tornou insuportável e gerou divisões entre os moradores, não só de Vila Bela, mas de todos os lugares à beira do rio. De acordo com sua leitura, que fator foi esse que dividiu os moradores e gerou discórdia?
5. Esse fator, nos dias atuais, ainda é gerador de divisões e intrigas, capaz de tornar a convivência com determinadas pessoas insuportável? Explique.
6. Segundo o autor, para que esse fator não interferisse na vida dos moradores dessa região, o que eles precisariam fazer?
7. O narrador faz uma descrição de Mariquinha por um viés nitidamente machista, destacando-a como objeto de desejo sexual dos homens da vila naquela época. Identifique o trecho em que isso acontece e levante hipóteses: por que ele a descreve desse modo?
8. Nos dias atuais, ainda é comum a mulher ser percebida somente pelos seus atributos físicos, como um objeto de satisfação sexual? Comente.

9. O narrador nos conta que a feliz existência de Mariquinha muda a partir da chegada, em dezembro de 1866, de Lourenço, filho do capitão Amâncio de Miranda. Como esse rapaz é descrito pelo narrador e por que muda a vida de Mariquinha?
10. Mariquinha, segundo o narrador, era muito bonita e desejada por todos os rapazes e também pelos velhos da vila, mas rejeitava a todos. Levante hipótese: por que ela rejeitava esses pretendentes?
11. De acordo com sua leitura, qual sentimento Mariquinha nutria por Lourenço? Explique.
12. Levante hipóteses: Por que Lourenço trata Mariquinha de maneira diferente quando Lucinda está presente? O que esse comportamento revela a respeito do relacionamento de algumas pessoas?
13. Como Mariquinha não conseguiu conquistar o amor de Lourenço por seus atributos físicos, apela para outros meios. Que meios são esses e quem a ajuda nessa empreitada?
14. Levante hipóteses: por que Margarida convenceu Mariquinha de que o tajá era um infalível elixir amoroso? Ela não o conhecia como o narrador, que afirma que ele é um dos mais terríveis venenos do Amazonas?
15. Depois que Mariquinha misturou a essência do tajá ao café de Lourenço, quais as consequências na vida de todas as pessoas envolvidas?
16. Levante hipóteses: o que aconteceu a Mariquinha depois desse episódio?
17. Sabendo que ironia é uma forma de expressão que consiste em comunicar o oposto do que se quer dar a entender, você considera o título irônico? Explique.
18. De acordo com sua leitura, quais as causas do incidente envolvendo Lourenço? Margarida e Mariquinha foram culpadas? Explique.

APÓS A LEITURA

Depois das atividades realizadas, sugere-se que os alunos sentem em círculo para se discutir as respostas das atividades e dialogarmos sobre outros aspectos do conto e as impressões da leitura. Não é necessário explorar todas, apenas as que julgar, durante a conversa, relevantes.

Sugestões de atividades para a roda de conversas:

- Retomar a questão da ironia como recurso estilístico e semântico no conto;
- Verificar se os alunos perceberam a presença do narrador intruso: ele se coloca como um procurador que finge dialogar com um interlocutor chamado velho Estevão, e esse é o pretexto para contar os fatos envolvendo a trágica existência de Mariquinha e Lourenço.
- Observar alguns aspectos sociais que são denunciados pelo autor como o fato das famílias paraenses não viverem mais em harmonia com seus vizinhos devido a questões de polarização política. Comentar o ponto de vista do autor a respeito do assunto: "Por mim, entendo que era melhor sermos todos amigos, tratarmos do nosso cacau e da nossa seringa, que isso de política não leva

ninguém adiante e só serve para desgostos e consumições.” SOUSA, 2005). Questionar se as questões políticas ainda continuam dividindo e causando intrigas entre as pessoas. Lembrar das eleições de 2018, como o Brasil ficou e ainda está polarizado politicamente.

- Falar a respeito das diferenças entre o comportamento das moças do interior e as da cidade em relação ao namoro naquela época: “Acostumados aos namoros fáceis do Pará, pensava que em Vila Bela, na vida estreita da aldeia, podia impunemente brincar com o sentimentalismo das raparigas, sem refletir que as nossas moças não estão como as da cidade, fartas de ouvir galanteios nos passeios e nos bailes. As daqui tomam tudo a sério, acreditam em tudo.” (SOUSA, 2005). Questionar se acreditam que haja diferença entre o comportamento das meninas do interior e as da cidade a respeito desse assunto.
- Conversar principalmente sobre as crenças no poder medicinal das plantas e também no poder mítico, como abordado no texto. Relacionar a pesquisa ao texto para verificar se nas pesquisas perceberam esse emprego. Também analisar o ponto de vista do autor sobre o assunto: “Pena é que a Mariquinha não se julgasse bem armada com o feitiço de seus inoxidáveis encantos, e se valesse de credences tolas e de meios aconselhados pela ignorância e de mãos dadas com a superstição.” (SOUSA, 2005). E também: “Custa-me acabar esta triste história, que prova quão pernicioso é a crença do nosso povo em feitiços e feiticeiras.” Pedir para relatarem algum fato que conhecem que envolveu o uso de plantas com poder medicinal ou mítico.
- Observar o final trágico das personagens envolvidas na trama com o tajá (uma morreu na cadeia e a outra desapareceu, ninguém mais soube notícias dela), como se fosse uma espécie de punição ou a consequência de se acreditar nessas superstições.
- Conversar também a respeito da visão que se tinha da mulher (principalmente das mulheres pobres) naquela época, por exemplo, devia casar cedo, não tinha os mesmos direitos que os homens no namoro. Como se afirma no trecho: “Desde que chegara aos catorze anos, começara a moça ser pedida em casamento, e aos dezoito recusara nove ou dez pretendentes, coisa inadmissível em uma terra de poucos rapazes solteiros[...] Se a interrogavam sobre a razão de um procedimento pouco comum às moças pobres[...]” (SOUSA, 2005). Falar a respeito desse tema e de outros que surgirem a partir desse.
- Para finalizar as atividades com o texto, solicitar que um ou dois alunos manifestem o ponto de vista a respeito do conto lido e que outros resumam o que entenderam do conto.

PARA ALÉM DA LEITURA

Para essa atividade, sugere-se a leitura do conto A feiticeira do mesmo autor, pois nele quem narra a história é o velho Estevão e aparentemente narra para o procurador que narrou o conto lido. No conto ficamos sabendo quem é a feiticeira mencionada em Amor de Maria, a Maria Mucoim. Disponibilize cópias para os alunos e depois da leitura, converse sobre as semelhanças e diferenças entre os contos e qual o ponto de vista desse autor sobre o tema, feitiçaria, coisas de outro mundo, animais agourentos, entre outros. Essa atividade é interessante para exercitar a intertextualidade e perceber a criatividade do autor ao usar personagens de outros contos, uns como narrador, outros como personagens.

PREPARAÇÃO PARA A PRÓXIMA OFICINA

Como sabemos da importância dos conhecimentos prévios para o entendimento dos textos lidos, é necessário pedir uma pesquisa para os alunos em que eles responderão:

- O que é um judeu?
- Qual a origem e história desse povo?
- Qual a religião deles?
- Qual a relação entre a história deles e a de Jesus?
- Pesquise sobre as várias versões das histórias do boto.

4ª OFICINA

22

LENDAS E MITOS: IGNORÂNCIA, CRENÇAS OU ATITUDES PRECONCEITUOSAS?

Objetivos

- Desenvolver a competência leitora através da escuta do texto e acompanhamento;
- Criar expectativas e hipóteses através das pausas em determinados pontos da leitura;
- Criar uma memória tanto sonora quanto visual da leitura;
- Desenvolver a oralidade através das conversas antes, durante e depois da leitura;
- Conhecer narrativas que envolvam o espaço amazônico e nos contem histórias que desconhecemos;
- Perceber o entrelaçamento entre realidade e ficção;
- Conhecer usos e costumes do povo da região no século XIX;
- Conhecer vários elementos que compõem o imaginário do povo da região no século XIX e estabelecer um diálogo com os nossos dias;
- Inferir a visão de mundo do autor sobre os fatos através de termos utilizados no texto;
- Perceber a importância do contexto histórico e social e do conhecimento de mundo para o entendimento do texto;
- Valorizar a obra do autor e as nossas culturas retratadas neles.

