



**GOVERNO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**



WILERSON FIDELIS DE MOURA

**GÊNERO TEXTUAL CONTO:
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

SINOP
2021

WILERSON FIDELIS DE MOURA

**GÊNERO TEXTUAL CONTO:
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Rita Christofolo de Mello.

SINOP-MT
2021.

M929g Moura, Wilerson Fidelis de.

Gênero textual Conto: uma sequência didática para estudantes da Educação de Jovens e Adultos / Wilerson Fidelis de Moura Moura. – Sinop, 2021.

156 f. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientadora: Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Sequência Didática. 3. Gênero Conto. 4. Produção de Sentidos. I. Mello, A. R. C. de, Dra. II. Título. III. Título: uma sequência didática para estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

CDU 374.7:82-34

WILERSON FIDELIS DE MOURA

**GÊNERO TEXTUAL CONTO:
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, julgado pela Banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Angela Rita Christofolo de Mello
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop
(Presidente)

TITULARES

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Cláudia Landin Negreiros
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Data da defesa: 07/04/2021

Local da defesa: <http://meet.google.com/vqu-gaxn-pfc>

Dedico este trabalho a toda a minha família, em especial à minha esposa e aos meus filhos:
Luíza Beatriz e Luíz Henrique.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por dar-me condições de estudar e de buscar conhecimento. Pela saúde e pela vida, eu agradeço.

À minha esposa pelo empenho e dedicação, por ter dividido comigo momentos de grande expectativa, tristes e alegres, durante o tempo dedicado ao programa e à feitura da dissertação.

Aos meus pais pelo carinho, atenção, criação e encaminhamento. Pelos momentos e palavras de apoio.

Aos meus filhos, Luíza e Luíz, por terem compreendido tantos não e entendido que o momento era de dedicação. Espero que o meu esforço fique marcado e que eles levem para a vida o exemplo e saibam que o estudo é transformador.

À minha irmã e ao seu esposo pelo incentivo, ideias, aulas e livros. Uma ajuda que não é recente, mas perdura desde o momento em que juntos começamos o curso de Letras em 2004, nesta mesma universidade.

Aos meus professores do PROFLETRAS, pessoas de grande sabedoria e pelas quais tenho grande admiração.

À minha professora orientadora Angela Rita Christofolo de Mello, pela paciência, incentivo e pela colaboração com as orientações do meu trabalho.

Aos meus colegas de turma, em especial ao ínclito Noel, parceiro de muitos trabalhos e textos.

À professora Dra. Sueli Correia Lemes Valezi e à professora Dra. Leandra Inês Seganfredo por aceitarem serem avaliadoras na banca da minha qualificação e a Profa. Dra. Cláudia Landin Negreiros e ao Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes por aceitarem avaliar a minha produção final.

À UNEMAT, pela oportunidade de realização do meu curso de mestrado.

Bem-aventurado aquele que teme ao SENHOR e anda nos seus caminhos.
Pois comerás do trabalho das tuas mãos; feliz serás, e te irá bem.
A tua mulher será como a videira frutífera aos lados da tua casa; os teus filhos, como plantas de oliveira à roda da tua mesa.
Eis que assim será abençoado o homem que teme ao Senhor.
O Senhor te abençoará desde Sião, e tu verás o bem de Jerusalém em todos os dias da tua vida.
E verás os filhos de teus filhos, e a paz sobre Israel.

(Salmo 128)

RESUMO

GÊNERO TEXTUAL CONTO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A pesquisa apresenta uma proposta didática que busca contribuir para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que propõe-se propiciar possibilidades de apropriação da língua portuguesa, por meio de uma sequência didática, que trabalha com o gênero textual conto, e os respectivos eixos de aprendizagem, a saber: leitura, interpretação, produção textual oral e escrita e a estruturação linguística, com vistas a despertar nos estudantes da EJA, a produção de sentidos. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: estimular o estudante a melhorar as competências linguísticas necessárias para o seu desenvolvimento intelectual e social, com a prática da leitura, interpretação, produção textual oral e escrita e da refacção da produção escrita em sala de aula; provocar no estudante a curiosidade pela língua materna a fim de que, independentemente da sala de aula, busque leituras e desenvolva a produção textual oral e escrita; extrair os sentidos dos contos lidos, como também, dos diversos gêneros textuais que circulam em todas as esferas sociais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como procedimento metodológico o planejamento de uma Sequência Didática (SD) pautada nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Autores como Rojo (2009), Bakhtin (1992), Solé (1998), dentre outros, fundamentaram este procedimento metodológico. O planejamento da SD está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o documento de Referência Curricular de Mato Grosso – Ensino Fundamental Anos Finais (MATO GROSSO, 2018) e o Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEDUCA). Com o desenvolvimento desta sequência didática, espera-se que os estudantes da EJA consigam desenvolver suas competências linguísticas, e, por meio da produção de sentidos, assumam uma postura crítica com vistas à superação do *status quo* e da transformação social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Sequência Didática. Gênero Conto. Produção de Sentidos.

ABSTRACT

TEXTUAL GENDER TALE: A TEACHING PROPOSITION FOR STUDENTS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

The research presents a didactic proposal that seeks to contribute to the Youth and Adult Education (EJA) modality, in which it proposes to provide possibilities for the appropriation of the Portuguese language, through a didactic sequence, which works with the textual genre short story, and the respective axes of learning, namely: reading, interpretation, oral and written textual production and linguistic structuring, with a view to awakening the students of EJA, the production of meanings. To this end, the following specific objectives were outlined: to encourage the student to improve the language skills necessary for his intellectual and social development, with the practice of reading, interpreting, oral and written textual production and the refraction of written production in the classroom ; provoke curiosity in the mother tongue in the student so that, regardless of the classroom, she seeks readings and develops oral and written textual production; extracting the meanings from the stories read, as well as from the different textual genres that circulate in all social spheres. The research, with a qualitative approach, has as methodological procedure the planning of a Didactic Sequence (SD) based on the assumptions of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). Authors such as Rojo (2009), Bakhtin (1992), Mello (2018) and Solé (1998), among others, supported this methodological procedure. SD planning is in line with the Common National Curricular Base (BRASIL, 2017), the Mato Grosso Curricular Reference document - Elementary School Final Years (MATO GROSSO, 2018) and the Integrated Educational Management System (SIGEDUCA). With the development of this didactic sequence, it is expected that EJA students will be able to develop their language skills, and, through the production of meanings, assume a critical posture with a view to overcoming the status quo and social transformation.

Keywords: Youth and Adult Education. Following teaching. Genre Tale. Production of Senses.

LISTA DE GRÁFICOS E MAPAS

GRÁFICO 1: Taxa de analfabetismo no Brasil de pessoas acima de 15 anos: senso 2007/2015	20
MAPA 1: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais	21
GRÁFICO 2: Percentual de alunos do ensino médio que estavam no ano esperado para a idade em 2007	22

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO I. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	19
1.1. O analfabetismo no Brasil.....	20
1.2. Aspectos históricos e legais da EJA como modalidade da Educação Básica.....	22
1.3. A realidade educacional do Brasil e os estudantes a EJA.....	26
1.4. O perfil dos Estudantes da EJA e as perspectivas relacionadas à aprendizagem.....	30
SEÇÃO II. GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEITOS E DEFINIÇÕES	33
2.1. Tipologias e Gêneros textuais.....	33
2.2. Os gêneros textuais e o processo de aprendizagem formal.....	35
2.3. Gênero textual conto: características e função social.....	39
2.4. O audiolivro: conceitos e definições.....	41
2.5. A sequência didática pautada nos princípios de Dolz, Noverraz e Schneuwly.....	42
2.6. Aspectos relacionados às questões da análise linguística, produção de sentidos e ao trabalho com a sequência didática.....	43
2.6.1. Apresentação da situação.....	46
2.6.2. Situação Inicial.....	47
2.6.3 Módulos de estudo e trabalho.....	48
2.6.4. Produção final: avaliação do processo evolutivo dos estudantes.....	48
SEÇÃO III. ABORDAGEM METODOLÓGICA: HISTÓRIAS DE VIDAS ARTICULADAS AO GÊNERO TEXTUAL CONTO	49
3.1. Aspectos de uma pesquisa-ação realizada junto ao público da EJA.....	49
3.2. Aspectos relacionados ao desdobramento da sequência didática planejada a partir do gênero textual conto.....	54
3.3. Planejamento da sequência didática a ser trabalhada em sala de aula da EJA: histórias de vidas narradas como possibilidade de superação e inserção social.....	55
3.3.1. Apresentação da situação.....	56
3.3.2. Produção Inicial.....	61
3.3.3. Desenvolvimento da SD planejada.....	87
3.3.3.1. Módulo 1: Leitura e produção de sentidos.....	87
3.3.3.2. Módulo 2: Contação das histórias de vidas dos estudantes.....	100
3.3.3.3. Módulo 3: Leitura de contos.....	101
3.3.3.4. Módulo 4: Momento de produção final.....	101
3.3.3.5. Módulo 5: Correção e reescrita do texto produzido pelos estudantes.....	104
3.3.3.6. Módulo 6: Apresentação do computador e de seus programas e digitação de textos....	104

3.3.3.7. Módulo 7: Conhecendo o audiolivro.....	105
3.3.3.8. Módulo 8: Momento de produção do audiolivro pelos estudantes – gravação das histórias em áudio.....	106
3.3.3.9. Módulo 9: Organização dos audiolivros.....	107
4. Tecnologias a serem utilizadas no desdobramento das atividades planejadas na SD.....	108
4.1. Produto a ser gerado.....	108
5. Quadro-resumo da sequência didática.....	108
SEÇÃO IV. APONTAMENTOS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	109
4.1. O tão esperado encontro com os alunos.....	112
4.2. A primeira produção de muitas que virão.....	114
4.3. Trabalho planejado, integrado e prazeroso em grupo.....	115
4.4. Produto final: a concretização do esforço coletivo.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXOS.....	127

INTRODUÇÃO

Saber ler e escrever é essencial para o desenvolvimento humano, tanto no campo intelectual, quanto no campo social, pois há, em todos os setores da sociedade, por cada uma das empresas e, também, da administração pública, a busca pela lucratividade, efetividade e eficiência. Desse modo, o domínio de determinada área de atuação só é possível à medida que profissionais competentes atuem diretamente nos processos de uma instituição.

Nesse sentido, exercer plenamente as competências linguísticas fará com que o indivíduo saia, muitas vezes, de uma condição social negativa para uma outra posição de destaque na sociedade e em sua comunidade. Assim, em um mundo movido por tantas tecnologias e por demandas de inúmeras temáticas, cada vez mais específicas, aqueles que não dominarem a leitura e a escrita sempre ficarão à margem da sociedade. Como ressalta Rojo (2009, p. 105), “Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação.”

Desse modo, é papel do Estado incentivar e oferecer os meios necessários a fim de que as crianças e os adolescentes dominem essas competências e concluam a educação básica na idade adequada, assim terão melhores condições de chegar às universidades. A tendência é que estes cidadãos, após formados, contribuam para a comunidade, profissionalmente e intelectualmente, pois estarão preparados para as demandas que lhes são exigidas durante o convívio social no dia a dia.

Em relação à apropriação da língua, oral ou escrita, os Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa (1997, p. 15) destacam que:

O domínio da língua, oral ou escrita, é fundamental para a participação social e efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Porém, vivemos em um país que ainda não alcançou a estabilidade política e econômica. Esse problema não é recente e se acentuou com a proclamação do resultado das últimas eleições presidenciais. Em 2018, o Brasil elegeu para o cargo de Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, em eleição que impediu o retorno do PT ao comando do país. Bolsonaro atraiu seus eleitores defendendo uma agenda de pautas conservadoras, algumas das temáticas defendidas por ele e seus eleitores são: armamento da população, negação da ciência, crítica ao aborto e o homeschooling.

Mas, à medida que essas pautas passaram a ser discutidas, uma grande polarização aconteceu no Brasil visto que nenhum dos lados constitui unanimidade no Congresso Nacional

ou fora dele. Direita e esquerda, constituíram, então, polos antagônicos e, infelizmente, até hoje, não há um meio-termo que possa minimizar agressões e proporcionar a construção de um projeto que não agrade apenas um dos lados. Assim, a falta dessa estabilidade política influencia diretamente na condução de pautas importantes para o Brasil, como a educação.

Um projeto educacional não pode ser refém de um governo, deve ser apolítico, visando buscar, durante tempo determinado, a melhoria dos índices escolares. Soma-se a essa dificuldade, a questão social vivida pelos brasileiros, que é de muita desigualdades, pouco emprego e aumento da miséria. Tudo isso contribui para que algumas crianças e adolescentes não frequentem a escola, não concluem o processo de escolarização básica na idade considerada legalmente como “regular”. Uma das consequências do exposto é a perpetuação do ciclo da miséria no país.

Consequentemente, esses alunos deixam de galgar espaços de destaque na sociedade, o que permitiria uma mudança de *status* social e uma quebra no ciclo da pobreza. Embora o direito à educação esteja assegurado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 ao determinar que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, ainda faltam elementos estruturais para a concretização plena do referido artigo.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), assegura que todos, estejam estes na idade adequada ou não, têm o direito à educação. É necessário compreender que não há governo estabelecido que não mencione em seu programa que haverá investimentos com vistas a melhorias na educação pública ofertada, porém, apesar das promessas, os resultados ainda não são os desejáveis. Como ressalta Cagliari (2009, p. 5), ao se referir as políticas pensadas para a oferta de educação pública a todos, “essa questão vem recebendo atenção especial da parte dos órgãos oficiais, os quais, entretanto, não têm obtido resultados expressivos em suas tentativas de solucionar os problemas citados”, ou seja, o percentual de pessoas que não conseguem concluir a Educação Básica ainda é preocupante.

Na tentativa de mudar essa condição, o adulto, muitas vezes, busca a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a fim de melhorar a qualificação profissional e, assim, conseguir um emprego melhor, pois ele enxerga, na educação, uma possibilidade de ascensão social.

Como se observa, é relevante discutir a melhora da educação oferecida ao público adulto, um dos motivos dessa relevância é tentar reverter o quadro de desigualdade social do país. Nesse contexto, este projeto foi pensado para ser desenvolvido na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, localizada na rua Carlos Eduardo, 770 – Jardim São Paulo, em Sinop, Mato Grosso, com estudantes da EJA, que frequentam o 2º segmento/2º ano, o correspondente aos 8º e 9º anos do ensino fundamental regular.

Infelizmente, por causa da pandemia da COVID-19 que, em 17 de março de 2020, provocou a suspensão das aulas presenciais em Mato Grosso por tempo indeterminado, o projeto de pesquisa ação, qualificado no início de março de 2020, sofreu alteração e a dissertação se constituirá de pesquisa bibliográfica e apresentação de uma sequência didática planejada sob a forma de uma Sequência Didática (SD), de acordo com as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Em anexo, disponibilizamos as portarias, leis e decretos que fizeram com que tal ação não fosse realizada presencialmente, a saber: Portaria nº 188: Declarada Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN), em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (03 de fevereiro de 2020); a lei nº 13.979, com as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (em 07 de fevereiro de 2020); o decreto nº 425, com as medidas temporárias de restrição às atividades para prevenção dos riscos de disseminação do Coronavírus (COVID-19) (25 de março de 2020) no estado de Mato Grosso; o decreto de Nº 510 (Diário Oficial - Mato Grosso), concernente à manutenção da suspensão das aulas presenciais no âmbito da rede pública de ensino em decorrência da pandemia causada pelo agente novo Coronavírus - COVID-19 (04 de junho de 2020); o último, o Decreto nº 836, de MT, do dia 01 de março de 2021.

O planejamento da SD considerou que trabalhar com turmas da EJA é um desafio, pois este público possui uma diversidade de experiências em relação ao conhecimento e à vida. Essa peculiaridade faz com que o professor, muitas vezes, precise individualizar a sua atuação docente e planejar atividades específicas para cada estudante de uma turma (MELLO, 2018). Essa realidade demanda do professor muito trabalho e esforço, por isso, a sequência didática apresentada nesta dissertação traz possibilidades de adequações e ajustes que, geralmente, o professor, com uma postura reflexiva e autônoma, adotará.

Assim, a sequência didática apresentada como produto desta dissertação contribuirá com a aprendizagem dos estudantes da EJA, e, também, com os professores que trabalham com essa modalidade educativa, no sentido de que terão como fonte de consulta uma sequência planejada em atenção ao perfil do seu público.