Texto proposto: O baile do judeu

Texto complementar: Histórias sobre boto e a pesquisa sobre a história do povo judeu (hebreu).

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

Antes de disponibilizar para os alunos as cópias com o conto, pedir que socializem os resultados da pesquisa e expliquem o que entenderam. Conversar sobre o que aprenderam sobre a história do povo hebreu. E perguntar qual era e qual é a visão da maioria das pessoas sobre esse povo. Perguntar o que aprenderam sobre as histórias do boto e se acreditam ou já ouviram histórias sobre o processo de metamorfose. Informar que o conto lido nesta oficina também é de autoria de Inglês de Sousa. E para ativar o processo de leitura, são sugeridas as seguintes perguntas depois da leitura do título do conto:

- Levante hipóteses: por que o título do conto é O baile do Judeu? O que esse título sugere?
- Por que o Judeu deu um baile?
- Quem ele convidou?
- O que havia de interessante nesse baile?
- Era comum o Judeu oferecer bailes?
- Que fatos serão narrados baseado nesse título?



LEITURA

Leia o texto "O Baile do Judeu" para responder as questões propostas.

ATIVIDADES DE LEITURA



Essas atividades podem ser feitas individualmente. Não é necessário trabalhar todas, são apenas sugestões. Nesse momento o professor estará à disposição para tirar dúvidas, ou seja, mediará as atividades.

1. O tempo e o espaço em uma narrativa são elementos essenciais para que se entenda quando os fatos aconteceram e em que ambiente. Retire do texto marcações de tempo e de espaço. Essas marcações são relevantes para entendermos os acontecimentos narrados? Justifique.
2. O narrador é um elemento importante em uma narrativa, pois é a partir de seu ponto de vista que a história será narrada. O narrador do conto é imparcial diante dos fatos que narra? Justifique.
3. Por que, segundo o narrador, o judeu resolveu dar um baile e convidar as pessoas importantes do lugar?
4. O narrador expressa um juízo de valor a respeito dos motivos do convite para o baile. Você concorda com o ponto de vista do autor? Justifique.
5. Por que o narrador acreditava que as pessoas não compareceriam ao baile?
6. O narrador não simpatiza com o judeu e utiliza termos preconceituosos para se referir a ele. Que termos são esses? Qual é a opinião do narrador a respeito do judeu?
7. Considere o seguinte trecho do conto: "O povo que não obtivera convite, isto é, a gente de pouco mais ou menos, apinhava-se em frente à casa do Judeu, brilhante de luzes, graças aos lampiões de querosene tirados da sua loja, que é bem sortida. De torcidas e óleo é que ele devia ter gasto suas patacas nessa noite, pois quantos lampiões bem lavadinhos, esfregados com cinza, hão de ter voltado

DICA DE LEITURA

Sugere-se leitura individual para que tenham uma visão geral do conto e depois uma leitura compartilhada para que o aluno se concentre no texto e perceba a pontuação, as pausas, a entonação e outros recursos de expressão. Essa estratégia pode ser essencial para manter a atenção do leitor, para entender a leitura e também para torná-la mais interessante.

para as prateleiras da bodega.” Nesse trecho ficamos sabendo qual é o meio de sobrevivência do Judeu e como são esses negócios. De acordo com sua leitura, o Judeu é um comerciante desonesto? Justifique sua resposta.

8. Qual o motivo, segundo o narrador, que levou as pessoas ao baile? Que juízo de valor ele emite a respeito dessas pessoas?
9. O narrador também emite um juízo de valor a respeito das pessoas que tocaram no baile. Qual o motivo, segundo ele, para eles tocarem nesse baile?
10. Às onze horas alguém chega ao baile. De acordo com a sua leitura, quem chega ao baile? Como você chegou a essa conclusão?
11. Qual tragédia acontece para que as pessoas não queiram mais voltar ao baile? Qual é o juízo de valor do narrador a esse respeito?
12. No conto em estudo, o narrador consegue misturar lenda e superstições dos povos amazônicos. Como isso acontece no conto?
13. Nesse conto, o narrador, como uma espécie de juiz, julga e condena todos os que participaram do baile do Judeu. Quais as penalidades sofridas pelos participantes e quem sofre a maior penalidade?
14. Segundo a sua leitura, por que os tocadores foram penalizados? E dona Mariquinhas? Justifique sua resposta.
15. O boto da narrativa de Sousa é semelhante ao das histórias tradicionais? Explique.

Depois das atividades realizadas, sugere-se que os alunos sentem em círculo para se discutir as respostas das atividades e dialogarmos sobre outros aspectos do conto e as impressões da leitura. Não é necessário explorar todas, apenas as que julgar, durante a conversa, relevantes.

APÓS A LEITURA

Sugestões de atividades para a roda de conversas:

- Pedir que alguns alunos relatem o que mais chamou a atenção deles no conto e o motivo. Também pedir que um deles sintetize o conto para que outros ouçam o entendimento da leitura do colega.
- Na sequência, abordar alguns aspectos presentes no conto, por exemplo:
- A visão da sociedade daquela época a respeito dos judeus, representada pela voz do narrador. Relacionar esses fatos com a pesquisa realizada e destacar os elementos comuns. Reconhecer se essa visão preconceituosa ainda persiste e qual o motivo.
- Comentar o fato de o narrador dizer que os lampiões utilizados no baile seriam limpos e retornariam à loja do judeu para serem vendidos como novos. Inferir o que esse fato revela a respeito do caráter do judeu mostrado pelo narrador. Será que isso realmente aconteceria ou seria mais uma acusação fruto do preconceito em relação aos judeus?
- Relacionar os fatos narrados a história do boto. Verificar se perceberam os pontos comuns e os pontos diferentes entre os botos. Por exemplo, o fato dele ser baixo, feio e desengonçado, diferente dos botos sedutores da lenda. Levantar hipóteses sobre a razão desse boto ser diferente.

- Inferir que dia é esse que o narrador diz "... mas às oito horas desse famoso dia...". O baile aconteceu numa sexta-feira 13? Num dia santo? Que dia? Por que ele é famoso? É por esse motivo que o boto apareceu? Ou qual motivo de o boto aparecer no baile?
- Comentar alguns pontos que contribuíram para que os fatos narrados ganhassem um aspecto mítico e envolto em mistério a respeito do surgimento do boto, como por exemplo: o baile acontece na casa de um judeu, em um dia "famoso", segundo o narrador; os tocadores são os mesmos que tocam na missa e estão tocando numa festa profana, logo as coisas não vão acabar bem; os fatos acontecem à meia-noite, período de transição; quando ele finalmente é revelado, Bento de Arruda faz o sinal da cruz e ele foge amedrontado (quem teme o sinal da cruz?); e finalmente ele se atira no rio, lugar de onde surgem seres para povoar nossa imaginação.
- Perguntar se perceberam como o homem dançou com dona Mariquinhas, como se fosse a sedução do boto e dá a entender que ela estava sentindo prazer na dança.
- Pedir que levantem hipóteses a respeito do destino de dona mariquinhas: ela morreu? A morte dela foi um castigo? Considerar que todos que participaram do baile de alguma forma foram punidos. Qual seria a causa da punição de dona Mariquinhas?
- Também comentar sobre a condenação que o narrador imputa aos tocadores, dois já receberam a punição pelo ato afrontoso à fé cristã e só falta um receber o devido castigo. Pedir que levantem hipóteses: foi coincidência ou realmente eles foram castigados? Qual a opinião sobre isso?
- Perguntar se perceberam que apesar de o narrador intruso ser uma característica muito presente nos contos de Inglês de Souza, não percebemos essa característica no conto em estudo.