O perfil dos estudantes que frequentam o 2º segmento/2º ano no período noturno é heterogêneo na modalidade EJA. As idades variam muito, e o retorno à escola acontece, segundo pesquisa exploratória realizada junto a estes no final de 2019, por diversos motivos: depressão, busca por emprego, perspectiva de se obter a carteira de motorista, vontade de chegar à universidade, dentre outros.

Esses estudantes, por ainda não dominarem plenamente os processos de leitura e escrita, apresentam dificuldades de extraírem do texto os seus sentidos, o que compromete o

aprendizado de todas as outras disciplinas, por isso necessitam de apoio para superar essa dificuldade.

A primeira condição para mudar este quadro é propiciar aos estudantes a aprendizagem da escrita e da leitura, pois compreende-se que saber ler, interpretar e produzir textos orais e, conseqüentemente, escritos, são condições indispensáveis para qualquer cidadão exercer a sua criticidade e externar suas ideias sem nenhum constrangimento.

A maioria dos estudantes que frequenta o 2º segmento da EJA não sabe extrair adequadamente os sentidos de um texto, não consegue relacionar as informações aos contextos sociais, políticos e culturais em que vive. Esta realidade pode desanimá-los, visto que demoram para perceber um progresso em suas aprendizagens.

Apesar disso, e independentemente dos motivos que os fizeram retornar à sala de aula, o desejo de superar as adversidades, e o de ser respeitado como cidadãos de direitos, porque, muitas vezes, sentem-se injustiçados e discriminados pela sociedade, é bandeira de todos.

Dessa forma, é importante trabalhar em prol da inserção destes estudantes em todos os espaços sociais. Para isso, é necessária uma educação de qualidade e ajustada à realidade da modalidade EJA para que possam superar as adversidades da idade e da responsabilidade diária que cada um tem. Com esta compreensão, Libâneo (2004, p. 66) define educação de qualidade como,

[...] aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção ao mundo do trabalho, à constituição da cidadania tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, escola com qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão.

Para atender as expectativas dos estudantes, são necessárias intervenções docentes, muitas vezes com planejamentos individualizados. Assim, é possível trabalhar a leitura, a produção de sentidos e a escrita sem desvalorizar as lembranças de cada um, conduzindo-os, de forma efetiva, à compreensão de uma vida em que a atuação cidadã seja uma realidade. Além disso, deve-se trabalhar em consonância com os PCNs, segundo os quais “o ensino de Língua Portuguesa deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998, p. 13)

Neste contexto, para o trabalho tornar-se mais efetivo e produtivo, a orientação é que o educador valorize o adolescente e o adulto que adentram a uma sala de aula da modalidade EJA. Como destaca Pinto (1982, p. 83), “O educador tem que considerar o educando como um ser pensante. É um portador de ideias e um produtor de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral.”

Além de valorizar o adulto, o educador precisa ter empatia, procurar entender os motivos que levaram aquele estudante retornar à sala de aula, tentar compreender quais foram e quais são os obstáculos enfrentados por ele no aprendizado escolar e no dia a dia, a fim de ajudá-lo na superação de suas dificuldades. Esses cuidados são importantes para que o estudante da EJA se sinta acolhido e valorizado. Estabelecer uma condição de igualdade é necessário, tendo em vista que “O que ocorre é que em presença do erudito, arrogante, ‘culto’ (o ‘doutor’) o analfabeto se sente inferiorizado e seu comportamento se torna retraído.” (PINTO, 1982, p. 83)

Neste processo, a maneira como o docente conduz sua prática, a metodologia que utiliza, é fundamental para que o estudante da EJA seja encorajado a aprender. Diante disso, destacamos a importância de se desenvolver projetos de intervenções docentes que incentivem os estudantes a participarem do processo educacional.

Assim, a sequência didática apresentada como produto desta dissertação busca essa integração. Para aproveitar as histórias de vidas dos estudantes e toda a experiência deles, pensamos na criação de um audiolivro que, quando finalizado, marcará uma nova fase de incentivo para eles, um recomeço talvez.

Para isso, é necessário e importante que os estudantes da EJA sejam incentivados ao debate. Assim, esperamos que, com o incentivo pedagógico maior à leitura, à compreensão de sentido e à produção escrita, os estudantes ampliem o vocabulário, desenvolvam o gosto literário e passem a enxergar nos livros um aliado para o aprendizado da língua portuguesa e demais conhecimentos necessários para a vida em sociedade.

O desdobramento desta sequência didática contribuirá para o crescimento intelectual dos estudantes e para uma mudança de paradigma em nossa sociedade, pois na compreensão de Freire (1987, p. 44):

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

Diante do exposto, a sequência didática apresentada se justifica por tudo o que já foi mencionado: a dificuldade de leitura e escrita dos estudantes da modalidade EJA; a falta de um material didático adequado à modalidade e que é necessário para um bom desenvolvimento dos estudantes; e, ainda, pela necessidade de melhoria da prática docente para com esta modalidade. Mudar essa realidade e promover o alfabetismo é imprescindível se realmente quisermos transformar as condições de vida e de trabalho do público da EJA. Como afirma Soares (2010, p. 157):

[...] o alfabetismo tem o poder de promover o progresso social e individual; seu pressuposto é a crença de que o alfabetismo tem, necessariamente, consequências positivas, e apenas positivas: sendo o uso das habilidades e conhecimentos de leitura e escrita necessária para "funcionar" adequadamente na sociedade, participar ativamente

dela e realizar-se pessoalmente, o alfabetismo torna-se responsável pelo desenvolvimento cognitivo e econômico, pela mobilidade social, pelo progresso profissional, pela promoção da cidadania.

Então, os pontos aos quais o professor da EJA deve se atentar para proporcionar a aprendizagem aos estudantes dessa modalidade, mesmo que em anos adiantados da educação fundamental, pois as turmas da modalidade EJA requerem dinâmicas diferentes das turmas regulares são: a idade, que causa esquecimento; a baixa visão de alguns; o cansaço sentido pelos estudantes que frequentam as aulas à noite depois de um dia de trabalho; e todas as preocupações que a vida adulta traz.

Mediante estas adversidades, Gadotti (2008, p. 31), assevera que “[...] a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego [...]” Esses jovens e adultos, em sua maioria, “lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo.”

Por isso, recomenda-se o incentivo à participação dos estudantes em todas as atividades da sequência didática apresentada, sempre com atenção às especificidades deste público, para que ampliem os conhecimentos necessários com vistas a melhorarem suas condições de vida e de trabalho.

Ao final das atividades, esperamos que os estudantes se reconheçam autores de suas histórias, as quais, como afirmado, poderão ser publicadas em um audiolivro. A opção pelo audiolivro é também social a fim de despertar a empatia e a solidariedade para que as histórias dessas pessoas cheguem àqueles que possuem deficiência visual. Assim, concluiremos um ciclo: aprendizado – mudança de paradigma – contribuição social.

O professor, importante agente dessa mudança, tem a missão de, mesmo sendo desvalorizado por setores da sociedade, contribuir para a mudança de paradigmas, pois, como afirma Antunes (2003), embora a falta de uma política pública de valorização do trabalho do docente seja real, é papel do professor primar pela sua formação no sentido de se atualizar, conhecer as recentes concepções de língua, inquietar-se, mudar as práticas, abrir horizontes.

Assim, por meio da leitura de contos, debates e produções orais e escritas de textos que compõem a sequência didática, pretende-se melhorar as competências de leitura e escrita dos estudantes, oferecendo-lhes ferramentas para que possam desenvolverem-se intelectualmente e socialmente.

A partir desta introdução, na seção I, denominada de “A Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, apresentamos o contexto da educação brasileira com foco na EJA; as causas do abandono escolar e o que é necessário para que o acesso e a terminalidade sejam garantidos a todos. Para embasar esse panorama, fizemos uma relação entre o perfil do público-alvo e dados estatísticos que estão disponíveis na internet.

Na seção II, organizada com o título “Gêneros Textuais: conceitos e definições”, conceituamos o que é tipologia e quais as diferenças entre esta e os diversos gêneros textuais. Para tanto, recorreremos aos teóricos que abordam o uso desses gêneros no processo de aprendizagem formal. Ainda, nesta seção, apresentamos o conceito de audiolivro que é o produto final da sequência didática, bem como a sequência didática, com a apresentação da situação, seus módulos e produção final.

Na seção III, com o título “Abordagem metodológica: histórias de vidas articuladas ao gênero textual conto”, apresentamos a sequência didática elaborada, com descrição da metodologia, recursos e estratégias que poderão ser usadas para a sua implementação. Há, também, uma atenção a um gênero em específico que é o Conto, ele é descrito e exemplos desse gênero são transcritos a fim de que o planejamento da sequência esteja completo.

SEÇÃO 1: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Nesta seção fundamentamos, brevemente, os aspectos relacionados ao contexto da educação no Brasil, com vistas a compreender por que tantas crianças e adolescentes não conseguem concluir a educação básica no período considerado regular. Pois a educação brasileira só melhorará quando as causas que provocam a evasão escolar forem efetivamente resolvidas. Então, compreender as razões que provocam o abandono escolar é imprescindível para formular políticas públicas que assegurem o ingresso, a continuidade e o término do estudo no período considerado regular.

Diante do exposto, iniciamos a seção apresentando dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que comprovam a redução do analfabetismo nos últimos anos. Apesar da leitura de que o nível educacional dos brasileiros vem melhorando com o tempo, chama a atenção o ainda elevado número de pessoas analfabetas e a discrepância entre as regiões. Rojo (2009, p. 97) conceitua alfabetismo como “o conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos”, afirma ainda que sua manifestação é diferente de pessoa para pessoa, porque as histórias e experiências sociais não são as mesmas. Neste sentido, é preocupante a manutenção do expressivo número de pessoas que não podem ser incluídas neste conceito.

No próximo item destacamos e aspectos da trajetória da EJA no Brasil, que teve início com a chegada dos primeiros Jesuítas no território brasileiro. Discorreremos, também, sobre os aspectos legais que reconheceram a EJA como uma modalidade de educação.

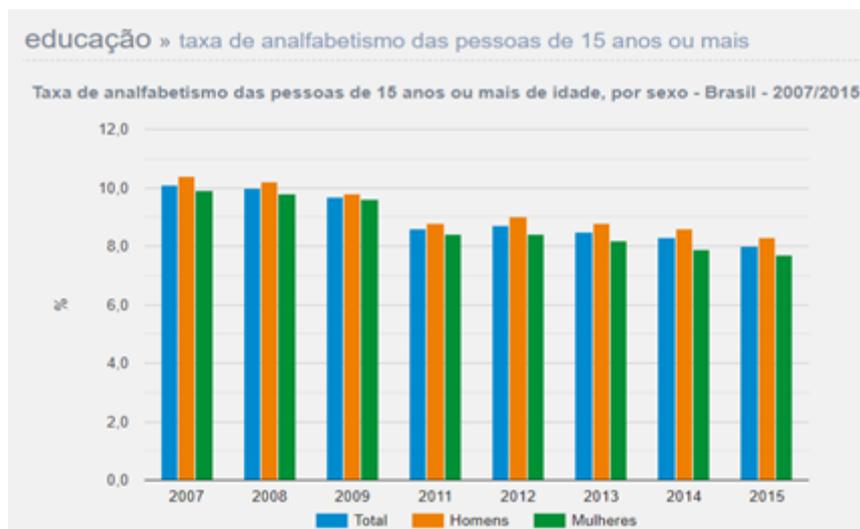
Em seguida, descrevemos o perfil do estudante que frequenta a EJA e as razões que, geralmente, o impedem de concluir os estudos na idade considerada regular. Na sequência, apresentamos os problemas enfrentados por ele decorrentes da falta de escolaridade.

Descrevemos o perfil do público-alvo da pesquisa no último item desta seção e informamos que os estudantes da EJA, na sua maioria, são pessoas que foram obrigadas, por motivos sociais diversos, a saírem das escolas, principalmente para exercerem atividades remuneradas. Hoje, essas pessoas trabalham em empregos menos valorizados socialmente, ou mesmo em subempregos, sem os devidos direitos assegurados, pois, na maioria das vezes, não possuem a qualificação exigida para mundo do trabalho.

1.1 O analfabetismo no Brasil

Pesquisa realizada pelo IBGE, entre os anos de 2007 e 2015, mostrou que a taxa de analfabetismo vem diminuindo ano após ano, ainda que lentamente. Apesar da diminuição do número de analfabetos, que estão concentrados, em sua maioria, nas regiões Norte e Nordeste, ainda há muitos cidadãos que não sabem ler e escrever. O gráfico a seguir retrata, em porcentual, a queda do número de analfabetos no período citado.

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo no Brasil de pessoas acima de 15 anos: censo 2007/2015



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de trabalho e rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015. Disponível em www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html. Acesso em: 15/10/2020.

O gráfico mostra uma diminuição do número de analfabetos de 2007 a 2015, porém o percentual do analfabetismo relacionado aos jovens com mais de 15 anos, em média 8%, ainda é preocupante, pois como destaca Mello (2018), em uma sociedade grafocêntrica, como a do Brasil, não saber ler e escrever é ter a atuação cidadã comprometida, bem como muitos direitos negados.

Ainda, por meio da leitura do gráfico, é possível compreender que há mais homens analfabetos do que mulheres. Alguns desses cidadãos constituem ou constituirão o público da EJA que, em sua maioria, são pessoas pobres, negras e moradoras de regiões com baixo Índice

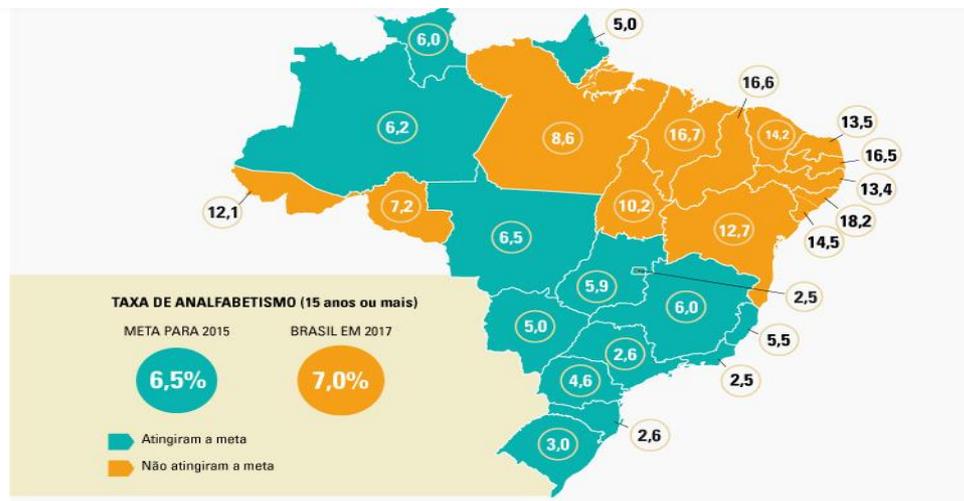
de Desenvolvimento Humano (IDH), provocado, quase sempre, pela negação do direito de se escolarizar. (MELLO, 2018).

Segundo o IBGE, a taxa de analfabetismo caiu para 7% em 2017. Se relacionarmos esse número com o previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), que previu taxa de 6,5% em 2015, a redução é lenta. (BRASIL, 2017).

Ademais, ainda segundo o Instituto, em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%), em relação aos brancos (4,0%). (BRASIL, 2017)

Dados mostram que 14% das 27 unidades da federação, conseguiram alcançar a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), mas o abismo regional ainda é grande, principalmente no Nordeste, que registrou a maior taxa entre as regiões, 14,5%. As menores foram no Sul e Sudeste, que registraram 3,5% cada. No Centro-Oeste e Norte, os índices ficaram em 5,2% e 8,0%, respectivamente, (BRASIL, 2017), como se pode observar no mapa 1:

Mapa 1: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais

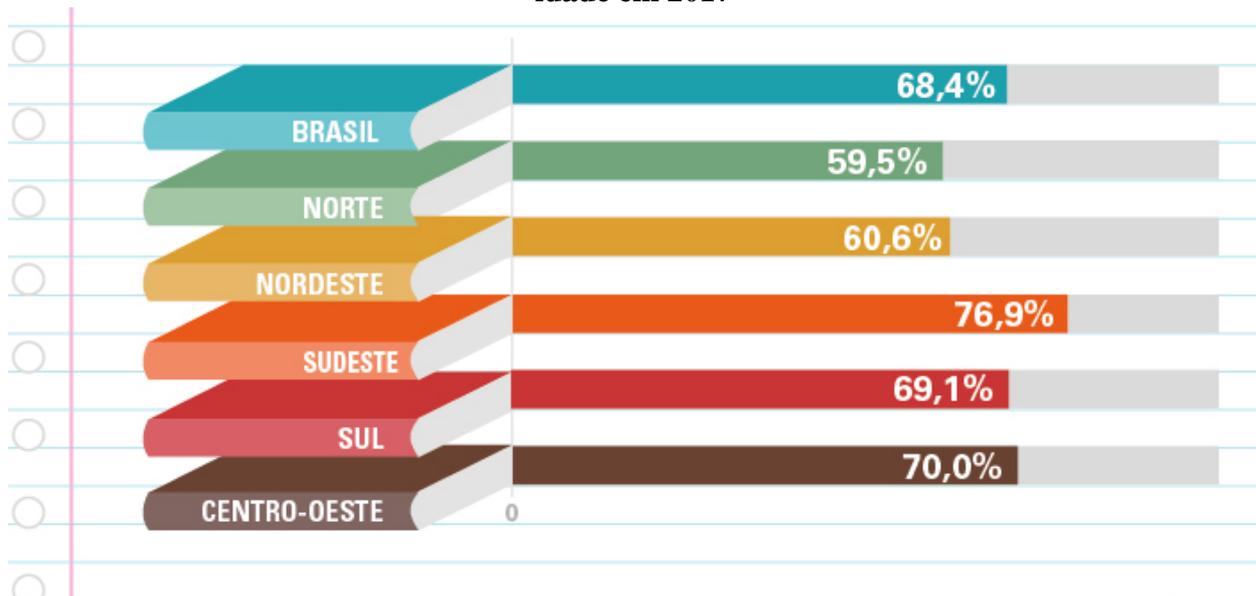


Fonte: IBGE – PNAD Contínua 2017 – Educação. Disponível em

www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html. Acesso em: 15/10/2020.

A pesquisa ainda mostrou que apenas 68,4% dos estudantes matriculados no ensino médio estavam na idade esperada para esse nível educativo. No ensino fundamental, a média estipulada pelo PNE, que era de 95%, foi alcançada em 2016 (96,5), chegando a 96,9 em 2017. Porém, ao observar o recorte do 6º ao 9º ano, esse número despencou para 85,6%, e, quando se analisa o ensino médio, o número cai ainda mais, como demonstra o gráfico 2:

Gráfico 2: Percentual de alunos do ensino médio que estavam no ano esperado para a idade em 2017



Fonte: IBGE-PNAD Contínua 2017 – Educação. Disponível em www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html. Acesso em: 15/10/2020.

Como se observa no gráfico 2, o percentual de estudantes em defasagem idade-ano de escolarização chama a atenção e indica que a demanda da EJA ainda está longe de ser vencida. Apesar de todos os esforços, é latente que as desigualdades regionais e sociais interferem na permanência dos alunos em sala de aula e, conseqüentemente, na conclusão de seus estudos.

No gráfico, pode-se observar que as regiões mais industrializadas (Sul e Sudeste), embora não apresentem índices tão elevados de correspondência idade-ano, apresentam médias superiores às nacionais, nesta condição também se encontra o centro-oeste brasileiro que, apesar da colonização tardia, possui um desenvolvimento acelerado propiciado pela agroindústria.

Norte e Nordeste são as duas regiões com maior defasagem idade-ano, reflexo da baixa industrialização e do conseqüente abandono dos alunos das escolas para trabalharem a fim de complementarem a renda familiar e, assim, subsistirem.

1.2 Aspectos históricos e legais da EJA como modalidade de educação básica

A educação é um direito social previsto no artigo 6º da Constituição Federal que preconiza: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”

Por estar incluída no rol dos direitos sociais, é importante que a oferta da educação básica seja de qualidade, para que os indivíduos menos privilegiados economicamente tenham a oportunidade de mudarem suas realidades sociais. Contudo, infelizmente, ainda há problemas a

serem resolvidos em prol da transformação social, visto que a desigualdade social é um dos maiores entraves ao desenvolvimento do Brasil.

Essa desigualdade social é histórica, consequência de um processo de colonização desumano, que se iniciou com a chegada dos portugueses no Brasil. Isto porque, os portugueses estabeleceram relações de trabalho baseadas no escravismo, na exploração do trabalhador e no acúmulo de terras. Essa visão exploratória deu origem aos grandes latifúndios e às grandes oligarquias. Para entender a educação, como um direito social, bem como o processo da oferta da educação para jovens e adultos no Brasil, é necessário conhecer um pouco da história do nosso país.

Os portugueses aportaram no Brasil no ano de 1500. Nos anos seguintes, a coroa portuguesa precisou garantir a posse do território, pois o território brasileiro passou a ser cobiçado por muitas outras nações. Neste contexto, a necessidade de a Igreja Católica Apostólica Romana conquistar fiéis fez com que os jesuítas, com a autorização portuguesa, desembarcassem aqui 49 depois. A eles foi delegada toda a organização da estrutura educacional que era pautada no ensino da religião católica.

O processo educacional foi voltado a todos durante esse período, inclusive aos adultos. Neste processo, a cultura europeia, a língua portuguesa e a religião católica foram impostas a todos os habitantes do território. Com isso, a identidade cultural, dos povos que aqui viviam, foi fortemente reprimida. (MELLO, 2018). E assim foi por quase três séculos.

No século XVIII, com o advento da Revolução Industrial, surgiu a necessidade de mão de obra habilitada para comandar as máquinas. Essa revolução, somada às ideias iluministas do século XVIII e a outras revoluções, constituiu cenário para que os jesuítas fossem expulsos do Brasil, e novas diretrizes educacionais fossem pensadas.

No início do século XIX, a corte portuguesa foi obrigada a sair de Portugal e instalar-se no Brasil. Esse acontecimento trouxe, para a então colônia, muitos ganhos, como o investimento em infraestrutura, saúde e educação. Apesar disso, a educação voltada para a parcela mais carente da população permanecia a desejar. Segundo Paiva (1987, p. 63), a oferta da educação a todos “não era sentida como uma necessidade social e econômica muito forte” pelo governo e elite da época.

Após a independência, ocorrida em 1822, e, com a desvinculação administrativa de Portugal, o Brasil passou a construir escolas e a formar seus profissionais. Entretanto, com o tempo, o número de profissionais e de escolas se mostrou insuficiente para se estabelecer a obrigatoriedade da educação no Brasil, apesar de já assegurada a sua gratuidade. Segundo Paiva (1987, p.73), “[...] enquanto a gratuidade do ensino, através do sistema público, fora estabelecida desde a lei de 1827, a obrigatoriedade tornou-se um problema [...] não tinha condições de ser

cumprida por falta de escolas, de professores e em face às condições de vida dos próprios alunos.”

Por volta do ano de 1870, políticas educacionais avançaram no sentido de proporcionar educação àqueles que não conseguiram terminar seus estudos na idade adequada e, para alcançar esse objetivo, escolas noturnas foram criadas em quase todas as províncias. Então, iniciou-se uma educação voltada para jovens e adultos no Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1878. (BRASIL, 1878)

Nesta época, o analfabetismo começou a ser visto como um elemento que impedia a progressão cultural e números mostravam que o índice de analfabetos era altíssimo. Segundo Paiva (1987, p. 85), o censo de 1890 informava a existência de 85,21% de iletrados na população total. Esse número era fruto de uma sociedade agrária e extremamente desigual.

No início do século XX, a industrialização e o advento das guerras mundiais provocaram o êxodo rural. Essa parcela da população, migraram para os grandes centros, e passou a buscar, na educação, qualificação para adentrar ao mercado de trabalho, o que refletiu no aumento do número de matrículas da população adulta na década de 1930. Segundo Paiva (1987, p.173), entre 1932 e 1937, a matrícula geral, em todo o país, no ensino supletivo, havia se elevado de 49.132 a 120.826, crescendo a matrícula efetiva de 39.049 para 89.916 e as unidades escolares de 663 para 1.666.

Nesta mesma década, a Constituição Federal de 1934 estabelecia que,

Art. 8º O jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição. § 1º É assegurado aos jovens negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública o acesso ao ensino superior nas instituições públicas por meio de políticas afirmativas, nos termos da lei. § 2º O poder público promoverá programas de expansão da oferta de educação superior nas instituições públicas, de financiamento estudantil e de bolsas de estudos nas instituições privadas, em especial para jovens com deficiência, negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública.

Na década seguinte à institucionalização da lei, o governo Getúlio Vargas começou a investir mais efetivamente na construção de escolas pelo Brasil. A fim de ajudar os estados que não tinham verbas a investir em educação, lançou, em 1947, a primeira Campanha de Educação para Adultos (CEA), ou Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que tinha como objetivo expandir o pensamento liberal do novo governo. Essa campanha permitiu uma democratização tímida da escola pelo Brasil e, também, um incentivo ao público adolescente e adulto para o estudo. Desse modo:

O grande mérito da Campanha Nacional de Educação de [Adolescentes] e Adultos [CEAA] foi propiciar uma estrutura nacional, considerando-se que os Estados não possuíam verbas para tal e ela só ocorreu em função do Fundo Nacional do Ensino Primário que destinava à educação de adultos (EDA) 18% do seu percentual. (DOURADO, 2013, p. 22)

Na década de 1960, surge Paulo Freire que, para muitos, foi o mais célebre educador brasileiro, autor da *Pedagogia do Oprimido*, que defende que a escola precisa ensinar o estudante a “ler o mundo” para poder transformá-lo. Na compreensão de Freire, ensinar não é transmitir conhecimento, mas dar as condições e instigar a curiosidade para que, com o auxílio docente, o conhecimento seja construído. No caso da EJA, o processo inicia-se, segundo orienta o autor, a partir dos conhecimentos que os jovens e os adultos já possuem, ou seja, “do saber do feito.”

Em 1961, o então Presidente da República João Goulart, promulga, 13 anos depois da sua apresentação como projeto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961, com o objetivo, pós ditadura Vargas, organizar a Educação Nacional. Daquele momento para o atual, várias alterações e emendas naquela que é considerada a maior lei da educação brasileira foram feitas.

Todavia, a Ditadura Militar no Brasil tentou desmobilizar as ideias libertadoras de Paulo Freire e, em 1967, estabeleceu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha as seguintes características: independência institucional financeira face aos sistemas regulares de ensino; centralização das orientações do processo educativo e existência de uma gerência pedagógica central. Na década de 1970, o ensino supletivo tornou-se regular.

Todavia, somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, a Educação de Jovens e Adultos foi assegurada. Ela está institucionalizada no artigo 208 que assegura a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, direito que é estendido àqueles que não conseguiram terminar os estudos básicos na idade considerada regular, conforme se pode observar:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (BRASIL, 1988)

Em 1996, o artigo 37 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 20 de dezembro de 1996, assegurou, como determinado na Constituição do Brasil, a Educação de Jovens e Adultos a todos aqueles que, na idade adequada, não tiveram o direito aos estudos básicos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996)

Neste sentido, seguindo uma tendência nacional, que se baseia na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL/LDBN, n. 9394/96), o estado de Mato Grosso, no final da década de 1990, começou a

vislumbrar um ensino voltado àqueles que, na idade considerada regular, não conseguiram concluir os estudos. Entretanto, o interesse em ofertar a EJA nas escolas estaduais da rede pública de Mato Grosso, segundo Mello (2018), foi motivado apenas a partir de 2007, com a inclusão de recursos à modalidade e com a promulgação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. (FUNDEB)

Nacionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei nº 9394/96 - garante a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No estado de Mato Grosso, a lei complementar 49/98 e o parecer 11/200 CNE/CEB, aprovado em 10 de maio de 2000, regulamentam essa modalidade educativa. Atualmente, o estado de Mato Grosso, segundo Mello (2018), se organiza assim:

[...] sua política de oferta ao direito à Educação de Jovens e Adultos em vários grandes modos de atendimento: Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS), escolas que ofertam a modalidade EJA, Exames Supletivos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, Programa de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e, recentemente, um projeto-piloto, o Ensino Médio a Distância, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância – MEC.

Com esta configuração, o estado de Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), segue institucionalizando políticas públicas pontuais com vistas a atender o público da EJA, e, assim, apresentar indicadores sociais que comprovam que a sua demanda potencial está sendo atendida. (MELLO, 2018)

Concluimos que a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil remontam os períodos colonial, imperial e republicano. Embora essa modalidade educativa ainda não esteja devidamente estruturada, deve ser tratada com o devido respeito, pois, por meio dela, uma desigualdade histórica está sendo, gradativamente, parcialmente corrigida.

1.3 A realidade educacional do Brasil e os estudantes da EJA

Em 2018, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE, 51% da população brasileira tinha apenas o ensino fundamental completo. (BRASIL, 2018) Esse levantamento é importante instrumento de reflexão, visto que a educação é necessária para a melhoria social, deixando evidente que há muitos aspectos a serem superados no processo educacional brasileiro.

O fato dos indicadores indicarem que mais da metade da população possui pouca instrução, leva à conclusão de que algo está errado no processo educacional do Brasil. Consequência desse erro, muitas crianças e adolescentes estão sendo privados de conhecimentos necessários à vida, devido a diversos fatores, principalmente o social.

O Brasil é um país em desenvolvimento que, ainda, não conseguiu oferecer aos seus cidadãos serviços públicos de excelência. O sucateamento dos prédios escolares, a falta de

incentivo e estímulo ao professor, a falta de um material didático de qualidade, dentre outros motivos, faz com que o estudante não se sinta motivado a estudar.

Além disso, a falta de investimento na educação reflete na piora de todas as modalidades e na não construção de paradigmas necessários para uma mudança social. Di Pierro (2005, p. 1118), afirma que a escola não está preparada para receber os estudantes da EJA, isso por que:

[...] o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural.

A educação é a grande transformadora da sociedade, pois, sem ela, o cidadão não consegue usufruir, plenamente, de sua cidadania; com ela, a sociedade se torna menos individualista, mais compreensiva e acolhedora. A mudança de classe social, por meio do estudo, a conquista de um bom emprego, através da formação, são consequências de um esforço mútuo, entre estudante, família e governo.

Atualmente, no Brasil, muitos estudantes, crianças e adolescentes, abandonam a escola, por conta da instabilidade econômica nacional, pois, como afirmamos, a conclusão da escolarização básica está relacionada a este aspecto. Segundo Arroyo (1993, p. 21):

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais.

A função social da EJA, neste contexto, é propiciar um aprendizado condizente com a experiência de vida e com o nível de intelectualidade do estudante, e, dessa forma, assegurar os direitos legais de todos ao acesso, continuidade e conclusão da Educação Básica. Todavia, diferentemente do ensino regular, a EJA tem suas especificidades, dentre estas, a necessidade de o conteúdo atender as necessidades de aprendizagens dos estudantes que muitas vezes são diversas. Assim, a Declaração de Hamburgo, ao se referir a Educação de Adultos, especifica que:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. ((V CONFINTEA, UNESCO, 2004, p. 42)

Nesse contexto educacional é que está inserida a demanda da EJA, caracterizada por pessoas trabalhadoras, aposentadas, jovens e adolescentes empregados, ou em busca de emprego que, às vezes, possuem considerável conhecimento de mundo. Por isso, a importância e a necessidade de o educador conhecer a realidade dos estudantes, para, então, planejar aulas que

valorizem as necessidades de aprendizagem destes, aulas que articulem a realidade dos estudantes ao contexto social, político, cultural e econômico. Como destaca Freire (2001, p. 16):

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.

Como observamos, além de oferecer ao aluno o direito a iniciar e concluir a educação básica, a EJA é vista, por muitos, como uma porta que poderá levá-los a novas conquistas: um novo emprego, a universidade, a leitura, a escrita e a compreender os efeitos de sentido de textos do cotidiano, e outras diversas possibilidades.

Geralmente, os estudantes da modalidade EJA são desacreditados, muitos pensam ter pouco a oferecer à sociedade. Alterar esse quadro, fazendo-os participar ativamente de um processo de mudança, poderá fazê-los encontrar uma ressignificação para a vida, a fim de que ocupem novos espaços no mundo do trabalho para que o ciclo de pobreza seja superado.

Para tanto, a orientação é que a educação ofertada nesta modalidade tenha sentido para o estudante e seja coerente com a vivência e o conhecimento já angariado por cada um que frequenta uma sala de aula da EJA. Neste sentido, Soares (2010, p. 47), adverte que “deve-se ensinar a ler e a escrever contextualizando as situações para que o aprendizado faça sentido para o aluno, para que ele veja a aplicação no cotidiano.”