PARA ALÉM DA LEITURA

Para essa atividade, sugere-se que converse sobre o seguinte trecho: "O seu casamento fora por muitos lastimado, embora o tenente-coronel não fosse propriamente um velho, pois não passava ainda dos cinquenta; diziam todos que uma moça nas condições daquela tinha onde escolher melhor e falava-se muito de um certo Lulu Valente, rapaz dado a caçoadas de bom gosto, que morrera pela moça e ficara fora de si com o casamento do tenente-coronel; mas a mãe era pobre, uma simples professora régia!" O que esse comentário sugere a respeito do casamento de dona Mariquinhas? Os casamentos eram contratos, produto de interesse? Qual a visão do autor sobre esse assunto? Como isso acontece nos dias atuais?



PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Para concluir as atividades, pedir que conversem com os pais ou avós e peçam que eles contem uma história que envolva mistério, assim como a lida, e depois deles ouvirem, que escrevam um conto sobre isso para ser lido na próxima oficina.



HISTÓRIAS DO BOTO: QUANDO A LENDA É MELHOR DO QUE A REALIDADE

Objetivos

- Desenvolver a competência leitora através da escuta do texto e acompanhamento;
- Criar uma memória tanto sonora quanto visual da leitura;
- Desenvolver a oralidade através das conversas antes, durante e depois da leitura;
- Utilizar a intertextualidade como estratégia de leitura;
- Falar sobre temas universais (namora, gravidez na adolescência, aborto) através de um recorte regional, a história de Rosinha.
- Conhecer narrativas que envolvam o espaço amazônico e abordem temas universais;
- Conhecer usos e costumes, crenças e superstições do povo da região no século XIX;
- Inferir a visão de mundo do autor sobre os fatos através de termos utilizados no texto;
- Perceber a importância do contexto histórico e social para o entendimento do texto;
- Conhecer e valorizar o autor e a obra.

Texto proposto: O boto (José Veríssimo)

Texto complementar: O baile do judeu (Inglês de Sousa)

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

Antes de disponibilizar para os alunos as cópias com o conto, apresentar a biografia de José Veríssimo a fim de que os alunos conheçam o autor com quem irão dialogar. Para ativar o processo de leitura, são sugeridas as seguintes perguntas depois da leitura do título do conto:

- O que o título sugere?
- De que boto ele falará?
- Será que esse boto tem semelhanças com o que apareceu no baile do Judeu?



Leia o texto "O Boto" para responder as questões propostas.

ATIVIDADE DE LEITURA

DICA DE LEITURA

Como o conto é enorme, sugere-se que a leitura seja feita em partes, assim como está dividida no texto. A primeira parte será feita em sala de aula e as demais serão feitas em casa e no próximo encontro serão sugeridas as questões a fim de que verifiquem o entendimento do conto. Essa estratégia pode ser essencial para que os alunos conheçam o enredo e tenham uma visão do todo.

1. O conto é dividido em quatro partes. Que títulos você daria a cada um deles? Explique sua escolha.
2. Descreva, brevemente, as seguintes personagens, a fim de que conheçam as características de cada um:
 - a) Antônio Bicudo
 - b) Rosinha
 - c) Dona Filica
 - d) Porfírio
3. O texto narrativo se organiza em torno de um conflito (problema) que cria uma espécie de suspense e prende a atenção do leitor e conduz ao clímax da história. Qual é o conflito da narrativa e quem vive esse conflito?
4. Qual é o desfecho dessa narrativa, ou seja, como o conflito é resolvido?
5. Qual é o relacionamento entre Rosinha e Antônio Bicudo? Como se conheceram? Qual o sentimento que um nutre pelo outro?
6. O narrador nos dá detalhes de onde os fatos acontecem. Onde os fatos acontecem? Você conhece esse lugar?
7. Por que Rosinha ficou preocupada e triste quando o pai informou que eles iriam ao Paru para a salga?
8. Levante hipóteses: Por que um funcionário público como Porfírio precisava pescar como os outros?
9. Qual a relação entre o boto do conto lido e o boto do conto O baile do judeu?
10. O ponto de vista do narrador é um elemento necessário para que tenhamos uma visão do que será narrado, uma vez que a história será contada a partir desse ponto de vista. Que tipo de narrador temos no conto lido? Sua visão é parcial ou imparcial?
11. Quem é o boto no conto? Justifique.
12. Sabendo o que significa ironia, você considera o título irônico? Justifique.
13. Que fato trágico aconteceu durante a salga?
14. Pela sua leitura do texto, você acredita que foi acidente ou castigo o que aconteceu com Antônio Bicudo?
15. O autor aborda alguns assuntos no conto como sedução de menores, gravidez na adolescência, aborto e uso de plantas caseiras como substância abortiva. Como o narrador desenvolve esses assuntos no texto?
16. Resuma, em poucas linhas, os fatos narrados no conto.

APÓS A LEITURA

Depois das atividades realizadas, sugere-se que os alunos sentem em círculo para se discutir as respostas das atividades e dialogarmos sobre outros aspectos do conto e as impressões da leitura. Não é necessário explorar todas, apenas as que julgar, durante a conversa, relevantes.

- Pedir que alguns alunos relatem o que mais chamou a atenção deles no conto e o motivo. Também pedir que relatem as dificuldades encontradas na leitura do conto. Se houver alguma dúvida tentar sanar em conjunto, se necessário, retornar ao texto sempre que possível.
- Solicitar que alguns alunos leiam o resumo do conto lido.
- Perguntar se os alunos perceberam alguns costumes das famílias ribeirinhas do século XIX como: ter um oratório em casa; dormir em redes; dormir depois do almoço; a rede fazer parte da mobília da sala, comer com bastante farinha, dar presentes aos comandantes das embarcações (vapor) etc.
- Na sequência, abordar alguns aspectos presentes no conto, por exemplo: O uso da ironia no título (relacionar texto e título), e com esse recurso perceber como o autor demonstra total ceticismo em relação às crenças nessa história do animal se metamorfosear.
- Perguntar se há alguma semelhança entre o conto lido e o baile do judeu. Qual a relação entre eles?
- Indagar se perceberam que o autor retrata de maneira fidedigna o comportamento e a linguagem do povo ribeirinho, bem como seus costumes.
- Indagar se acharam que as descrições do cenário feito pelo narrador foram importantes para o entendimento do texto e em que medida.
- Comentar sobre como aborda a questão religiosa no texto: se perceberam que ele sugere que há uma falsa religiosidade, como o fato de darem nome de santos a propriedades deles sem nenhuma relação lógica e também terem oratório em casa como costume e não como prática religiosa.
- Pedir para compararem os modos de narrar de Inglês de Sousa e de José Veríssimo, quanto à concisão e quanto à linguagem.
- Perguntar se perceberam a visão que o narrador têm do homem ribeirinho, representado por Porfírio como um pobre-diabo, falho de entendimento, preguiçoso, como no trecho: "Desambicioso, senão indolente, quando a necessidade não o chamava à pesca ou à caça, quando não era época de encoivarar a roça, de plantar mandioca, ou de colher o cacau, vivia a vida apática e estéril desses homens que, nos recenseamentos, listas de qualificação e outros papéis oficiais da Amazônia, são chamados lavradores." (Veríssimo, 2011).
- Comentar sobre os elementos míticos falados no texto como curupira, caipora, matintaperera, que segundo o autor são fruto da ignorância, são superstições, conforme o trecho: "Mais tarde contaram-lhe as histórias do Caipora e do matintaperera, de que ela gostou muito... Essas noções vagas do supernaturalismo selvagem..." (Veríssimo, 2011).