Atualmente, estima-se que no Brasil, mais de 11 milhões de pessoas, acima dos 15 anos, sejam analfabetas. Essas pessoas foram, por motivos diversos, “forçadas” a saírem da escola e, em algum momento de suas vidas sentiram os efeitos da falta de estudo, pois a maioria foi conduzida para os empregos menos qualificados, conseqüentemente, menos rentáveis. Como contextualiza Dourado (2005, p. 5):

Todas essas questões se articulam às condições objetivas da população, em um país historicamente demarcado por forte desigualdade social, que se caracteriza pela apresentação de indicadores sociais preocupantes e, que nesse sentido, carece de amplas políticas públicas incluindo, nesse processo, a garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão com qualidade social na educação básica.

Como observamos, o principal motivo do abandono escolar é a desigualdade social, que é grande no Brasil. A necessidade de sobrevivência faz com que as famílias incentivem seus filhos adolescentes a trabalharem. Quando uma família passa a ter necessidades primárias, a luta pela sobrevivência torna-se a única luta possível na vida, por isso, infelizmente, acontece o abandono escolar. Precisa-se comer, tomar remédios, vestir-se. Todavia, há ainda os problemas

metodológicos, muitos estudantes não se identificam com o processo pedagógico adotado pelo professor e abandonam os estudos. (MELLO, 2108)

Uma parcela dos que não concluíram seus estudos, mediante as inúmeras dificuldades emanadas da falta de escolarização, retomam seus processos de escolarização com a esperança de encontrar alternativas que os ajudem a melhorar a sua colocação profissional, a sua qualidade de vida e a sua autoestima. Os que retornam relatam o sofrimento vivido pela falta de uma qualificação profissional, contudo, na maioria das vezes, abandonam novamente a escolarização formal, pois não se reconhecem neste processo. Por isso a importância de a EJA propiciar condições para que o seu público se reconheça neste processo, se identifique com a educação ofertada. Estas condições são essenciais para a superação dos desafios. (MELLO, 2018) Como afirma Lima (2012, p. 43),

Uma educação permanente, ou educação ao longo, e ao largo, de toda a vida, capaz de preservar seus atributos de diagnóstico crítico do mundo social, de compreensão dos obstáculos à sua transformação, de imaginação e possibilidades para a sua mudança, e de conseqüente ação educativa e cultural, dificilmente deixará de reconhecer, humildemente, a desproporção entre a grandeza de seus objetivos e a limitação de seus meios e capacidades.

Fica claro que o acesso à educação formal de qualidade é essencial para o desenvolvimento da sociedade e para o estabelecimento da democracia, por isso há a necessidade de se implementar políticas públicas educacionais para que o cidadão busque melhores alternativas para o seu viver e faça valer o seu direito. Neste sentido, investir na educação, por meio da modalidade EJA, é ajudar a quebrar um ciclo de pobreza que se formou e que precisa desaparecer, pois como reconhecemos:

O público atendido pela EJA é de pessoas que na idade regular não puderam estudar, ou por não sentirem-se atraídos pelo conteúdo escolar acabaram deixando a escola. Isto acaba gerando uma exclusão dos indivíduos analfabetos dentro da sociedade e da própria escola. Muitos são os problemas que dificultam o ingresso de pessoas no ensino na idade regular, alguns destes problemas são: gravidez precoce, drogas, desinteresse, condições financeiras. (PEDROSO, 2010)

Logo, estudar na idade considerada regular traz ganhos para o estudante e para a sociedade, evita que a falta de conhecimento, acrescido de má influência, conduza a criança e o jovem ao mundo da criminalidade. Assim, ganha quem estuda, pois, ao adquirir conhecimento, as perspectivas aumentam e a sociedade passa a ter pessoas mais críticas, menos influenciáveis, voltadas para o trabalho e para o crescimento pessoal digno. Como afirma Oliveira (2004, p. 1129), neste contexto adverso que rompe com o direito de todos estudarem na idade considerada regular, compete a EJA:

[...] formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.

Contudo, a oferta de uma educação pautada nestas orientações ideológicas e políticas confluem para a mera adaptabilidade e para a conformação da realidade social, não para a transformação social com vistas a superação da realidade marginalizada que geralmente se encontram as pessoas sem escolarização. (MELLO, 2018)

A realidade educacional enfrentada por parte da população carente é difícil, por isso, enquanto o Governo Federal não fizer a sua parte, é necessário que os educadores pensem em estratégias de aprendizagem que ajudem esse público a superar a histórica dualidade educacional. Como afirma Mello (2018), o público da EJA tem o direito de concluir uma educação básica que lhe dê condições de fazer escolhas e de se incluir socialmente.

Diante deste quadro, com o desenvolvimento desta pesquisa, que apresenta como produto final uma sequência didática pensada para os estudantes da EJA, pretendemos inspirar outros professores que atuam nesta modalidade educativa e, todos os dias enfrentarem a desigualdade, o preconceito e, em alguns casos, a baixa autoestima de estudantes adultos que, apesar de tudo, almejam melhorar suas condições de trabalho e de vida.

1.4 O perfil dos estudantes da EJA e as perspectivas relacionadas a aprendizagem

O perfil do público que frequenta a modalidade da EJA é variável em relação à idade, mas, praticamente, homogêneo em relação à classe social. Pesquisa exploratória indica a presença de jovens que, por falta de incentivo familiar, problemas econômicos, preconceitos, deixaram de cursar, nos anos considerados “regulares”, a Educação Básica. Estes, geralmente, são jovens advindos de classe social desfavorecida. Também é possível observar a presença de adultos de todas as faixas etárias e de idosos.

Nesse ambiente, é necessário que o educador tenha muito cuidado ao ministrar suas aulas, pois a condição socioeducacional de cada um, que é, na maioria das vezes, ruim, faz com que se sintam fragilizados ante o professor.

Por isso, é necessário que o professor esteja atento às adversidades encontradas em sala de aula, e ainda se atente para o atual quadro social brasileiro que é excludente socioeconomicamente. Apesar disso, é necessário fazer valer o direito legal de todos ter acesso, permanência e concluir seus estudos. Para tanto, como destaca Gadotti (2008, p. 17),

No mínimo, esses educadores precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico e econômico do grupo ou comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico e o saber popular.

Nesse sentido, há a necessidade de que uma interação aconteça para a definição dos trabalhos. Outra característica do público da EJA é a conscientização da importância do estudo e da necessidade dele a fim de conquistar uma vida melhor. Neste contexto, homens e mulheres,

que exercem, na atualidade, os serviços menos rentáveis, voltam à escola em busca de uma formação para, assim, conseguirem emprego e renda.

Para ajudar na superação dessa realidade, é importante que o professor da EJA tenha respaldo, como materiais didáticos e cursos de aperfeiçoamento, para que a atuação docente seja aprimorada e, com isso, tenha condições de ajudar os estudantes na superação dos desafios cognitivos, sociais, políticos, culturais e econômicos. Assim, é possível que se evite um novo fracasso educacional. Como ressalta Charlot (2000, p. 14),

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que os países devem investir em seu sistema educativo, pois a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania.

O público da EJA, geralmente têm dificuldades de leitura, escrita e de apreender os sentidos do texto. Para esse público, palavras simples são, muitas vezes, desconhecidas. Apesar dessa carência, ele traz para a sala de aula, uma experiência de vida diversificada na voz de cada um, conhecimentos que precisam ser complementados pela educação formal, que pode contribuir para o aumento do vocabulário e para a reflexão, dando-lhe voz.

Dessa maneira, é necessário desenvolver habilidades de leitura, escrita e compreensão, sempre respeitando as diversidades que fazem parte do todo, a fim de que os alunos participantes do projeto adquiram habilidades leitoras, tão necessárias para a produção de sentido e adoção de posturas críticas e reflexivas. Como destaca Bortoni-Ricardo. (2013, p. 53), “Considerando essa variação existente no que diz respeito a quanto cada um sabe e usa a escrita, observa-se que é tarefa da escola desenvolver atividades que propiciem que os estudantes progridam em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras ao longo da educação básica.” Essa obrigação escolar é, talvez, para muitos, a única oportunidade de aprendizado visto que em muitas famílias os pais são leigos e não conseguem acompanhar o desenvolvimento educacional de seus filhos, por isso ela é tão necessária.

O reconhecimento da EJA, como uma modalidade da Educação Básica, validou o anseio daqueles que lutaram pela universalidade educacional no Brasil, pois incluiu um grupo carente que outrora não tinha como superar as adversidades. A partir dessa inclusão, mais pessoas tiveram o direito de retomar ou de iniciar o processo de escolarização, e, com isso, a observar melhor, tanto os seus direitos, quanto as suas obrigações, atitudes necessárias para o exercício da cidadania. Como ressalta Bruno (2003, p. 75),

[...] educar para a cidadania é estabelecer o desenvolvimento de um processo de aprendizado social na construção de novas formas de relação, contribuindo para a formação e constituição de cidadãos como sujeitos sociais ativos. O desafio se torna particularmente interessante quando enfrentado junto ao segmento idoso, onde é comum encontrar pessoas que viveram toda uma vida muitas vezes passada ao largo da possibilidade de fazer a reflexão sobre o significado da sua condição de cidadão. E como é possível começar a exercer a cidadania em qualquer etapa da vida, espaços que possibilitam a educação para a cidadania, como as universidades abertas à terceira

idade, centros de convivência, grupos de reflexão, entre outros, tem levado os idosos a se perceberem e serem fortalecidos na sua condição de cidadãos, sujeito de direitos.

Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve ser adequado às dificuldades e aspirações do estudante, que passa a viver um novo momento de aprendizado e de troca de experiências. Como afirmam Souza e Mota (2007, p. 507) mediante “a necessidade de reconhecer o ambiente de origem do aluno, a ‘ecologia linguística’ da sua comunidade, torna-se fundamental para promover o diálogo em sala de aula.” Isso porque, consideramos que a aprendizagem se processa pela interação entre os interlocutores, e seus textos orais e escritos.

Como destacam Souza e Mota (2007), trabalhar nessa modalidade educativa exige do professor conhecimentos específicos. Contudo, mesmo sem adquirir estes conhecimentos, os professores que atuam na EJA tentam alinhar o ensino da língua materna à realidade, pois percebem que todos os estudantes chegam com muitas dificuldades em relação à leitura, à produção de sentidos e à escrita.

Alunos do 2º segmento, o equivalente aos 8º e 9º anos da Educação Fundamental regular que, em sua maioria, são adultos, não conseguem ler fluentemente. E, se não conseguem ler, a produção de sentido, bem como a produção escrita são prejudicadas, pois estas habilidades se inter-relacionam.

Se a escrita e a leitura são inclusivas, fica fácil entender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA no seu dia a dia. Muitos relatam que não conseguem identificar, pelas letras, o ônibus correto a fim de voltar para casa, nem o que dizem placas, banners e outdoors, sentem-se excluídos de uma sociedade essencialmente grafocêntrica. Como afirma Marchuschi, (2001, p. 16-17), a escrita:

[...] se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural [...] não por virtudes que lhe são iminentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral.

Nesse contexto, essa sequência didática, que pode ser desenvolvida a partir dos princípios da pesquisa ação, planejada em atenção à realidade do estudante da EJA, pretende despertar neste público o prazer pela aprendizagem da leitura e produção escrita, pois compreendemos que, ao melhorar a leitura, por meio de um trabalho que explore as características e a função social do gênero textual conto, o estudante ampliará seu vocabulário, bem como aprenderá a produzir sentidos aos gêneros textuais lidos e a produzir textos orais e escritos, de acordo com a norma formal culta.

SEÇÃO II - GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Nesta seção conceituaremos e definiremos o que são gêneros textuais. Para tanto, é necessário estabelecer as diferenças entre Tipo textual e Gênero Textual, pois os alunos, comumente, confundem os dois conceitos. Em seguida, reiteramos a importância de se usar os gêneros textuais nas escolas como ferramenta eficaz para a concretização da aprendizagem, visto que, no dia a dia, estamos em contato com vários gêneros textuais. Por fim, conceituamos o gênero textual conto, às suas características e função social, visto que esse gênero será objeto da sequência didática planejada.

2.1 Tipologias e gêneros textuais

Em linhas gerais, os tipos textuais são construções teóricas que agregam propriedades linguísticas próprias, não havendo neles interferência do mundo comunicativo. Esses tipos são responsáveis por agregar, em si, os gêneros textuais que são interações concretas de comunicação, envoltas por um contexto social. Segundo Marchuschi (2002, p. 22),

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Segundo o mesmo autor, usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para fazer referência aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Nesse sentido, cada gênero textual tem uma função social, isso faz com que as pessoas tenham que conhecer, dentro dos domínios de convivência e atividade de trabalho, os gêneros que são necessários para a vida em sociedade.

Alguns exemplos de gêneros textuais são: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, receita culinária, aula expositiva, edital de concurso, carta eletrônica, resenha, conto, aulas virtuais e assim por diante. Continuando essa diferenciação, os tipos textuais são herméticos, fechados em suas características e ficam no âmbito da teoria, não necessitam de interação para existirem.

Para Marchuschi (2002), a tipologia textual é o construto teórico; já os gêneros textuais são ilimitados e associados à interação e às mudanças de comportamento que as sociedades apresentam de tempos em tempos. Segundo o mesmo autor, o gênero é a forma realizada que sofre influência direta do espaço e do tempo.

Assim, os gêneros são desdobramentos de uma determinada base. Eles mantêm características associadas a ela, mas o contexto de utilização de cada um os diferencia. Assim, exemplificando, os gêneros depoimento e conto, apesar de pertencerem à mesma base temática narrativa e apresentarem elementos semelhantes - como personagens, narrador, tempo, enredo - possuem diferenças. O primeiro é associado ao real, aos acontecimentos verdadeiros; já o segundo é associado à verossimilhança e à fantasia.

Estabelecidas as diferenças, nos atentaremos ao estudo do gênero. Os gêneros textuais estão ligados à história da humanidade e à vida cultural e social dos homens. Eles ajudam a organizar os diversos ramos do trabalho e, por isso, são imprescindíveis. Segundo Bakhtin (1992, p. 279), “os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diversas esferas sociais de utilização.”

Desse modo, a necessidade de se deixar um bilhete “pregado” em uma geladeira, possibilitou a necessidade da constituição do gênero bilhete que é utilizado para um determinado fim; a lista de compras, que se faz para que itens não sejam esquecidos, constitui um outro gênero, que tem características diferentes e funções diferentes do gênero bilhete; o currículo que se entrega quando se procura emprego, outro.

Todos esses exemplos mostram como as diversas esferas sociais de comunicação influenciam no estabelecimento dos gêneros que são “relativamente estáveis”, isso é, perpetuam certas características apesar da passagem do tempo. Segundo Bakhtin (1992), à medida que a atividade e as relações humanas são ampliadas e modificadas, os gêneros também o são.

Essa reflexão, a respeito dos gêneros e de como eles são constituídos, ajuda no estabelecimento de diretrizes a serem utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, pois os estudantes, no dia a dia, utilizam diversos gêneros em suas interações comunicativas. A bula de remédios e o manual de instruções são exemplos de gêneros que pertencem à Tipologia Injuntiva e que são comuns no dia a dia das pessoas.

Os gêneros não se esgotam e notamos, na atualidade, que a diversidade deles só aumentam. Bakhtin (1992) fala em “transmutação” de gêneros e na absorção de um gênero por outro, dando origem a novos gêneros. Marchuschi (2002), numa visão ligada à internet e à expansão do computador pessoal, classifica esses novos gêneros, frutos, muitas vezes, de uma transmutação, como emergentes na mídia virtual.

Nos últimos dois séculos, os gêneros desenvolveram-se muito, em decorrência dos avanços tecnológicos pelos quais passou a humanidade. A comunicação, através de vários suportes, como a TV, o rádio, a revista, os jornais e a internet, contribuiu para que novos gêneros surgissem, como a carta de leitor e as conferências virtuais. No contexto da internet, percebemos que os novos gêneros são híbridos, permitindo uma integração de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento, como no caso dos vídeos.

Nesse sentido, é preciso definirmos o que é gênero. Segundo Bakhtin (1992), o gênero se define como "tipos relativamente estáveis de enunciados." Essa definição partiu da verificação de que todas as esferas da atividade humana, sem exceção, estão relacionadas com a utilização da língua. Dessa forma, não se compra e nem se vende sem a utilização da língua e de um gênero que faça a mediação da intenção comunicativa. Não se pede emprego, favores, ajuda, sem que um gênero específico esteja envolvido.

Para Bakhtin (1992), o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional são elementos básicos que configuram o gênero discursivo. Então, se pegarmos, como exemplo, o gênero "lista de compras", sempre teremos itens que serão enumerados, e uma linguagem que poderá sofrer variação, dependendo do emissor e do receptor da mensagem. Assim, Swales (1990, p. 58) assevera que:

O gênero engloba uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham algum conjunto de objetivos comunicativos. Esses objetivos são reconhecidos pelos membros peritos da comunidade discursiva de origem e, dessa forma constituem a razão para o gênero. Essa razão formata a estrutura esquemática do discurso e influencia e delimita a escolha do conteúdo e estilo.

Desse modo, se a lista for familiar, a tendência é que a escrita informal predomine, porque as pessoas já se conhecem e sabem os potenciais linguísticos de cada um; porém, se a lista for de uma grande empresa, de um funcionário subordinado a determinada pessoa ou departamento, o estilo formal estará presente, pois, em um ambiente de trabalho, a cobrança, relacionada à língua, é muito maior. É importante frisar que, independentemente de a linguagem ser formal ou informal, tema, estilo e forma não sofrerão alterações bruscas. Como afirma Marcuschi (2002, p. 25), "os gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos."

2.2 Os gêneros textuais e o processo de aprendizagem formal

A escola, na sua efetiva missão de propiciar a aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos aos estudantes, tem, como uma de suas principais atribuições, o encargo de ajudá-los no processo de aprendizagem. Nesse sentido, precisa valorizar, cada vez mais, o trabalho com gêneros textuais, pois toda forma de comunicação cristaliza-se em formas de linguagens específicas, denominadas "gêneros".

Para Bakhtin (1992, p. 282), não considerar "a natureza do enunciado e as particularidades do gênero leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo entre a língua e a vida." Assim, é papel do professor, em sala de aula, fazer essa ligação entre o que o estudante vive em seu dia a dia, entre os gêneros que permeiam a sua

vivência e as aulas de Língua Portuguesa. Diante disso, estudar o gênero em sala de aula é uma modificação do ensino tradicional em que:

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social. (LOPES; ROSSI, 2011, p. 71)

Neste sentido, Meurer (2011, p. 152), orienta que estudar o gênero é uma opção mais atraente do que o ensino da linguagem humana, fundamentada na gramática, coesão, modalidades retóricas e coerência na medida em que “responderia de maneira mais adequada a questões relativas aos diferentes usos da linguagem e sua interface com o exercício da cidadania.” Ainda segundo o autor, a abordagem tradicional tem se mostrado ineficiente por não relacionar o aprendizado com as “situações específicas em que os indivíduos efetivamente utilizam a linguagem como instrumento de interação, reprodução e/ou alteração social.”

A particularidade da situação escolar reside no fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de aprendizagem.

Assim, o aluno encontra-se, necessariamente, num espaço de análise, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, efetivamente, em parte fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. Nas palavras de Antunes (2009, p. 81), “O ouvinte ou leitor - também se dispõe a procurar sentido para o que é dito. Agem assim, exatamente porque pressupõem que a intenção do interlocutor foi a de ser cooperativo e, portanto, interpretável.” Desse modo, há, naturalmente, no processo de comunicação, uma natural compreensão mútua entre os interlocutores, que buscam compreender e interpretar de forma adequada as mensagens trocadas em um processo comunicativo.

Apesar disso, o fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre estudantes e professores e demais falantes da língua materna não é, absolutamente, tematizado. Os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica, quando na verdade são ligados e o aprendizado de um, ajuda no aprendizado do outro. Segundo Kleiman, (2007, p. 13), “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão”.

Assim, ficará mais fácil ao aluno entender, estabelecer relações e julgar um texto se, no dia a dia, ele tiver contato com a maior gama de textos possível, pois os gêneros textuais possuem características que os ligam a tipologias. Desse modo, é possível que o aluno ligue o que está lendo a uma das tipologias existentes e, assim, compreenda a finalidade do texto e em que contextos ele é produzido e veiculado.

Isso posto, Antunes (2010), afirma que para definirmos um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. Desse modo,

Analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. (ANTUNES, 2010, p. 49)

O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem estabilidade de fato, o que não exclui, por vezes, sua importância. Segundo Meurer (2011, p.187),

[...] o gênero textual funciona como componente semiótico mediador das práticas sociais. Em sua função mediadora, o gênero nos permite recuperar conexões entre a ação individual (incluindo as prescrições de papéis identitários) e as estruturas sociais, mais abstratas, em forma de regras e recursos.

Estas conceituações justificam a importância e a necessidade de se trabalhar no processo de escolarização formal, as características e as funções sociais dos inúmeros gêneros presentes em todas as dinâmicas comunicacionais.

Atualmente, as aulas de Língua Portuguesa pautam-se no ensino da gramática tradicional. Fruto de uma sociedade que estabeleceu padrões normativos e desprezou as diferenças linguísticas, regionais, sociais e culturais, essa gramática aumentou ainda mais o abismo econômico e social em nossa sociedade.

Esse modo singular de conceber a língua despreza a nossa própria identidade à medida que indica uma única forma aceitável socialmente, conceito que é facilmente desfeito ao se observar o mundo e a quantidade de gêneros textuais e formas que ele apresenta.

A diversidade de gêneros textuais, presente em nossa sociedade, mostra o quanto a língua é dinâmica. Segundo Marchuschi (2002, p. 19), os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Eles são reflexos do contexto social.

Os gêneros devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. (MARCUSCHI, 2002, p. 25)

Como se pode observar, os gêneros textuais organizam a vida e são intensamente ligados aos aspectos cultural e social, isso porque:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc. (BAKHTIN, 1992, p. 282)

Desse modo, a função social de cada gênero textual, associada à sua função comunicativa, além de definir o seu modo de organização, também pode definir os seus suportes de veiculação.

Soma-se ao padrão estabelecido os livros didáticos usados nas escolas e as gramáticas, que não valorizam, efetivamente, a diversidade que a língua apresenta. Deixam de lado toda uma riqueza de vocábulos, modos e construções linguísticas, tudo em nome de uma união linguística em torno do padrão formal que é necessário para manter a unidade, mas que não deve ser visto como único porque não é. Mesmo porque, a língua é diversa. Ao se dizer que há um único modo de se falar e escrever despreza-se a cultura dos povos indígenas, dos negros, dos imigrantes e suas contribuições para a multivariada que a língua possui. O professor, nesse caso, é o principal mediador do processo de ampliação do repertório sociocultural do aluno acerca das diversas possibilidades do uso da língua, visto que é necessário transcender a forma do texto e recepcionar o além texto. A partir desta compreensão, Antunes (2009, p. 88) justifica que,

Isso se evidenciaria pelo cuidado do professor em ensinar o aluno a ultrapassar a matéria linguística do texto e a ter em conta os interlocutores envolvidos - quem fala, quem escreve, para quem. Isto é, o texto precisa ser visto como uma intervenção histórica de determinado sujeito para outro ou outros. Daí que numa atividade de interpretação, atribuir uma autoria ao texto e identificar seu destino são medidas úteis para que se obtenha o sucesso desejado.

Esses argumentos da autora reafirmam que o surgimento da análise linguística ajudou e ajuda no enfrentamento desse engessamento do estudo da língua que, para muitos, é vista como imutável e hermética e traz uma perspectiva inquestionável para educadores e estudantes.

A língua está em constante movimento e, obedecendo às regras preconizadas pela gramática ou não, possibilita a comunicação efetiva de todos os que vivem e compartilham dos mesmos costumes em diversas comunidades. Apontamos então que, se o estudante compreender o funcionamento da variação linguística utilizada por ele, saberá mais facilmente aplicá-la nos momentos adequados e, ainda, aprenderá mais facilmente a língua padrão. Esta é definida por Faraco (2008, p. 56) como “[...] a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita.” Esses grupos sociais são aqueles que têm condições de acesso a uma educação de qualidade, esta proporciona a aquisição das competências linguísticas necessárias para a comunicação adequada em sociedade. Consequentemente, o domínio da língua padrão proporciona ao indivíduo uma maior facilidade de comunicação em todas as situações do cotidiano social.

Nesse sentido, o principal objetivo em adotar planejamentos que envolvem o trabalho com gêneros textuais é desmistificar os conceitos de certo e errado que estão há tanto tempo ligados à aprendizagem da Língua Portuguesa.

2.3 Gênero textual conto: características e função social

A busca pela escolha do texto literário adequado à faixa etária do estudante é uma tarefa fundamental para nortear uma proposta de atividades baseadas na leitura de contos que vise despertar nos estudantes uma experiência estética. Nesse sentido, a preferência por contos é uma opção, a nosso ver, bem propícia para instrumentalizar os estudantes na busca por sentidos no interior dos textos. Essa busca pode ser compreendida como aquela: “[...] que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura.” (COSSON, p. 65, 2016). Essa decifração é importante para que os sentidos sejam estabelecidos e as relações com elementos extratextuais aconteçam, pois os contos e as palavras que os compõem ajudam a construir, a partir da ficção, aprendizados e experiências para a vida.

O gênero textual conto é um dos mais antigos gêneros que existem, e se caracteriza por ser uma obra de ficção que, por meio de um narrador, apresenta os personagens em um espaço. Os personagens vivem enredos de pequena extensão. São poucos personagens e apenas um conflito a ser resolvido, portanto, apenas um clímax. Essas características podem implicitamente deixar a ideia de que os contos são simples e que, de certa forma, não têm poder de influenciar os leitores, o que segundo Cortázar (2006, p.155) é errado:

Pensem nos contos que não puderam esquecer e verão que todos eles têm a mesma característica: são aglutinantes de uma realidade infinitamente mais vasta que a do seu mero argumento, e por isso influíram em nós com uma força que nos faria suspeitar da modéstia do seu conteúdo aparente, da brevidade do seu texto. E esse homem, que num determinado momento escolhe um tema e faz com ele um conto, será um grande contista se sua escolha contiver – às vezes sem que ele o saiba conscientemente – essa fabulosa abertura do pequeno para o grande, do individual e circunscrito para a essência mesma da condição humana. Todo conto perdurável é como a semente onde dorme a árvore gigantesca. Essa árvore crescerá em nós, inscreverá seu nome em nossa memória.

Ademais, os contos são reveladores de muitas situações que os estudantes vivenciam no transitar de suas vidas. Entendemos que os fios das narrativas textuais de um conto são envolventes e encantadores, pois carregam inúmeras possibilidades temáticas de mostrar aos estudantes situações do contraditório no universo ficcional, como a luta entre o bem e o mal, o romance entre o príncipe e a princesa, as guerras entre fracos e fortes. Segundo Cortázar (2006, p. 153),

O elemento significativo do conto pareceria residir principalmente no seu tema, no fato de se escolher um acontecimento real ou fictício que possua essa misteriosa propriedade de irradiar alguma coisa para além dele mesmo, de modo que um vulgar episódio

doméstico se converta no resumo implacável de uma certa condição humana, ou no símbolo candente de uma ordem social ou histórica.

Toda essa narrativa, construída no campo imaginário, é também contemplada no mundo social dos estudantes. A partir da leitura, eles podem perceber que há, também, situações reais que são reveladoras de contradições sociais, como negros e brancos, riqueza e pobreza, afortunados e desprovidos e tantas outras contextualizações que são como reflexo dos contos. Segundo Cortázar (2006, p. 151-152),

o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam significativos, que não so valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou conto.

Nesse sentido, aqui reside o poder da verossimilhança do texto literário. O real e o imaginário se entrelaçam como parte integrante da própria teia de relações que enredam o leitor. Se, em casa, o estudante, por razões sociais e culturais, geralmente não é incentivado a ler e a ser crítico, a escola deve se utilizar da literatura para que uma consciência sobre direitos e deveres perante a sociedade surja. Pois, segundo Cosson (2016, p. 66),

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma sociedade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Desta feita, a escola, principal instituição formal responsável pelo letramento, deve promover a formação integral do estudante, mediar a relação entre o leitor e o texto literário de forma adequada, bem como mostrar sua função e suas especificidades. Pois, como aponta Cosson (2016, p. 16) “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos, tanto da língua, quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos.”

Além disso, para desenvolver uma atividade capaz de despertar as competências necessárias ao leitor literário precisa ser planejada e articulada à abordagem do texto literário, que procura ir além da exploração dos elementos explícitos, pois, de acordo com Pinheiro (2011, p. 19), “Se o momento da leitura é o do deleite, do encantamento, da descoberta, da perplexidade, da inquietação; o momento posterior é da tentativa de compreensão e de explicação, a partir do texto, da experiência de leitura que resulta numa interpretação.”

Assim, é importante selecionar bons textos, isso garantirá aos professores êxitos na realização da atividade pedagógica proposta. Todavia, insucessos poderão acontecer e novas rotas poderão ser traçadas, porém deve-se ter um norte, um rumo pensado para o estudante para que ele possa crescer intelectualmente.

2.4 O audiolivro: conceitos e definições

A produção pensada para esta dissertação foi o planejamento de uma SD como sugestão para se trabalhar com estudantes do segundo segmento da EJA. A SD planejada, por sua vez, tem como sugestão de produto final um audiolivro, organizado a partir dos contos elaborados pelos estudantes. Com isso, pretendemos mostrar que a tecnologia envolve o homem atualmente e, se bem aproveitada, pode ser um auxílio para a educação.

A vida em sociedade foi modificada pelas inovações tecnológicas, essas permitiram às pessoas uma vida mais confortável, com mais entretenimento, criou maneiras diferentes de interação e permitiu novas formas de comunicação, o que, para os estudantes foi transformador.

Além disso, pessoas que, muitas vezes, eram excluídas do processo educacional passaram a ser inseridas, como aqueles que possuem, em maior ou menor grau, uma deficiência visual. Durante muito tempo, eles ficaram à margem da sociedade em relação à leitura, ao conhecimento, alguns ainda o estão, mas as novas tecnologias permitem uma maior participação e contribuição com interação deles na sociedade. Para esse público, como forma de contribuição, é que pensamos no audiolivro, como sugestão do produto final da SD.

O audiolivro surgiu na década de 1970, no Brasil e hoje é utilizado por boa parte das pessoas, sejam elas deficientes ou não. Ele é considerado um livro em áudio. Como suporte do gênero textual conto, a ser produzido pelos estudantes da EJA, conforme sugerido na DS, o audiolivro foi escolhido para ser o produto final porque é acessível e dinâmico como mídia e, ainda, porque poderá chegar a um público que necessita de material para despertar o senso crítico e a imaginação, os deficientes visuais e as pessoas que ainda não aprenderam a ler. Por ter efeitos sonoros e musicais, reproduzindo tons de fala e sons dos ambientes descritos, pode atrair, também, o jovem que não consegue se concentrar em uma leitura tradicional. Como descreve Paletta (2008, p. 1),

Os audiolivros são uma ótima ferramenta de interação e reflexão entre colegas de trabalho, professores, educadores e alunos. Eles são todos editados com a ajuda do computador, utilizando dispositivos de captura de som, software de edição e um drive gravador de CD. A adesão a esse novo suporte está revolucionando cada vez mais o mercado editorial.

Portanto, a produção deste recurso ao final da SD sugerida para ser trabalhada junto aos estudantes da EJA, poderá contribuir com a aprendizagem formal dos deficientes visuais. Assim, o papel social da educação será cumprido por meio de um ciclo de aprendizagem e de devolução para a comunidade.

2.5 A sequência didática pautada nos princípios de Dolz , Noverraz e Schneuwly

O ser humano, ao fazer uso da língua em seu dia a dia, depara-se com uma diversidade de ambientes comunicativos e, por isso, não o faz da mesma maneira. Em cada situação há uma especificidade, uma forma de uso e de funcionamento de uma variedade linguística, haja vista que a língua não é estanque, mas crescente de diversidades que nascem dos contextos. Desse modo, as diversas maneiras de se usar a língua são decorrentes de múltiplas formas que os falantes fazem para a promoção da interação social.

Dessa maneira, contextualizamos o ensino da língua por intermédio de uma Sequência Didática, em conformidade com os fundamentos teóricos apresentados pelos autores Doz, Noverraz e Schneuwly (2004) no livro *Gêneros Textuais e Escritos na Escola*, recomendada para ser trabalhada em uma turma do 2º ano dos segmentos do Ensino Fundamental da EJA. Enfatizamos que o gênero textual selecionado “Contos” tem a intenção de, através da leitura, proporcionar ao estudante um aprendizado mais prazeroso da língua.