- Perguntar se perceberam que atribuíram ao boto o comportamento estranho e doentio de Rosinha. E também se perceberam a crença em benzedeiras. Como no trecho: "D. Feliciano resolveu mandar benzer a filha. Tomásia conhecia justamente numa das feitorias, uma velha, também da costa de Óbidos, que tinha fama de boa benzedeira. Meteu-se numa montaria com o filho e foi buscá-la. A velha foi da opinião da mãe tapuia. Benzeu a rapariga, fazendo-lhe cruces com a mão em diferentes partes do corpo e murmurando baixinho palavras incoerentes, expulsando o boto em nome do Padre, do Filho e do Espírito Santo[...] Rosinha, desde esse tempo, começou a emagrecer; de pálida que era tornou-se amarela; ficou feia. Tinha um ar triste de mulher desgraçada. Seu pai notou essa mudança e perguntou à mulher a causa dela. Foi o boto, respondeu D. Feliciano, sem dar outra explicação e sem dizer até aonde tinha ido a ação do peixe sobrenatural." Perguntar se a prática de "benzer" ainda é comum em nossos dias e se conhecem alguma história em que foi atribuído ao boto a ação de "desgraçar" a vida de uma moça do interior.
- Comentar sobre dois temas abordados no texto, primeiramente a gravidez indesejada, fruto de atitudes inconsequentes por parte de Rosinha e de pessoas mal intencionadas como Antônio, segundo o narrador. Ouvir a opinião e fazer uma espécie de julgamento dos comportamentos de Antônio e de Rosinha. Relacionar aos dias atuais e verificar o ponto de vista dos alunos sobre o assunto.
- Perguntar se eles sabem que o fato de um homem mais velho, mais de dezoito, seduzir uma jovem entre catorze e menos de dezoito é considerado crime; principalmente menor de quinze anos, em que o crime é passível de cadeia se denunciado e reparado se houver casamento. Relacionar com os dias de hoje os fatos envolvendo Antônio e Rosinha. Verificar se percebem que alguns relacionamentos entre as jovens são ilegais segundo a lei vigente.
- Comentar sobre o aborto e os métodos utilizados pelos moradores ribeirinhos para consumir o feto. Como no trecho: "A velha tapuia não tinha os sentimentos refinadamente delicados. Não procurou, pois, iludir Rosinha sobre as disposições do Antônio Bicudo, nem mesmo atenuar a grosseria de suas palavras. Apresentando-lhe nesse dia mesmo, numa cuia preta lustrosa, uma beberagem esverdeada, contou-lhe, sem nada omitir, a sua conversa com ele. A pobre moça, perdida e humilhada, recebeu a notícia quase indiferente, como quem a previa. Bebeu resignada, de um trago, o repugnante remédio. Não lutou. Não teve vergonha da falta, senão do abandono em que a deixava o homem a quem dera as primícias do seu amor. A noção de honra era uma coisa profundamente vaga na sua consciência. Na escola apenas lhe haviam dito que era um substantivo e mais nada. Não percebia que relações podiam existir entre um substantivo como esse e uma moça como ela!... [As pessoas] haviam de falar dela, de dizer que ela teve um filho do Antônio Bicudo. Sabia que estas coisas sempre se divulgam nas terras pequenas. Sentia que todos haviam de mirá-la ao passar, os rapazes principalmente, com uns olhares insolentes, intencionalmente brejeiros. Tinha receio de todos, não queria aparecer, andava esquiva. À vista de gente deixava-se estar sempre sentada; parecia-lhe que assim disfarçava melhor o indício da sua culpa. De seu pai, principalmente, fugia com terror. Talvez ele lhe batesse, e esta ideia de ser batida - ou com a palmatória ou com o umbigo de peixe-boi - fazia-a estremecer, com um calafrio pusilânime e cobarde. Sorria-lhe, porém, a esperança de que tudo desapareceria com o remédio que tomava todos os dias". A partir desse trecho, verificar se perceberam a crítica do autor sobre o ensino escolar não ter referência com a vida, no trecho em que ele afirma que honra, para ela, era apenas um substantivo, e não sabia fazer relação entre esse substantivo e a vida dela.

- Perguntar se acreditam que o aborto para os moradores da região, naquela época, era considerado crime ou um fator cultural, ou seja, era normal tomar o remédio repugnante quando as regras estavam atrasadas? E nos nossos dias, quais os métodos contraceptivos?
- Comentar ainda sobre o comportamento das pessoas nas cidades do interior, como afirma o autor: "Em Óbidos, para onde voltaram logo depois da catástrofe, nem todos quiseram crer naquela versão, que apesar do segredo de D. Feliciano, que Tomásia dizia guardar ela também, se espalhou com rapidez das más novas nas pequenas cidades". Analisar se esse comportamento ainda persiste nos dias atuais e como as fofocas se espalham.
- Conversar sobre a estrutura do conto de Veríssimo, dividido em partes ou capítulos como uma mininovela e falar sobre a diferença entre conto e novela.

PARA ALÉM DA LEITURA

A leitura do conto pode servir como ponto de partida para que o aluno perceba a relação entre fatos ficcionais e realidade e, através desse olhar, estabeleça comparações e outras leituras com os namoros de hoje, com o tema virgindade e também sobre uma menina de quinze anos namorar um rapaz maior de idade. Relacionar também com o aborto e a gravidez precoce. Verificar as opiniões e verificar o ponto de vista sobre os temas abordados.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir das discussões na roda de conversa, pedir que os alunos escolham um dos assuntos e produza um texto dissertativo – argumentativo expressando seu ponto de vista sobre o assunto escolhido e propondo meios de amenizar a situação. Depois da correção das produções textuais, o professor abordará aspectos de análise linguística que perceber necessários para melhorar o desempenho linguístico do aluno, como aspectos ortográficos, sintáticos, morfológicos, etc.





ENTRE OS RIOS DE NOSSA REGIÃO: HISTÓRIAS DE UNS, HISTÓRIAS DE MUITOS, HISTÓRIAS DE TODOS NÓS

Objetivos

- Desenvolver a competência leitora através da escuta do texto e acompanhamento;
- Criar uma memória tanto sonora quanto visual da leitura;
- Desenvolver a oralidade através das conversas antes, durante e depois da leitura;
- Utilizar a intertextualidade como estratégia de leitura;
- Falar sobre temas míticos e religiosos.
- Conhecer narrativas que envolvam o espaço amazônico e abordem temas de cunho mítico e religioso;
- Conhecer usos e costumes, crenças e superstições do povo da região amazônica;
- Conhecer e valorizar o autor e a obra.

Texto proposto: O peixe (Benedicto Monteiro)

Texto complementar: O precipício (Benedicto Monteiro)

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

Nesta oficina serão trabalhados dois contos do mesmo autor. Antes de disponibilizar para os alunos as cópias com os contos, será apresentada a biografia de Benedicto Monteiro a fim de que os alunos conheçam o autor com quem irão dialogar e também que percebam através dessa biografia que a leitura sugere que o lugar onde os fatos acontecem é em Alenquer, cidade natal do autor. Para ativar o processo de leitura, são sugeridas as seguintes perguntas depois da leitura do título do primeiro conto:

- Que fatos serão narrados baseado nesse título?
- Que tipo de peixe será mostrado no texto?
- Que tipos de peixes vocês conhecem?
- Levante hipóteses: por que o título do conto é O peixe? O que esse título sugere?



LEITURA

Leia o texto "O Peixe" para responder as questões propostas.