Destacamos que a SD está articulada de forma a mostrar aos estudantes o quão relevante é ler e escrever corretamente para que os sentidos de um texto sejam extraídos com mais facilidade e a produção dos gêneros textuais aconteça de forma prazerosa.

Neste sentido, todo preconceito em relação à aprendizagem da leitura e da produção escrita deve ser combatido a fim de que os estudantes possam tecer novas oportunidades de aprendizagem. Assim, é fundamental que o professor esteja ciente de suas responsabilidades, que compreenda o seu papel e que prepare suas aulas pensando nesse público tão heterogêneo.

Frisamos, nesse horizonte, que as atividades elencadas na SD serão muito importantes para aproximar os estudantes dos processos de aprendizagem da leitura e da produção escrita, deixando-os mais inseridos no processo de aprendizagem. Além disso, acreditamos que o gênero textual ‘Contos’ possibilitará aulas bem motivadoras, estimulantes e, sobretudo, com abrangente participação da turma.

As aulas de Língua Portuguesa, na maioria das escolas, têm sido pautadas no ensino da gramática tradicional, há anos. Fruto de uma sociedade que estabeleceu padrões e desprezou as diferenças, esse modo singular de enxergar a língua despreza a nossa própria formação à medida que indica uma única forma a ser trabalhada.

Logo, esperamos que com a realização da sequência didática sugerida, baseado nos preceitos dos teóricos já citados, os estudantes apreendam mais da Língua Portuguesa; que eles levem para a vida as bases necessárias para romper toda a barreira linguística que os impedem de exercer todos os princípios de uma cidadania plena.

2.6 Aspectos relacionados as questões da análise linguística, produção de sentidos e ao trabalho com a sequência didática

O Brasil é um país plural. Quando os portugueses aqui chegaram, eram moradores do território mais de 5.000 tribos indígenas e cada uma tinha o seu próprio dialeto. Porém, a visão superior do homem branco e seu preconceito, não permitiu que ele enxergasse, nos índios, qualidades. Assim, desprezou-se toda uma cultura rica em saber em detrimento de convicções exploratórias. Entretanto, o desprezo não impediu que parte da cultura indígena fosse absorvida, e que palavras de origem indígena, como: capim, cupim, mingau, guri, caatinga, dentre tantas outras, fizessem parte do nosso dia a dia. Segundo Teyssier (1982, p. 71),

É do tupi que provêm as palavras capim, cupim, mingau, guri, caatinga, curumim ou culumim, cunhã, moqueca. O vocabulário da flora brasileira de origem tupi é considerável. Ex.: abacaxi, buriti, carnaúba, mandacaru, mandioca, sapé, taquara, uma série de nomes de árvores como peroba, canjarana, caroba, imbuia, jacarandá, araticum, ipê, cipó, e nomes de frutas como pitanga, maracujá, jaboticaba, caju. A mesma riqueza vocabular notase com relação à fauna do país; ex.: capivara, quati, tatu, sagüi; a maioria das serpentes, desde a inocente caninana até à terrível sucuri; a maior parte dos peixes, desde o acará até à carnívora piranha; a maior parte dos pássaros, da araponga ao sinistro urubu, passando pelo curiango e o curió, sem esquecer o harmonioso sabiá. O tupi legou ainda ao Brasil essas personagens espectrais e inquietantes chamadas saci e caipora. Palavras de origem tupi entram em locuções familiares; ex.: andar na pindaíba, estar de tocaia, cair na arataca. É por todo esse vocabulário tipicamente brasileiro, assim como pela toponímia (ex.: Aracaju, Guanabara, Carioca, Tijuca), que a velha língua geral como que sobrevive.

Neste contexto, os portugueses subjugarão o índio e trouxeram para suas fazendas os negros. Novas influências passaram a ser sentidas, e como a língua é capaz de ultrapassar barreiras e transpor ambientes herméticos, ela se apropriou de termos usados pelos escravos, como: maxixe, vatapá, acarajé e samba, dentre muitos outros exemplos. Segundo Teyssier (1982, p. 71),

O vocabulário brasileiro de origem africana levanta problemas complexos. Certas palavras passaram diretamente da África a Portugal, sem transitar pelo Brasil, e foram, posteriormente, introduzidas no país pelos portugueses. É o caso de inhame, palavra africana que se encontra sob a forma espanhola ñame no Diário de Cristóvão Colombo (1492) e sob a forma portuguesa na carta em que Pêro Vaz de Caminha, em 1500, dá notícia do descobrimento do Brasil ao rei D. Manuel. Se nos ativermos ao vocabulário indubitavelmente introduzido pelos escravos transportados ao Brasil, verificaremos que ele é de origem diversa. Com efeito, os escravos pertenciam às mais variadas etnias. Entretanto, duas línguas africanas tiveram um papel particularmente importante no Brasil: o ioruba (falado atualmente na Nigéria) e o quimbundo (falado em Angola). O ioruba está na base de um vocabulário próprio à Bahia, relativo às cerimônias do candomblé (por ex.: orixá) ou à cozinha afro-brasileira (ex.: vatapá, abará, acará, acarajé). O quimbundo legou ao Brasil um vocabulário mais geral, quase sempre integrado à língua comum (ex.: caçula, cafuné, molambo moleque). Muitas vezes esse vocabulário evoca o universo das plantações de cana-de-açúcar (ex.: banguê), com os escravos, seu modo de vida e suas danças (ex.: senzala, mocambo, maxixe, samba).

Todavia, nos séculos XVII, XVIII, XIX e XX, chegaram em diferentes partes do território brasileiro pessoas advindas de todos os cantos do mundo: italianos, alemães, japoneses, sírio-libaneses, eslavos, poloneses e tantos outros povos. E com eles, os diversos falares. Este

apertado histórico mostra o quanto o Brasil é díspar em relação à cultura, pois absorveu várias delas e, como língua é cultura, estamos imersos de um gratificante mar linguístico. Segundo Teyssier (1982, p. 64),

Independente em 1822, o Brasil vai, naturalmente, valorizar tudo o que o distingue da antiga metrópole, particularmente as suas raízes índias. Deixar-se-á influenciar pela cultura da França e acolherá também imigrantes europeus de nacionalidade diversa da portuguesa. Alemães e italianos chegam em grande número, principalmente italianos. Como o tráfico dos negros africanos cessou por volta de 1850, e como os índios se diluíram na grande mestiçagem brasileira, essas vindas maciças de imigrantes europeus (sobretudo durante o período de 1870-1950) têm contribuído para “branquear” o Brasil contemporâneo.

Em um outro leque, os livros didáticos usados nas escolas e as gramáticas não trabalham efetivamente a diversidade que a língua apresenta. Com isso, deixam de lado toda uma riqueza de vocábulos, modos e construções linguísticas, tudo em nome de uma união linguística em torno do padrão formal ou norma culta que é necessária para manter a unidade, mas que não deve ser vista como única porque não é. A língua é pluri.

Ao se dizer que há um único modo de se falar e escrever, despreza-se o indígena, o negro, os imigrantes e suas contribuições para a multivariabilidade que a língua possui. Além disso, despreza-se a diversidade social atual que instiga a diversidade. Segundo Bagno (2014, p.11), “se ser humano é ser na linguagem, ser humano também é ser social, de modo que linguagem e sociedade são indissociáveis, tentar separá-las é como tentar negar a existência de uma folha de papel.” Desse modo, percebe-se que o processo de formação da sociedade baseou-se na constituição da comunicação a qual permitiu o estabelecimento de relações simples e complexas que organizam e permitem fluências entre todas as áreas.

As pesquisas feitas no Brasil relacionadas aos índices educacionais apontam para uma diminuição do nível de aprendizado em língua portuguesa. O modo tradicional, voltado unicamente ao ensino da “norma padrão”, não entrega para a sociedade jovens conscientes de seu papel e nem letrados que ampliem o ensino da língua com fulcro nas variedades linguísticas. Muitas vezes, os adolescentes terminam o ensino médio sem saber escrever e produzir texto, ler e interpretar um texto proficientemente. Estudiosos têm relacionado o fato com a pregação inabalável de que somente a norma culta deve ser ensinada para o uso da língua.

Essa crença é muitas vezes reforçada pela grande imprensa e por publicações que prometem ensinar o falante a não “errar” no uso da própria língua. O valor social atribuído às variações urbanas de prestígio é inegável e é um direito de todo cidadão brasileiro ter acesso a elas. No entanto, isso não significa que um falante deva ser discriminado ou ridicularizado por utilizar uma variedade não padrão. (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 159)

Diante desta realidade, o surgimento da análise linguística ajudou e ajuda no enfrentamento ao engessamento do estudo da língua que, para muitos, é vista como imutável e hermética e traz uma perspectiva inquestionável para educadores e estudantes. A língua está em constante movimento e obedece às regras preconizadas pela gramática ou não, possibilita a

comunicação efetiva de todos os que vivem e compartilham dos mesmos costumes em diversas comunidades. Segundo Bagno (2014, p. 23), “a língua não é, ela sempre está, está em formação, em decomposição e recomposição”. Esses processos reforçam a ideia de que as línguas não são herméticas e adquirem todos os dias características novas advindas de outras línguas e das adaptações que os falantes usam no dia a dia para facilitar o processo de comunicação.

Se a língua serve para a comunicação e para que expressemos nossos desejos e sentimentos, como condenar a simples troca de uma letra ou a falta de uma concordância adequada? Em algumas regiões e ou situações fala-se “bicicreta”, nem por isso os ouvintes deixam de compreender o que é uma bicicleta.

A análise linguística estuda as variações e tem papel fundamental na valorização das mesmas que carregam não somente simples palavras certas ou erradas, mas, também, uma cultura que deve ser valorizada. De acordo com Mendonça (2020), a análise linguística é uma habilidade que contribuir para que o estudante domine os recursos linguísticos e aprenda a analisar os sentidos das palavras, expressões e estratégias discursivas em determinados contextos sociais com vistas as suas adequações. Desta feita, a aprendizagem da análise linguística contribui para a ampliação das capacidades leitoras e produtoras dos estudantes.

Estudos apontam que, se o estudante compreender o funcionamento da variação linguística utilizada por ele, saberá mais facilmente utilizá-la nos momentos adequados e, ainda, aprenderá mais facilmente a língua culta.

Para tentar mudar a realidade do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e formar leitores e escritores conscientes de suas realidades de uso, é necessário que os docentes procurem atividades epilinguísticas para trabalhar com os estudantes. Essas atividades privilegiam a reflexão sobre a língua em contexto de uso, isto é, em situações reais da atividade comunicativa. Como afirma Silva (2009, p. 52) as atividades epilinguísticas:

[...] se traduzem-se nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorrekções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e incidem ora sobre aspectos estruturais da língua, ora sobre aspectos mais discursivos, tais como a organização, continuidade ou suspensão da interação.

No dia a dia, as pessoas são obrigadas a participar de diversos momentos comunicativos e, também, a extrair sentidos de muitos tipos diferentes de textos. A produção de sentidos por meio da leitura dos diversos gêneros textuais é importante para o crescimento pessoal e profissional, permite o crescimento cultural e, conseqüentemente, o social. Como afirma Freire (2001, p. 20), “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.”

Como, para alguns, o contato com a leitura não acontece, o conhecimento sobre os gêneros textuais fica comprometido. Além disso, fica comprometida, também, a capacidade de

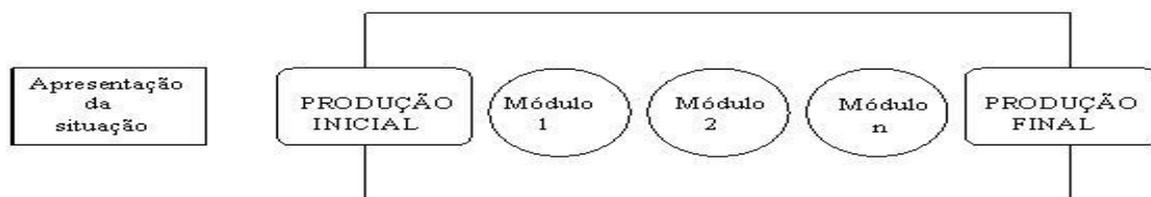
percepção dos efeitos de sentido, pois um texto deve ser interpretado de acordo com um contexto que, muitas vezes, não é percebido pelo falante.

Neste sentido, Dolz e Schneuwly (2004, p. 97), ao apresentar a organização de uma SD destacam que este tipo de planejamento, pautado na aprendizagem de um gênero textual, se destaca como:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

A partir desta compreensão, a SD planejada como produto desta dissertação, seguiu, em suas etapas, o esquema abaixo descrito por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98):

Figura 1: Esquema que orienta o planejamento de uma SD



Fonte: Dolz; Noverraz; Scheuwly (2004, p. 64).

Os referidos autores defendem que a SD permite ao estudante uma apreensão melhor de um gênero específico e o ajuda na organização das ideias. Neste sentido, passamos a descrever o desdobramento dos esquemas de uma SD apresentados na figura 1.

2.6.1 Apresentação da situação: o trabalho que será desenvolvido

Neste momento inicial, o professor deve apresentar aos estudantes o trabalho que será desenvolvido durante as aulas. A apresentação da situação consiste na exposição do planejamento da SD aos estudantes. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 99), ela “[...] visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos”.

Com a produção inicial, o professor tem em mãos o diagnóstico da turma em relação ao gênero que será trabalhado. Este momento é muito importante, pois compreendemos que compartilhar junto aos estudantes o planejamento é uma forma de valorizá-los, é inclui-los dentro do grupo de trabalho. É, também, uma forma de respeitá-los como sujeitos da sua própria aprendizagem. Por isso, este é um momento importante, de convencimento e de conscientização do percurso que será percorrido.

A não apresentação da SD aos estudantes, pode fazer com que o planejamento não se consolide, pois é necessário que eles enxerguem, de forma mais concreta, o objeto e a finalidade do estudo, e sintam-se partícipes do desenvolvimento desde o primeiro momento.

Logo, para uma maior e melhor interação entre professor e estudante, é necessário o compartilhamento do planejamento antes de iniciar as atividades, para que este se reconheça como parte integrante e fundamental do projeto.

2.6.2 Situação inicial: o diagnóstico da turma

A produção inicial permitirá ao professor entender com mais clareza quais são as dificuldades de aprendizagem dos estudantes em relação ao gênero a ser trabalhado e demais aspectos da aprendizagem da língua, o que permitirá ao pesquisador melhorar e ajustar o seu planejamento a fim de alcançar um resultado satisfatório. Por mais que exista um planejamento, é necessário estar disposto a ajustá-lo e a melhorá-lo para o melhor aprendizado dos estudantes. Como observam Dolz e Schneuwly (2004, p. 101),

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral e escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe o aluno em uma situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que corresponda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

Neste sentido, com o planejamento da SD elaborada, pretendemos por meio de atividades de leitura, produção de sentido e produção de contos, propiciar aos estudantes, aprendizagem que resultarão no aprimoramento das competências linguísticas em Língua Portuguesa. Assim, todos os estudantes deverão receber incentivos para assumir os desafios de ler e extrair sentidos de um pequeno conto e, também, produzir um pequeno texto, como produções iniciais.

Os textos devem ser recolhidos pelo professor que analisará os conhecimentos de todos os estudantes acerca do referido gênero. Após o desdobramento de todos os módulos, da produção do texto final do gênero conto e de uma última atividade de apreensão de sentidos, as atividades, inicialmente produzidas pelos estudantes, serão devolvidas para que eles façam uma análise do seu desenvolvimento, da sua aprendizagem, mesmo porque, a SD, em um contexto mais abrangente, deve:

[...] criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicações diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96)

Embora façamos referência direta ao Gênero Conto, por ser o nosso meio para atingir um fim, a atividade inicial de uma SD poderá estar ligada ao seu objeto de pesquisa e aos meios

mais pertinentes para aquele processo que poderá ser diverso daquele com que estamos trabalhando.

2.6.3 Módulos de estudo e trabalho

Esta fase do desenvolvimento da SD é dedicada a trabalhar o gênero textual escolhido com vistas a superar os problemas destacados na produção inicial dos estudantes. Assim, de posse das informações necessárias, as atividades planejadas serão trabalhadas para que os estudantes compreendam melhor as características do gênero conto, sua linguagem e o contexto comunicativo que o envolve. Esse aprendizado permitirá, ainda, que a leitura, produção de sentidos e produção textual sejam aprimoradas.

É possível que, ao trabalhar a atividade inicial, o professor perceba dificuldades que são peculiares de um único estudante, neste caso, será necessário planejar atividades específicas para os que demonstrarem maior dificuldade. Como afirmam Dolz e Schneuwly (2004, p. 10):

Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de certa maneira, decomposta para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades da natação, nos diferentes estilos. O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

Assim, a SD foi planejada com determinados módulos e atividades que ajudarão os estudantes a superarem os desafios de aprendizagem e a aprender as características do gênero conto. Contudo, ressaltamos que os módulos planejados poderão ser ajustados para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes e habilitá-los a elaborar o texto final em atenção ao perfil de cada estudante e ao contexto da sala de aula.

2.6.4 Produção final: avaliação do processo evolutivo dos estudantes

A produção final é o momento em que o estudante coloca em prática tudo o que aprendeu durante os módulos. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 106), “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.” Desse modo, a produção final de uma SD será sempre a produção de um texto do gênero trabalhado no decorrer da produção inicial e dos módulos. Assim, no caso do planejamento desta SD, os estudantes deverão produzir um texto do gênero conto, com todas as suas características, trabalhadas no decorrer do desdobramento da SD planejada.

Após a produção final, o professor estará de posse de um resultado fiel do trabalho e poderá avaliar com precisão se as etapas trabalhadas durante o desenvolvimento da SD planejada

foram suficientes e cumpriram os seus objetivos. É um momento de reflexão para que as impressões do profissional possam ajudar outros profissionais que pretendem melhorar o desempenho de sua turma.

SEÇÃO III – ABORDAGEM METODOLÓGICA: HISTÓRIAS DE VIDAS ARTICULADAS AO GÊNERO TEXTUAL CONTO

Esta seção fundamenta a abordagem metodológica da pesquisa realizada e descreve a sequência didática planejada para o 2 segmento da modalidade EJA. Ela é pautada nas orientações de Dolz e Schneuwly (2004) para se trabalhar com os diferentes gêneros textuais que circulam em todas as esferas sociais.

Assim, apresenta aspectos conceituais acerca da importância e da necessidade de se trabalhar, no processo de escolarização formal, as características dos inúmeros gêneros textuais e, de forma específica, do gênero textual conto, escolhido para a sequência didática planejada como sugestão de trabalho.

Nesta seção, também conceituamos brevemente o audiolivro, como recurso interativo que facilita a leitura de diferentes gêneros textuais. Por sua interatividade e indicação às pessoas com deficiência visual, o audiolivro foi escolhido como produto final da SD planejada para o público da EJA.

A seção é finalizada com o planejamento da SD que, por meio das histórias de vidas dos estudantes da EJA, trabalhará o gênero textual conto, suas características e função social.

3.1 Aspectos de uma pesquisa-ação realizada junto ao público da EJA

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo geral de analisar possibilidades de aprendizado de Língua Portuguesa e seus respectivos eixos, por meio da contação, produção textual oral e escrita e reescrita de contos com vistas a despertar nos estudantes da EJA, a produção de sentidos¹.

Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: estimular o estudante a melhorar as competências linguísticas necessárias para seu desenvolvimento intelectual e social, por meio da prática da leitura, produção textual oral e escrita e refacção da produção escrita em sala de aula; provocar no estudante a curiosidade pela língua materna a fim de que, independentemente da sala de aula, busque leituras e desenvolva a produção textual oral e

¹ Por “produção de sentido” compreende-se, segundo Antunes (2003, p. 67), “uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.”

escrita; ao buscar leituras e praticá-las de forma individual ou em grupo, espera-se que o estudante extraia os sentidos dos diversos tipos de gêneros textuais que circulam em todas as esferas sociais.

Neste sentido, a sequência didática elaborada para ser trabalhada com o público da EJA, foi movida por uma pesquisa com os seguintes questionamentos: Como propiciar a aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, melhorar a produção textual oral e escrita a partir das histórias de vidas dos estudantes da EJA, por eles narradas? De que forma a leitura de contos que abordam diferentes contextos sociais e políticos ajudarão os estudantes a construírem o prazer pela leitura de textos do dia a dia e, também, de obras clássicas? De que maneira o gênero conto, trabalhado de forma articulada às histórias de vidas dos estudantes da EJA, favorecerá a apropriação da leitura, da produção escrita, da produção de sentidos e da oralidade de forma efetiva, ou proficiente?

Isso posto, a sequência didática planejada tem como premissa promover a ascensão social e a liberdade plena da competência cidadã e justifica-se a partir da minha história de vida, que passo a narrar.

Meu nome é Wilerson Fidelis de Moura, nasci em São Paulo, capital, no dia 6 de setembro de 1980. Meus pais não tinham ensino superior, minha mãe não o tem até hoje. Estudei em escola pública e, apesar da realidade humilde, nunca precisei parar de estudar para trabalhar.

Quando terminei o ensino médio, em 1996, meu objetivo, como o da maioria dos adolescentes, era entrar na universidade, meta que consegui realizar após dois anos de tentativa. Comecei a cursar Direito na Universidade Norte do Paraná (Unopar), em Londrina. Por motivos maiores, não terminei o curso. Mudamos de Porecatu (PR), para Sinop (MT), no final do ano de 2001. Buscávamos melhores condições de vida.

Ao chegar em Sinop, comecei a trabalhar e constitui família. Após três anos em Sinop, voltei a estudar, sabia que era o caminho para uma vida melhor. Prestei vestibular para Letras e fui aprovado. Iniciei os estudos em 2004 e, no final de 2008, estava formado.

Uma semana após terminar o curso, passei a lecionar em uma escola pública da rede estadual, no período noturno. E assim foi durante dois anos, dividia a profissão de vendedor, a qual exercia durante o dia, com a de professor no período noturno. Em 2010, decidi somente lecionar.

Passei os anos seguintes lecionando em colégios particulares. Em 2018, assumi o cargo de professor mediante concurso público no estado de Mato Grosso, e também fui aprovado para o mestrado (Profletras).

Sei que a educação mudou a minha vida, sinto-me privilegiado. E essa sensação de que tudo pode mudar e melhorar permeia o meu trabalho. Agora incentivo os estudantes.

Atualmente, trabalho com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, no Jardim São Paulo, em Sinop, Mato Grosso e compreendo que a educação, mesmo que tardia, representa para os estudantes da escola pública uma oportunidade de mudança, de crescimento, de melhoria da qualidade de vida.

Por isso, o projeto de pesquisa/intervenção, que propomos para ser desenvolvido, se voltará para a realidade dos menos privilegiados a fim de contribuir para a recuperação da dignidade e da esperança de dias melhores, pois percebemos que os estudantes que chegam à escola que oferece a Educação de Jovens e Adultos, público alvo da pesquisa, têm dificuldades de ler, produzir sentidos, escrever, produzir textos e de se expressarem oralmente. Além disso, possuem baixa autoestima e, muitas vezes, sentem-se culpados por ainda não terem concluído sua escolarização básica.

A EJA é uma modalidade da educação básica, reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que no artigo 37 destaca: “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.”

Com essa compreensão, é importante conhecer a realidade da educação nacional para entendermos o quanto é imprescindível que mudanças sejam feitas. Assim, com a realização desta pesquisa, que teve como produto final a o planejamento de uma sequência didática, pretendemos propiciar ao estudante da EJA, uma aprendizagem efetiva que o ajude a modificar sua realidade.

A sequência didática sugerida, pretende ser um auxílio àqueles que precisam estabelecer estratégias de aprendizagem voltadas à realidade educacional da modalidade EJA. Esta foi pensada e está relacionada às pessoas que precisam aprender por meio de metodologias adequadas, pois fazem parte de um grupo adulto com diversas realidades e experiências vividas.

Acreditamos que o resultado será promissor, contudo, devemos estar preparados para os reveses que poderão acontecer no decorrer do desdobramento da sequência didática. Como é de nosso conhecimento, é muito difícil planejar uma SD como se fosse um manual, pronto e acabado, pois as características específicas que geralmente compõe o perfil de uma turma, pede que adequações sejam feitas em todos as proposições e ou planejamento pensados, em atenção a realidade dada. Por isso, destacamos que o mais importante é realizar um trabalho com o propósito de valorizar e considerar a realidade e os conhecimentos dos estudantes da EJA, com todas as suas particularidades e ou especificidades,

Como afirmamos, com esta compreensão, a sequência didática planejada está ancorada nos pressupostos teóricos da pesquisa-ação, um tipo de pesquisa desenvolvida com a finalidade de se resolver um problema e que envolve os pesquisadores e os representantes da situação investigada. Esta se configura como uma autorreflexão coletiva.

A sequência didática tem como objetivo promover as competências de leitura, produção de sentidos, produção escrita e oralidade, a partir das histórias de vidas narradas pelos próprios estudantes da EJA, articuladas ao trabalho com o gênero textual conto e, para isso, inclui a participação ativa e interativa dos estudantes. Essa condição poderá ser valorizada com a pesquisa-ação, mesmo porque:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14)

Como se pode compreender, para ser pesquisa-ação é necessária a participação efetiva dos envolvidos na busca da solução do problema. Por isso, é imprescindível ter claro o que os envolvidos farão, e o que se espera como resultado final. Para isso, “é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.” (THIOLLENT, 1985, p. 16)

Quando se trata de estudo pautado nos princípios da pesquisa-ação, a pesquisa qualitativa, do tipo interventiva com a análise interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), que objetiva analisar o contexto do ponto de vista de quem sofre a problemática, é sempre indicada, pois “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32)

A análise interpretativista, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.41-42), tem como função:

[...] descobrir como padrões de organização social e cultural, locais e não locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social. A pesquisa interpretativa não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações.

Esse método, por ser subjetivo, não pode ser traduzido em números, mas, através dele, hipóteses podem ser levantadas, com vistas a “saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34) Portanto, essa abordagem permite um maior contato com o público-alvo e investigação do ambiente. Neste sentido, trabalhamos com a hipótese de que com a utilização do gênero textual conto e da exploração das suas características, os estudantes da EJA desenvolveram habilidades leitoras e escritoras que os ajudarão na compreensão dos contextos políticos, sociais, culturais e econômicos que o gênero permite explorar, e, conseqüentemente, com a produção de sentidos que viabilizará a adoção de posturas pouco mais autônomas e cidadãs.

Assim definida, a pesquisa-ação de abordagem qualitativa, valoriza diversos instrumentos para a coleta de informações, como, por exemplo, a observação participante, que é viabilizada quando o pesquisador é inserido no ambiente a ser pesquisado. É um momento em que o

pesquisador se insere na realidade vivida pelos pesquisados e poderá, assim, compreender melhor as demandas sociais de que o público pesquisado necessita.

Essa condição facilita a análise de informações qualitativas, ao permitir, a partir da realização da sequência didática planejada, a construção de conhecimentos que poderão ser utilizados por outros professores pois “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar as teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42)

A análise qualitativa permite ao pesquisador compreender melhor o que está acontecendo com um grupo de estudantes que possuem, mais ou menos, as mesmas características socioeconômicas e a mesma escolaridade. Assim, com a análise decorrente do trabalho com a referida sequência didática, será possível compreender o que pensam os estudantes envolvidos. Os aspectos destacados estão relacionados ao perfil do público da EJA que terão a sua história pessoal valorizada. Segundo Minayo (1995, p. 21-22),

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, o desdobramento desta sequência didática poderá se dar após a observação do professor em uma sala de aula de estudantes matriculados no 2º segmento do Ensino Fundamental da modalidade EJA.

Além disso, o professor poderá lançar mão de um diário de campo para registrar todas as etapas da sequência didática trabalhada. Este recurso se constituirá em um instrumento que o pesquisador poderá utilizar para registrar as informações coletadas no decorrer da observação, ou seja, as descobertas e experiências vividas no âmbito da pesquisa. Esse objeto é necessário porque impede o esquecimento de pontos importantes que precisam ser valorizados no momento da sistematização descritiva e da análise interpretativa das informações registradas no diário de campo. Como orienta Bortoni-Ricardo (2008, p. 47) “[...] escrever em um diário é uma prática muito familiar aos professores e é possível fazer anotações entre uma atividade e outra, sem que isso tome muito tempo. O diário também é uma antiga prática de letramento bem consolidada em nossas culturas.”

Assim, as informações e os episódios registrados, tanto no momento da observação, como no momento do trabalho em sala de aulas da EJA, com a sequência didática planejada, poderão ser sistematizados e analisados à luz desta orientação metodológica.

3.2. Aspectos relacionados ao desdobramento da sequência didática planejada a partir do gênero textual conto

O estudante da EJA, em seu dia a dia, quase não tem contato com a literatura, o que pode dificultar a aprendizagem da língua. Desse modo, estratégias como a leitura compartilhada e a busca pelos efeitos de sentido por parágrafos estão previstas para serem utilizadas no desdobramento da sequência didática planejada para ser realizada com o público da EJA. Acreditamos que com a realização das diferentes atividades planejadas os estudantes construirão as habilidades necessárias para ler, dar sentido aos textos lidos, produzir textos orais e escritos, pois como afirma Solé (1998, p.72), “é necessário ensinar estratégias de leitura, pois almejamos formar leitores independentes, capazes de enfrentar de maneira inteligente textos de natureza muito diversa.”

Esperamos que os efeitos de sentido percebidos pelos estudantes a partir dos textos lidos despertem o interesse pela leitura e incentive novas aprendizagens, uma vez que “[...] a EJA é indiscutivelmente uma educação possível. Ou melhor, imprescindível. E que o fato do atraso para ingresso na educação formal não é motivo para o não ingresso mesmo que tardiamente, uma vez que a educação é um processo continuado e atemporal.” (LOPES; SOUZA, 2011, p. 19)

A leitura e a produção de sentidos previstas para serem trabalhados com a sequência didática, serão etapas anteriores à produção e reescrita dos textos, a serem realizadas em sala de aula e, acreditamos, dará ao estudante o direito de expressar sua compreensão acerca da obra lida e ao professor a oportunidade de uma avaliação do andamento de seu trabalho.

Desta feita, a produção textual e a reescrita ou refacção textual, também permitirá avaliar se o estudante compreendeu a leitura. A produção textual é um eixo da aprendizagem da língua portuguesa pouco trabalhado em sala de aula, todavia, Dolz e Schneuwly (2004, p. 98) destacam que:

Um fato é evidente: quanto mais os alunos escrevem, mais eles correm o risco de cometer erros ortográficos. Deve-se, em razão disso, renunciar a propor aos alunos a escrita de textos e começar a ensinar as regras elementares da ortografia? As pesquisas feitas sobre os processos de aprendizagem mostram, ao contrário, que dar aos alunos múltiplas ocasiões para escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades nesse domínio.

Assim, em relação as atividades de produção textual, a orientação da sequência didática é de que os textos sejam corrigidos pelo professor, que terá o estudante ao seu lado e fará apontamentos para a melhoria da escrita. Em consideração ao planejamento de uma SD, o último texto produzido pelos estudantes, que de acordo com a planejamento será do gênero textual conto, será o produto final. A sugestão é de que estes textos sejam organizados sob a forma de um audiolivro.

Para tanto, o professor trabalhará com os estudantes todas as etapas deste processo. Esperamos que com a publicação do audiolivro os estudantes sintam-se valorizados, ao perceberem que são capazes de produzirem conteúdos que poderão ajudar outras pessoas a aprender.

Ressaltamos que a produção do gênero textual audioconto, sugerido para ser trabalhado no desdobramento da SD, é denominado de “produto final”. As transcrições dos contos finais, que serão transformados em arquivos de mídia, deverão ser comparados aos “produtos iniciais” elaborados pelos estudantes no início da realização da SD, para que se possa avaliar a evolução do conhecimento em relação ao gênero trabalhado. Para a definição de “mídia”, apresentamos um print da tela do site Dicionário Online de Português:

The image shows a screenshot of the Dicio website. At the top, there is a dark blue header with the logo 'Dicio' and the text 'Dicionário Online de Português'. To the right of the header is a search bar with the text 'Buscar no Dicionário'. Below the header, the word 'mídia' is displayed in a large, bold font. To the right of the word are social media sharing icons for Facebook, Twitter, and WhatsApp. Below the word, there is a section titled 'Significado de Mídia' which contains several definitions: 'substantivo feminino', 'Meio através do qual as informações são divulgadas; os meios de comunicação.', 'Reunião dos veículos e meios utilizados numa campanha publicitária.', 'Seção da agência publicitária que faz a seleção dos meios de comunicação (rádio, televisão etc.) e aconselha a melhor programação para divulgar uma mensagem, para alcançar o público-alvo.', and 'Reunião do que se relaciona com comunicação.'. Below this, there is another section for 'substantivo masculino e feminino' with the definition 'Pessoa que trabalha no planejamento e desenvolvimento de uma campanha publicitária.' and 'Etimologia (origem da palavra *mídia*). Do inglês *media*.'. There is also a section for 'Sinônimos de Mídia' stating 'Mídia é sinônimo de: [comunicação](#), [imprensa](#)'. Finally, there is a section for 'Definição de Mídia' with 'Classe gramatical: substantivo de dois gêneros', 'Separação silábica: mí-di-a', and 'Plural: [mídias](#)'.