ATIVIDADE DE LEITURA

1. O espaço e o tempo na narrativa são muito importantes para entendermos o desenrolar dos fatos. No conto lido, onde os fatos acontecem e em que época? Destaque trechos do texto que são exemplos dessas marcações.
2. No conto em questão, o narrador trava um embate com a natureza: o sol, a cheia (inverno), o vento. Em que medida esses elementos são responsáveis pela situação miserável em que ele se encontra?
3. Toda boa narrativa gira em torno de um conflito. Qual é o conflito vivido pelo narrador – personagem?
4. Qual o desfecho do conto? Houve solução para o conflito vivido pelo narrador – personagem? Explique.
5. O conto apresenta uma linguagem diferente dos demais contos, pois é narrado em linguagem oral, a transposição literal da fala dos moradores do interior da Amazônia. Destaque do texto exemplos dessa linguagem que confirmem essa afirmação.
6. A narrativa nos mostra um conflito entre forças contrárias agindo no personagem. Ideias e ações que nos mostram a extensão do desespero de um homem, no meio do nada, tentando conseguir alimento para sua família. Explique em que consiste esse conflito e qual a saída encontrada para a solução.
7. O conto nos mostra que o modo de sobreviver do narrador, seus conhecimentos, suas crenças são heranças de seus pais. Destaque um trecho que confirma essa declaração.
8. A partir da leitura do texto, explique a importância da figura paterna na vida do narrador - personagem.
9. A situação vivida pelo personagem do conto é uma metonímia da vida dos moradores da região Amazônica. Em que medida isso acontece?
10. O conto nos mostra o narrador no limite de seu desespero. Quais as causas e as consequências desse desespero?
11. Considere o seguinte trecho: "Ele mesmo como Santo sabia o quanto era triste e difícil morar isolado na margem desses lagos, que de repente, ao sabor do Amazonas, viram campos, praias e igapós." De acordo com esse trecho, é possível inferir quais são as dificuldades vividas pelos moradores ribeirinhos. Quais são essas dificuldades, segundo a sua leitura? Qual dessas você considera pior? Justifique.
12. No conto, o aparecimento do peixe foi um fenômeno natural ou sobrenatural? Justifique sua resposta.
13. Justifique o título do texto.

DICA DE LEITURA

Sugere-se leitura individual para que tenham uma visão geral do conto e depois uma leitura compartilhada para que o aluno se concentre no texto e perceba a pontuação, as pausas, a entonação e, principalmente, a linguagem pouco comum utilizada em uma narrativa e também expressões bastante regionais, além de outros recursos de expressão. Essa estratégia pode ser essencial para manter a atenção do leitor, para entender a leitura e também para torná-la mais interessante.



Depois da socialização das respostas da atividade de leitura do texto "O peixe", sugere-se que seja lido o conto "O Precipício" para continuar as atividades e fazer um paralelo entre os contos. Depois de disponibilizar as cópias, pedir que leiam o título e respondam.

- O que significa precipício?

- Como esse nome se relacionará ao conto?
- Que fatos serão narrados a partir desse título?

ATIVIDADE DE LEITURA

1. Sabemos que o narrador é um importante elemento na narrativa, pois é através de seu ponto de vista que conheceremos os fatos a serem narrados. Qual é o tipo de narrador no conto lido? Destaque trechos que confirmam sua resposta.
2. O tempo e o espaço também são muito importantes para entendermos o desenrolar dos fatos. Explique em que lugar e quando os fatos aconteceram?
3. Ficamos sabendo dos fatos narrados através da conversa do narrador com um interlocutor que ele não especifica, como se estivéssemos ouvindo uma conversa alheia. Esse procedimento muito comum para prender a atenção do leitor e convidá-lo a uma atitude responsiva diante do conto que lê, foi também usada por José de Alencar e Machado de Assis. Destaque trechos do texto em que se verifica esse procedimento, ou seja, em que o narrador se dirige ao seu interlocutor.
4. Qual é o principal conflito apresentado no conto?
5. Como é resolvido esse conflito, ou seja, como é o desfecho?
6. Através da narrativa, ficamos sabendo como era a vida entre os dois vaqueiros presentes no conto (pai e filho). Como é o relacionamento dos dois?
7. O narrador faz uma descrição profunda do pai. Quais aspectos da personalidade do pai são ressaltados no conto que são importantes para a compreensão do texto?
8. Aparentemente as personagens desse conto não possuem nomes, não sabemos o nome do pai e por acaso, ficamos sabendo o nome do filho, Miguel. Levante hipóteses: por que é dada importância ao nome do cavalo? Qual a importância dele para o desenrolar dos fatos?
9. Segundo o Dicionário Online de Português, o significado da palavra precipício em sentido figurado é "ruína; perdição; desgraça". Relacione esses significados aos acontecimentos narrados no conto.
10. Considere o seguinte trecho: "Nessas horas o silêncio alargava: meu pai era quase inimigo de falar. Às vezes, levava horas e horas, essas caminhadas ele na frente e eu atrás. Eu achava que não havia melhor momento pra nossa conversa. Mas só pensava: falar, quem disse? Bastava olhar a figura esticada na sela, que o silêncio dele, atalhava no caminho, toda a minha força de pensamento. Aí o silêncio criava aqueles tantos mundos entre dois homens de parelhas juntas. Entre dois homens emparelhados no campo, sempre o silêncio aumenta por demais. O espaço vago, nem me atrevia a quebrar tamanha majestade. Isto era um trato antigo de sangue e crença. Trato sem escrita e sem palavras vindo dos tempos de curumim. Quando eu só podia andar em garupa de cavalo, assim mesmo, sem falar e sem chorar. Fora dos nossos pensamentos, havia só a mata ao longe, formando a linha do horizonte ou cortando bruscamente a entrada dum igapó. Mas o campo sempre continuava. Depois da mata, depois duma baixa, depois dum igarapé, o campo sempre continuava. Geralmente a única palavra que meu pai me dirigia era uma ordem: grita, Miguel! Aí então, meu pensamento voava". Da leitura desse trecho é possível perceber a relação que pai e filho estabelecem através da linguagem, como uma espécie de paradoxo, pois é uma linguagem do silêncio. O que essa linguagem representa na relação pai-filho?

11. Depois que o pai do narrador foi vítima do Precipício, quais foram as reações dele, do narrador?
12. Leia o seguinte trecho: "Já não consigo lembrar das coisas que falei. Só sei que não consenti que levassem o corpo do velho pra cidade. Finquei o pé, gritei, e não levaram. Se levassem – o senhor pensa – seria numa rede pindurada numa vara. Depois aquele balanço penoso até o cemitério. As caras das pessoas saindo pelas portas; as conversas dos vizinhos nas janelas. – Coitado, morreu de impaludismo... Era por demais odioso pensar num enterro desses para o velho." Da leitura desse trecho, é possível depreender que o narrador emite alguns juízos de valor sobre o modo como as pessoas são enterradas no interior das cidades e também sobre o comportamento das pessoas do interior. Quais são esses comportamentos expostos nesse trecho?
13. Qual era o maior medo do pai do narrador em relação à morte? Esse medo se concretizou? Explique.
14. Considere o trecho: "Naquela tarde, diz'que era apenas um passeio de despedida... última olhadela no campo, derradeira carreira no gado e última vaquejada. Depois era capaz o apito de lancha; mais tarde o apito de fábrica, o barulho de trem, buzina de automóvel, corneta de quartel. Mas ali, mesmo com a morte de meu pai, tinha se enterrado também a estória de sentar-praça, descer-rio, subir-a-serra, encontrar-omar e voltar um dia feito cidadão." Nesse trecho, percebemos quais eram os planos para o futuro que o narrador havia traçado. Quais eram esses planos? Eles se realizaram? Justifique.
15. O maior sentimento do narrador era de ódio, queria vingar a morte do pai. Como ele fez isso? De que forma o pai foi vingado?

Depois das atividades realizadas, sugere-se que os alunos sentem em círculo para se discutir as respostas das atividades e dialogarmos sobre outros aspectos do conto e as impressões da leitura. Não é necessário explorar todas, apenas as que julgar, durante a conversa, relevantes.

APÓS A LEITURA

- Pedir que alguns alunos relatem o que mais chamou a atenção deles nos contos e o motivo.
- Saber qual dos dois contos foi mais interessante e qual o motivo.
- Na sequência, abordaremos alguns aspectos presentes nos contos, por exemplo: O uso da linguagem coloquial, própria do morador da região amazônica, com expressões como: varado, zuruó, inxirida e "Bem que farejei, farejei, acuei, acuei a cotia que estava na comida da roça... Mas na horinha do tiro mata e queda, o pau de fogo falhou. E aí, foi zapt, zapt, zapt, - a cotia arisca perna-pra-que-te-quer" (O peixe) e "Me alembro como se fosse hoje"; "ele paresque até cerrado e já se aproximava da mata do Jaburu. Larguei o bezerro e corri pra prestar um adjutório. Meu pai estava lutando mais com o Precipício que com a novilha, que queria-porque-queria escapulir."; "Me diga, me diga, se eu podia ficar a esperar de lancha: entre-o-ir-e-ficar; entre ser filho da pátria ou filho da puta? Corre terra – o senhor sabe – mãe-e-pai, pai-e-mãe, andar-ao-Deus-dará. Vida-e-morte, morte-

e-vida, vai-não-vai, essas coisas de horas difíceis e encantos de terras distantes zonzando a minha mente." (O precipício). E outros.

- Destacar alguns aspectos presentes no conto como:
- O modo de vida difícil de alguns moradores da região ribeirinha, se alimentam do que caçam e do que pescam; às vezes não há nada como focado no conto O peixe;
- Indagar se perceberam que o autor retrata de maneira fidedigna o comportamento e a linguagem do povo ribeirinho, bem como seus costumes.
- Indagar se perceberam a pequenez do homem diante da imensidão do rio, das matas e também dos problemas enfrentados;
- Indagar se acharam que as descrições do cenário feitas pelo narrador foram importantes para o entendimento dos textos e em que medida.
- Comentar sobre como aborda a questão religiosa no conto O peixe: se perceberam que ele apela para todos os santos que conhece para que consiga alimento.
- Comentar se perceberam que no conto O peixe, no momento de desespero, ele apela até para o diabo para conseguir o seu intento e que após isso o cenário começa a mudar. Indagar se eles acreditam que o peixe apareceu ou foi produto de delírio devido ao sol forte e a fome? Ou qual outra explicação eles sugerem.
- Comentar sobre a relação entre pai e filho nos dois contos. Verificar a importância da figura paterna nos dois contos.
- Perguntar se perceberam o motivo do filho não querer levar o corpo do pai para ser enterrado na cidade. Verificar quais eram os problemas enfrentados pelos moradores do interior para enterrar seus mortos. Comparar com os dias atuais e perguntar se imaginam quais são os problemas enfrentados na atualidade.
- Comentar se perceberam que não há menção a estudo nos contos, pois os personagens se tornam pescadores, caçadores, vaqueiros como o pai e parece que estudo faz parte uma realidade muito distante deles.
- Pedir que comentem o que há em comum entre os dois contos e em que eles se diferenciam.
- Falar sobre o medo que o pai dele tinha do molhado, de morrer afogado e se perceberam que ao usar algumas expressões referentes a isso como: "Meu pai sempre dizia, quando queria se referir às coisas tristes da vida, impossíveis de resolver e difíceis de se arranjar: é mesmo que chover no molhado. Odiava o molhado. Não, não era contra a água[...] Meu pai imbirrava mesmo contra o molhado. Não suportava levantar de manhã e pisar no barro molhado, tanto a água fosse de orvalho como de chuva torrencial" ele estava se referindo a água que fica parada e traz enfermidades e prostram os moradores ribeirinhos.
- Pedir para compararem os modos de narrar de Inglês de Sousa, de José Veríssimo e de Benedicto e apontem as semelhanças e diferenças entre eles.

PARA ALÉM DA LEITURA

A leitura dos contos pode servir como ponto de partida para que o aluno perceba a relação entre fatos ficcionais e realidade e, principalmente, perceba os problemas que afligem os moradores das regiões ribeirinhas que têm a vida marcada durante o ano por duas estações que mudam totalmente o cenário onde vivem e também o modo de viver. Através desse olhar, percebam a denúncia social do autor, que utiliza a literatura para explorar os problemas vivenciados pelas pessoas naquela época, isolados de tudo, sem acesso a bens básicos como alimentação, educação, saúde, lutando sozinhos para

sobreviver, lutando contra a natureza que é enorme e também contra a sua própria pequenez. Relacionar esses fatos com a atualidade e verificar contra quem lutamos na atualidade, com quais inimigos travamos uma batalha todos os dias. Perceber a Literatura como meio para nos fazer olhar no espelho e ver os outros e a nós mesmos, para sentirmos as nossas dores e a dos outros e nos fortalecermos para continuar nossa luta diária.

36 |

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir das discussões na roda de conversa, pedir que os alunos conversem com um parente ou um vizinho bem idoso para que o mesmo conte histórias que marcaram sua infância e depois escrevam um conto, procurar principalmente uma pessoa que morou na "várzea", ou que vivia da caça e da pesca na mocidade. Depois da correção das produções textuais, o professor abordará aspectos de análise linguística que perceber necessários para melhorar o desempenho linguístico do aluno, como aspectos ortográficos, sintáticos, morfológicos, etc.





SOB O MANTO DA CRUELDADE: MALDADE HUMANA JUSTIFICADA E CONSENTIDA

Objetivos

- Desenvolver a competência leitora através da escuta do texto e acompanhamento;
- Criar uma memória tanto sonora quanto visual da leitura;
- Criar expectativas e hipóteses através das pausas em determinados pontos da leitura;
- Desenvolver a oralidade através das conversas antes, durante e depois da leitura;
- Utilizar a intertextualidade como estratégia de leitura;
- Relacionar ficção e realidade;
- Abordar temas universais através de recortes regionais;
- Conhecer narrativas que envolvam o espaço amazônico e abordem temas sociais;
- Falar sobre usos e costumes, crenças e superstições do povo da região amazônica;
- Perceber a importância do contexto social e cultural para o entendimento do texto;
- Conhecer e valorizar o autor e a obra.

Texto proposto: O crime do tapuio de José Veríssimo

Texto complementar: Na escuridão miserável (crônica) de Fernando Sabino.

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

Antes de disponibilizar para os alunos as cópias com o conto, lembrá-los o que significa tapuio (índio/mestiço). Informar que o texto com quem irão dialogar é de José Veríssimo. E para ativar o processo de leitura, são sugeridas as seguintes perguntas depois da leitura do título do conto:

- Que tipo de crime será cometido?
- Quem é essa pessoa que cometerá esse crime?
- Quem será a vítima desse "criminoso"?
- Que fatos serão narrados baseado nesse título?



LEITURA

Leia o texto "O Crime do Tapuio" para responder as questões propostas.

ATIVIDADE DE LEITURA

1. O conto é dividido em quatro partes, qual título você sugere para cada uma.
2. O narrador é onisciente. Ele é imparcial diante dos fatos que narra? Justifique.
3. Qual é o principal conflito desenvolvido no conto?
4. Qual o desfecho desse conflito, ou seja, como foi solucionado o problema?
5. Como o autor caracteriza Bertrana? Ele demonstra alguma simpatia por essa personagem? Justifique.
6. O narrador nos informa no início do conto que os pais de Benedita deram-na para Felipe Arauacu, seu padrinho, para que ela tivesse uma vida melhor, fosse tratada como filha. O que aconteceu a Benedita depois que foi levada por Felipe Arauacu?
7. Levante hipóteses: essa prática era comum naquela época? E hoje, fatos como esse ainda acontecem? Explique.

DICA DE LEITURA

Como o conto é enorme, sugere-se que a leitura seja feita em partes, assim como está dividida no texto. A primeira parte será feita em sala de aula e as demais serão feitas em casa e no próximo encontro serão sugeridas as questões a fim de que verifiquem o entendimento do conto. Essa estratégia pode ser essencial para que os alunos conheçam o enredo e tenham uma visão do todo.

8. Como Bertrana tratava Benedita? Essa forma de tratar encontra alguma justificativa, ou seja, há uma razão para ela tratar Benedita dessa forma?

9. O que esse tratamento a Benedita revela sobre o caráter de Bertrana? Segundo a sua leitura, qual o sentimento que Bertrana nutria por Benedita?

10. Leia o trecho seguinte: "Era devota e sentimental; rezava amiúde, tinha um rosário de contas safadas no punho da rede, metia sempre os santos nas suas palestras, não bocejava sem fazer cruzeiros - para que não entrasse o demônio na boca aberta e chorava ouvindo referir alheios infortúnios. Quando d'alguém dizia mal, batia nas faces encovadas palmadinhas beatas com as pontas dos dedos, que beijava em seguida, murmurando compungida: - Deus me perdoe... Tinha particular devoção com S. Gonçalo e com S. Luiz Gonzaga; possuía-os ali no seu oratório de pau, pintado de azul e frisos encarnados." Comparando as informações do trecho e o tratamento dado a Benedita, explique o que esses comportamentos revelam a respeito do caráter de Bertrana? Justifique.

11. As características das personagens são importantes para que se entenda o comportamento delas. Descreva José Tapuio e explique quais sentimentos nutria por Benedita e quais nutria por Bertrana. Justifique.

12. Na segunda parte do conto lemos que José Tapuio some com Benedita, ou seja, ela desaparece da casa de Bertrana. Para onde ele a leva? Por quê?

13. Na terceira parte, o narrador nos apresenta José Tapuio sendo julgado por um crime. Qual o crime de que ele é acusado? Qual o resultado desse julgamento?

14. Qual o sentido de José Tapuio sacrificar sua liberdade confessando que matou Benedita? Qual a causa desse comportamento?
15. Quem é o verdadeiro criminoso(a) nessa história? Justifique.
16. Você considera o título do texto irônico? Justifique.

APÓS A LEITURA

Depois das atividades realizadas, sugere-se que os alunos sentem em círculo para se discutir as respostas das atividades e dialogarmos sobre outros aspectos do conto e as impressões da leitura. Não é necessário explorar todas, apenas as que julgar relevantes durante a conversa.

- Pedir que alguns alunos relatem o que mais chamou a atenção deles no conto e o motivo. Também pedir que relatem as dificuldades encontradas na leitura do conto. Se houver alguma dúvida tentar sanar em conjunto, se necessário, retornar ao texto sempre que possível.
- Solicitar a um aluno que faça um resumo oral do conto lido.
- Perguntar quais sentimentos os comportamentos de Bertrana despertaram neles. Indagar se a forma de tratar Benedita podia ser justificada pelos acontecimentos que marcaram a vida de Bertrana. Questionar o que fariam se vissem como Bertrana tratava Benedita, ou se vissem qualquer pessoa tratar outra como Bertrana tratava Benedita.
- Verificar se perceberam alguns costumes das famílias ribeirinhas do século XIX como: ter um oratório em casa; dormir em redes; dormir depois do almoço; a rede fazer parte da mobília da sala, ter uma farmácia caseira somente com produtos provenientes da flora e da fauna.
- Na sequência, abordar alguns aspectos presentes no conto, por exemplo: Se consideram ironia o título e por que. Perguntar se perceberam a denúncia social do autor em relação aos maus tratos sofridos por Benedita; a forma como os julgamentos eram conduzidos no interior e a licença para maltratar os outros como tinha Bertrana.
- Indagar se perceberam que o autor retrata de maneira fidedigna o comportamento e a linguagem do povo ribeirinho, bem como seus costumes.
- Indagar se perceberam que José Tapuio participou de dois embates: um com uma cobra e outro com a justiça. Em qual deles ele saiu vitorioso? Justifique.
- Comentar sobre como aborda a questão religiosa no texto: se perceberam que ele sugere que há uma falsa religiosidade ou mesmo uma postura hipócrita de Bertrana que se diz religiosa, mas nega essa religiosidade no tratamento dado a Benedita.
- Comentar sobre dois temas abordados no texto, primeiramente Trabalho infantil e depois maus tratos a menores. Perguntar se sabem que trabalho infantil é crime e também os maus tratos infligidos a Benedita também são crimes. Ouvir a opinião e fazer uma espécie de julgamento dos comportamentos de Bertrana. Perguntar como esses comportamentos são tratados atualmente e como a lei trata essas questões.

- Conversar sobre os motivos que levam pais a mandarem os filhos deles para morarem com outras pessoas e como são tratados. Verificar se ainda hoje esses fatos acontecem.
- Perguntar qual a opinião deles sobre o comportamento de José Tapuio que sacrificou a liberdade dele pela de Benedita. Conversar sobre o que fariam se estivessem no lugar de José tapuio.
- Pedir para compararem os modos de narrar de Inglês de Sousa, Benedicto Monteiro e de José Veríssimo, quanto à concisão e quanto à linguagem.
- Conversar sobre a estrutura do conto de Veríssimo, dividido em partes ou capítulos como uma mininovela e falar sobre a diferença entre conto e novela.

PARA ALÉM DA LEITURA

A leitura do conto pode servir como ponto de partida para que o aluno perceba a relação entre fatos ficcionais e realidade e, através desse olhar, estabeleça comparações e outras leituras com os temas trabalho infantil e maus tratos. Sugere-se a leitura da crônica "Na escuridão miserável" de Fernando Sabino para comparar a personagem Teresa com a personagem Benedita do conto lido. Sugere-se também a leitura do conto de Monteiro Lobato Negrinha para comparar o comportamento das personagens Bertrana e Dona Inácia e também Negrinha e Benedita.



PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir das discussões na roda de conversa, pedir que os alunos escolham um dos assuntos e produza um texto dissertativo – argumentativo expressando seu ponto de vista sobre o assunto escolhido e propondo meios de amenizar a situação. Depois da correção das produções textuais, o professor abordará aspectos de análise linguística que perceber necessários para melhorar o desempenho linguístico do aluno, como aspectos ortográficos, sintáticos, morfológicos, etc.



UMA VISITA AO MONTE: UM OLHAR POUCO CONHECIDO DE NOSSA HISTÓRIA

Objetivos

- Desenvolver a competência leitora através da escuta do texto e acompanhamento;
- Criar expectativas e hipóteses através das pausas em determinadas partes da leitura;
- Criar uma memória tanto sonora quanto visual da leitura;
- Desenvolver a oralidade através das conversas antes, durante e depois da leitura;
- Conhecer narrativas que envolvam o espaço amazônico e nos contem histórias que desconhecemos;
- Conhecer fatos de nossa cidade (Monte Alegre) através de um olhar subjetivo, literário e crítico;
- Conhecer narrativas que envolvam o espaço amazônico e abordem temas sociais e culturais;
- Inferir a visão de mundo do autor sobre os fatos através de termos utilizados no texto
- Perceber a importância do contexto histórico, social e cultural para o entendimento do texto;
- Conhecer e valorizar o autor e a obra.

Texto proposto: A sorte de Vicentina

Texto complementar: Pesquisa sobre o determinismo de Hippolyte Taine.

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

Antes de disponibilizar para os alunos as cópias com o conto, pedir que socializem os resultados da pesquisa e expliquem o que entenderam. Conversar sobre o que aprenderam sobre a teoria de Taine. Perguntar se acreditam que o comportamento humano já está fixado, que é guiado por leis externas a eles como a hereditariedade, o meio e o momento. Informar que o conto lido nesta oficina também é de autoria de José Veríssimo. E para ativar o processo de leitura, são sugeridas as seguintes perguntas depois da leitura do título do conto:

- Para você, o que é sorte?
- Você acredita em sorte?
- Levante hipóteses: quem é Vicentina e de que sorte o autor fala?
- Que fatos serão narrados baseado nesse título?



LEITURA

Leia o texto “A Sorte de Vicentina” para responder as questões propostas.

ATIVIDADE DE LEITURA

1. O conto é dividido em quatro partes. Que títulos você daria a cada um deles? Explique sua escolha.
2. Descreva, brevemente, as seguintes personagens, a fim de que conheçam as características de cada um:
 - a) Teresa
 - b) Manoel Sarafico
 - c) Maria do Jutai
 - d) Joaquim Espeto
 - e) Antônio do Porto
3. O texto narrativo se organiza em torno de um conflito (problema) que cria uma espécie de suspense e prende a atenção do leitor e conduz ao clímax da história. Qual é o conflito da narrativa e quem vive esse conflito?
4. Qual é o desfecho dessa narrativa, ou seja, como o conflito é resolvido?
5. Onde e em que época os fatos acontecem. Destaque trechos que confirmem sua resposta.
6. O autor dedica a primeira parte do conto a fazer uma descrição detalhada do lugar, fala da extensão, do tipo de vegetação, do tipo de solo, de elementos da fauna e da flora. Qual a importância dessa descrição para o entendimento da história? Ela é necessária ou poderia ser descartada?
7. Como era Monte Alegre no século XIX segundo a descrição do narrador?
8. Quem eram os moradores da Vila e quem eram os moradores do Porto? Por que havia uma rivalidade entre eles?
9. De que forma é resolvido o conflito entre os moradores da Vila e os do Porto?
10. Como é formada a família de Vicentina, ou seja, quem são seus pais?
11. Por que Vicentina se torna motivo de litígio entre Maria do Jutai e Antônio do Porto? Qual a motivação de Antônio?
12. Após longa batalha judicial, Vicentina, após manobras interesseiras, é entregue a família de Venâncio Sousa. Descreva como era Vicentina e como ela era tratada.
13. Na casa de Venâncio, Vicentina é abusada sexualmente, ou seja, é vítima de estupro. Quem praticou tal ato e como a família de Venâncio resolveu essa situação?
14. Quais as consequências desse fato para a vida de Vicentina?

DICA DE LEITURA

Como o conto é enorme, sugere-se que a leitura seja feita em partes, assim como está dividida no texto. A primeira parte será feita em sala de aula e as demais serão feitas em casa e no próximo encontro serão sugeridas as questões a fim de que verifiquem o entendimento do conto. Essa estratégia pode ser essencial para que os alunos conheçam o enredo e tenham uma visão do todo.

15. Vicentina, agora casada e com uma filha de dezoito meses, para fugir da violência do marido, foge e durante a fuga acontece uma tragédia. Explique o que aconteceu e qual o motivo.
16. Depois dessa tragédia, qual o destino de Vicentina?
17. O narrador nos conta que quando perguntada sobre a vida de sua afilhada, Eufêmia, esposa de Venâncio, respondia: "Era a sua sorte". Você concorda com essa afirmativa? Não podemos controlar nosso destino? A vida de Vicentina poderia ser diferente?
18. Em que medida as atitudes de Antônio do Porto e as disputas envolvendo os moradores da Vila e os do Porto influenciaram na "sorte" de Vicentina?
19. Pesquise o significado da palavra sorte e explique o título do texto.
20. O ponto de vista do narrador é um elemento necessário para que tenhamos uma visão do que será narrado, uma vez que a história será contada a partir desse ponto de vista. Que tipo de narrador temos no conto lido? Sua visão é parcial ou imparcial? Mesmo sendo onisciente ele aparece na narrativa. Cite o trecho em que se percebe isso.
21. Resuma, em poucas linhas, os fatos envolvendo a vida de Vicentina desde o nascimento dela.

Depois das atividades realizadas, sugere-se que os alunos sentem em círculo para se discutir as respostas das atividades e dialogarmos sobre outros aspectos do conto e as impressões da leitura. Não é necessário explorar todas, apenas as que julgar, durante a conversa, relevantes.

APÓS A LEITURA

- Pedir que alguns alunos relatem o que mais chamou a atenção deles no conto e o motivo. Também pedir que relatem as dificuldades encontradas na leitura do conto. Se houver alguma dúvida tentar sanar em conjunto, se necessário, retornar ao texto sempre que possível.
- Solicitar que alguns alunos leiam o resumo do conto lido.
- Perguntar se os alunos acharam interessante ler um conto ambientado em nossa região.
- Verificar se perceberam como o narrador conhece detalhes de nossa região como a fauna, a flora, o tipo de solo, o tipo de vegetação, os costumes.
- Verificar se perceberam também que ele relata fatos referentes a história de nossa cidade que alguns historiadores de Monte Alegre desconhecem, como a disputa pelo correio entre os moradores da Vila e os moradores do Porto.
- Comentar a genialidade desse autor ao pegar um fato histórico e usar como pano de fundo para narrar o conflito vivido por Vicentina.
- Comentar sobre os pontos turísticos citados por ele e que hoje fazem parte de área de preservação e são visitados por pessoas do mundo inteiro. Ele cita a Serra do Ererê, do

- Paituna, do Itauajuri e cita também vilas de Monte Alegre, como a própria vila de Ererê, vila de Paituna, Cauçu, Cuçaru e outras, demonstrando um rico conhecimento de nossa região.
- Na sequência, abordar alguns aspectos presentes no conto, por exemplo: O título do conto é irônico? Em que sentido?
 - Perguntar se perceberam se perceberam que de maneira sutil ele se faz presente no conto O Crime do tapuí: "É escusado dizer que houve recurso de graça, perdão, e o José Tapuí não cumpriu a pena. Ignoro o fim dele; do que estou firmemente convencido, porém, é que morreu..." e no conto lido "...passando pelas terras da fazenda Espírito Santo - em cuja barraca, no meio de um campo descoberto e árido, quem escreve estas linhas já passou intermináveis dias..."
 - Indagar se perceberam que o autor retrata de maneira fidedigna o comportamento e os costumes dos moradores de nossa região no século XIX.
 - Indagar se acharam que as descrições do cenário feito pelo narrador foram importantes para o entendimento do texto e em que medida.
 - Perguntar se perceberam de forma ele aborda os problemas enfrentados pelos moradores das vilas de Monte Alegre, como distância, enchentes, dificuldades de sobreviver, meios de ganhar o sustento e outros.
 - Falar sobre a presença de animais felinos e selvagens que eram temidos pelos moradores da região, como a onça.
 - Comentar sobre três temas abordados no texto, primeiramente os maus tratos sofridos pela pequena Vicentina na casa de seus tutores; o estupro e depois a violência doméstica. Ouvir a opinião deles e indagar até que ponto uma pessoa mantém sua sanidade diante desses acontecimentos. Relacionar aos dias atuais e verificar o ponto de vista dos alunos sobre o assunto.
 - No caso da tragédia envolvendo Vicentina, perguntar o que eles fariam se estivessem no lugar dela.
 - Verificar se perceberam como era feito o arranjo para reparar um estupro. Perguntar se acreditam que esses fatos eram comuns naquela época.
 - Relacionar as teorias de Taine aos acontecimentos envolvendo Vicentina e perguntar se esses acontecimentos foram resultados de um dos fatores que Taine cita: meio, momento e hereditariedade. Explicar que o autor era contemporâneo a essa tese e assim como seus pares naturalistas, procura criar seus enredos citando esses fatores.
 - Perguntar se já foram à vila de Ererê e conhecem os lugares descritos por Veríssimo.
 - Conversar sobre a estrutura do conto de Veríssimo, dividido em partes ou capítulos como uma mininovela e falar sobre a diferença entre conto e novela.
 - Pedir para compararem os modos de narrar de Inglês de Sousa, José Veríssimo, quanto à concisão e quanto à linguagem.

PARA ALÉM DA LEITURA

A leitura do conto pode servir como ponto de partida para que o aluno perceba a relação entre fatos ficcionais e realidade e, através desse olhar, estabeleça comparações e outras leituras com os temas abordados. Verificar as opiniões e o ponto de vista sobre esses temas e também que sintam vontade de conhecer mais de sua história, de suas origens e que passem a valorizar as belezas e encantos de nossa região que são mostrados pelas lentes de outros, mas que possamos olhar com nossos próprios olhos.

Sugere-se também uma visita à Vila de Ererê para refazermos os "passos de Vicentina", ou seja, para conhecermos o lugar onde Veríssimo desenvolveu sua narrativa. E depois conheçamos as belezas do Parque Estadual (PEMA) que fica dentro da Vila.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir das discussões na roda de conversa, pedir que os alunos recolham histórias sobre a nossa região e, depois de corrigidas, façam parte de uma coletânea denominada de *Contos do Alegre Monte*.