Fonte: Disponível em <https://www.dicio.com.br/midia-2/>. Acesso em 08 dez 2020.

3.3. Planejamento da sequência didática a ser trabalhada em sala de aula da EJA: histórias de vidas narradas como possibilidade de superação e inserção social

A seguir, apresentaremos o planejamento da SD a ser trabalhada em sala de aula da EJA. Esse planejamento prevê a divisão da proposta em: 1) Apresentação da situação; 2) Produção inicial; 3) Desenvolvimento da Sequência Didática que engloba a produção final dos estudantes.

A apresentação da situação é o primeiro momento de interação entre professor-aluno. Durante esse momento, será apresentada aos alunos a SD que será trabalhada e alguns contos para as primeiras leituras. Após a apresentação da SD, os alunos farão a produção inicial, que dará ao professor um panorama dos discentes. Será, também, o momento de leitura, individual e em grupo, e da participação oral no momento da contação de histórias.

Por fim, a última etapa é a do desenvolvimento da SD planejada em módulos, que é marcada pela intensa troca de conhecimentos entre professor-aluno. A orientação é de que o professor, nesta etapa, ressalte a importância da aprendizagem e incentive os alunos à produção de histórias. Englobam ainda, esse momento da proposta, a correção e reescrita dos textos produzidos pelos alunos, a apresentação do computador e do audiolivro para eles e a gravação das histórias que dará origem a um audiolivro da turma.

3.3.1 Atividade 1 – Apresentação da situação

Duração: 4 aulas de 60 minutos cada.

A apresentação do projeto de pesquisa-ação que será realizado a partir do desdobramento do planejamento da SD, com diagnóstico inicial, acontecerá por meio da leitura de contos e da participação dos estudantes que terão a oportunidade de falar sobre suas impressões a respeito dos textos lidos e, também, da sequência didática que se está iniciando.

Objetivo: Apresentar aos estudantes a SD e alguns contos, a fim de despertar neles a curiosidade e a vontade de ler cotidianamente, pois entendemos que, somente com o desenvolvimento da competência leitora, os discentes chegarão à apreensão dos significados possíveis de um texto e a uma postura pouco mais crítica acerca do contexto social em que vivem. Como afirma Solé (1998, p. 46):

Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos..., etc. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. Talvez pudéssemos dizer que na leitura ocorre um processo de aprendizagem não intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características, como no caso de ler por prazer.

Ainda, como objetivo para o momento inicial, temos: buscar compreender se eles leem ou se já leram algum conto ou qualquer outro tipo de texto. Explicar a eles o porquê do tema escolhido; o porquê da realização naquela turma e o porquê do gênero textual conto. Ao final, é importante perguntar se eles aceitam ou não contribuir com o trabalho.

Metodologia: A sugestão é de que a SD seja exibida no projetor de imagens e cada uma de suas partes apresentadas com um breve apanhado de todas as atividades que serão realizadas. Após a exibição das partes da SD a sugestão é que se apresente aos estudantes dois contos: “Cem anos de perdão” e “A Armadilha”, de Murilo Rubião.

Cada estudante deverá receber uma cópia dos referidos contos para que faça a leitura junto com o professor. Esperamos, que com a atividade de leitura dos contos encerre a aula. Porém, se ainda sobrar tempo, pode-se dar a liberdade para que os estudantes digam quais foram

as impressões que tiveram da leitura dos textos e se ficou alguma dúvida em relação a SD que será trabalhada com eles.

Sugerimos então, alguns apontamentos que poderão auxiliar no desenvolvimento dessa etapa, com vistas a envolver os estudantes na apresentação do planejamento:

a) Para a compreensão da SD e suas etapas o professor poderá explicar aos estudantes: o que é uma sequência didática; porque o seu planejamento é necessário; como ela auxilia o estudante no processo de aprendizagem; quem são os autores que a fundamenta; para que serve, qual o seu principal objetivo; como o trabalho realizado com este tipo de planejamento se organiza; qual gênero textual foi escolhido; porque ele foi escolhido; o que se pretende ao final deste trabalho; em que se constitui o produto final; porque esta sequência sugere o audiolivro como produto final, dentre outros esclarecimentos que poderão ser feitos de acordo com a curiosidade e questionamentos dos estudantes.

b) Após a apresentação dos contos aos alunos, sugerimos ao professor questionar os estudantes:

1. Vocês leem no dia a dia?
2. O que vocês geralmente leem?
3. Por que leem?
4. Para vocês, a leitura é importante?
5. Sobre os textos lidos, o que, para vocês, foi mais interessante? Por quê?
6. Vocês têm alguma dúvida sobre algo que foi falado?

Observação: de acordo com o envolvimento dos estudantes, a exploração dos conteúdos dos contos lidos deverá ser ampliada até que se esgote as possibilidades de aprofundamento, isso para que a habilidade de produção de sentido seja trabalhada, um dos objetivos desta SD.

Outra observação importante a ser destacada é que uma cópia dos contos, com letras adequadas ao público da EJA, alguns com deficiência visual, sejam entregues a todos os estudantes antes da realização da leitura pelo professor.

Cem anos de perdão – Clarice Lispector

Quem nunca roubou não vai me entender. E quem nunca roubou rosas, então, é que jamais poderá me entender. Eu, em pequena, roubava rosas.

Havia em Recife inúmeras ruas, as ruas dos ricos, ladeadas por palacetes que ficavam no centro de grandes jardins. Eu e uma amiguinha brincávamos muito de decidir a quem pertenciam os palacetes. “Aquele branco é meu.” “Não, eu já disse que os brancos são meus.” “Mas esse não é totalmente branco, tem janelas verdes.” “Parávamos às vezes longo tempo, a cara imprensada nas grades, olhando.

Começou assim. Numa das brincadeiras de “essa casa é minha”, paramos diante de uma que parecia um pequeno castelo. No fundo, via-se o imenso pomar. É, à frente, em canteiros bem ajardinados, estavam plantadas as flores.

Bem, mas isolada no seu canteiro, estava apenas uma rosa apenas entreaberta cor-de-rosa-vivo. Fiquei feito boba, olhando com admiração aquela rosa altaneira que nem mulher feita ainda não era. E então aconteceu: do fundo do meu coração, eu queria aquela rosa para mim. Eu queria, ah como eu queria. E não havia jeito de obtê-la. Se o jardineiro por ali, pediria a rosa, mesmo sabendo que ele nos expulsaria como se expulsam moleques. Não havia jardineiro à vista, ninguém. É as janelas, por causa do sol, estavam de venezianas fechadas. Era uma rua onde não passavam bondes e raro era o carro que aparecia. No meio do meu silêncio e do silêncio da rosa, havia o meu desejo de possuí-la como coisa só minha. Eu queria poder pegar nela. Queria cheirá-la até sentir a vista escura de tanta tonteira de perfume.

Então não pude mais. O plano se formou em mim instantaneamente, cheio de paixão. Mas, como boa realizadora que eu era, raciocinei friamente com minha amiguinha, explicando-lhe qual seria o seu papel: vigiar as janelas da casa ou a aproximação ainda possível do jardineiro, vigiar os transeuntes raros na rua. Enquanto isso, entreabri lentamente o portão de grades um pouco enferrujadas, contando já com o leve rangido. Entreabri somente o bastante para que meu esguio corpo de menina pudesse passar. E, pé ante pé, mas veloz, andava pelos pedregulhos que rodeavam os canteiros. Até chegar à rosa foi um século de coração batendo.

Eis-me afinal diante dela. Paro um instante, perigosamente, porque de perto ela é mais linda. Finalmente começo a lhe quebrar o talo, arranhando-me com os espinhos, e chupando o sangue dos dedos.

E, de repente – ei-la toda na minha mão. A corrida de volta ao portão tinha de ser também sem barulho. Pelo portão que deixara entreaberto, passei segurando a rosa. E então nós duas pálidas, eu e a rosa, corremos literalmente para longe da casa.

O que é que eu fazia com a rosa? Fazia isso: ela era minha.

Levei-a para casa, coloquei-a num copo d’água, onde ficou soberana, de pétalas grossas e aveludadas, com vários entretons de rosa-chá. No centro dela a cor se concentrava mais e seu coração quase parecia vermelho.

Foi tão bom.

Foi tão bom que simplesmente passei a roubar rosas. O processo era sempre o mesmo: a

menina vigiando, eu entrando, eu quebrando o talo e fugindo com a rosa na mão. Sempre com o coração batendo e sempre com aquela glória que ninguém me tirava.

Também roubava pitangas. Havia uma igreja presbiteriana perto de casa, rodeada por uma sebe verde, alta e tão densa que impossibilitava a visão da igreja. Nunca cheguei a vê-la, além de uma ponta de telhado. A sebe era de pintangueira. Mas pitangas são frutas que se escondem: eu não via nenhuma. Então, olhando antes para os lados para ver se ninguém vinha, eu metia a mão por entre as grades, mergulhava-a dentro da sebe e começava a apalpar até meus dedos sentirem o úmido da frutinha. Muitas vezes, na minha pressa, eu esmagava uma pitanga madura demais com os dedos que ficavam com ensanguentados. Colhia várias que ia comendo ali mesmo, umas até verdes demais, que eu jogava fora.

Nunca ninguém soube. Não me arrependo: ladrão de rosas e de pitangas tem cem anos de perdão. As pitangas, por exemplo, são elas mesmas que pedem para ser colhidas, em vez de amadurecer e morrer no galho, virgens.

A armadilha – Murilo Rubião

Alexandre Saldanha Ribeiro. Desprezou o elevador e seguiu pela escada, apesar da volumosa mala que carregava e do número de andares a serem vencidos. Dez.

Não demonstrava pressa, porém o seu rosto denunciava a segurança de uma resolução irrevogável. Já no décimo pavimento, meteu-se por um longo corredor, onde a poeira e detritos emprestavam desagradável aspecto aos ladrilhos. Todas as salas encontravam-se fechadas e delas não escapava qualquer ruído que indicasse presença humana.

Parou diante do último escritório e perdeu algum tempo lendo uma frase, escrita a lápis, na parede. Em seguida passou a mala para a mão esquerda e com a direita experimentou a maçaneta, que custou a girar, como se há muito não fosse utilizada. Mesmo assim não conseguiu franquear a porta, cujo madeiramento empenara. Teve que usar o ombro para forçá-la. E o fez com tamanha violência que ela veio abaixo ruidosamente. Não se impressionou. Estava muito seguro de si para dar importância ao barulho que antecederia a sua entrada numa saleta escura, recendendo a mofo. Percorreu com os olhos os móveis, as paredes. Contrariado, deixou escapar uma praga. Quis voltar ao corredor, a fim de recomeçar a busca, quando deu com um biombo. Afastou-o para o lado e encontrou uma porta semicerrada. Empurrou-a. Ia colocar a mala no chão, mas um terror súbito imobilizou-o: sentado diante de uma mesa empoeirada, um homem de cabelos grisalhos, semblante sereno, apontava-lhe um revólver. Conservando a arma na direção do intruso, ordenou-lhe que não se afastasse.

Também a Alexandre não interessava fugir, porque jamais perderia a oportunidade daquele encontro. A sensação de medo fora passageira e logo substituída por outra mais intensa, ao fitar os olhos do velho. Deles emergia uma penosa tonalidade azul.

Naquela sala tudo respirava bolor, denotava extremo desmazelo, inclusive as esgarçadas roupas do seu solitário ocupante: — Estava à sua espera — disse, com uma voz macia. Alexandre não deu mostras de ter ouvido, fascinado com o olhar do seu interlocutor. Lembrava-lhe a viagem que fizera pelo mar, algumas palavras duras, num vão de escada.

O outro teve que insistir:

— Afinal, você veio.

Subtraído bruscamente às recordações, ele fez um esforço violento para não demonstrar espanto:

— Ah, esperava-me? — Não aguardou resposta e prosseguiu exaltado, como se de repente viesse à tona uma irritação antiga: — Impossível! Nunca você poderia calcular que eu chegaria hoje, se acabo de desembarcar e ninguém está informado da minha presença na cidade! Você é um farsante, mau farsante. Certamente aplicou sua velha técnica e pôs espias no meu encalço. De outro modo seria difícil descobrir, pois vivo viajando, mudando de lugar e nome.

— Não sabia das suas viagens nem dos seus disfarces.

— Então, como fez para adivinhar a data da minha chegada?

— Nada adivinhei. Apenas esperava a sua vinda. Há dois anos, nesta cadeira, na mesma posição em que me encontro, aguardava-o certo de que você viria.

Por instantes, calaram-se. Preparavam-se para golpes mais fundos ou para desvendar o jogo em que se empenhavam.

Alexandre pensou em tomar a iniciativa do ataque, convencido de que somente assim poderia desfazer a placidez do adversário. Este, entretanto, percebeu-lhe a intenção e antecipou-se:

— Antes que me dirija outras perguntas — e sei que tem muitas a fazer-me — quero saber o que aconteceu com Ema.

— Nada — respondeu, procurando dar à voz um tom despreocupado.

— Nada?

Alexandre percebeu a ironia e seus olhos encheram-se de ódio e humilhação. Tentou revidar com um palavrão. Todavia, a firmeza e a tranqüilidade que iam no rosto do outro venceram-no.

— Abandonou-me — deixou escapar, constrangido pela vergonha. E numa tentativa inútil de demonstrar um resto de altivez, acrescentou: — Disso você não sabia!

Um leve clarão passou pelo olhar do homem idoso:

— Calculava, porém, desejava ter certeza.

Começava a escurecer. Um silêncio pesado separava-os e ambos volveram para certas reminiscências que, mesmo contra a vontade deles, sempre os ligariam. O velho guardou a arma. Dos seus lábios desaparecera o sorriso irônico que conservara durante

todo o diálogo. Acendeu um cigarro e pensou em formular uma pergunta que, depois, ele julgaria, desnecessária. Alexandre impediu que a fizesse. Gesticulando, nervoso, aproximara-se da mesa:

— Seu caduco, não tem medo que eu aproveite a ocasião para matá-lo. Quero ver sua coragem, agora, sem o revólver.

— Não, além de desarmado, você não veio aqui para matar-me.

— O que está esperando, então?! — gritou Alexandre. — Mate-me logo!

— Não posso.

— Não pode ou não quer?

— Estou impedido de fazê-lo. Para evitar essa tentação, após tão longa espera, descarreguei toda a carga da arma no teto da sala.

Alexandre olhou para cima e viu o forro crivado de balas. Ficou confuso. Aos poucos, refazendo-se da surpresa, abandonou-se ao desespero. Correu para uma das janelas e tentou atirar-se através dela. Não a atravessou. Bateu com a cabeça numa fina malha metálica e caiu desmaiado no chão.

Ao levantar-se, viu que o velho acabara de fechar a porta e, por baixo dela, iria jogar a chave.

Lançou-se na direção dele, disposto a impedi-lo. Era tarde. O outro já concluíra seu intento e divertia-se com o pânico que se apossara do adversário:

— Eu esperava que você tentaria o suicídio e tomei precaução de colocar telas de aço nas janelas.

A fúria de Alexandre chegara ao auge:

— Arrombarei a porta. Jamais me prenderão aqui!

— Inútil. Se tivesse reparado nela, saberia que também é de aço. Troquei a antiga por esta.

— Gritarei, berrarei!

— Não lhe acudirão. Ninguém mais vem a este prédio. Despedi os empregados, despejei os inquilinos. E concluiu, a voz baixa, como se falasse apenas para si mesmo:

— Aqui ficaremos: um ano, dez, cem ou mil anos.

3.3.2 Atividade 2 – Produção inicial

Duração: 4 aulas de 60 minutos cada.

Objetivo: Diagnosticar os conhecimentos dos estudantes acerca do gênero textual conto e as dificuldades de escrita e compreensão que, porventura, apresentem. Após a leitura de alguns

textos, sugerimos solicitar aos estudantes que respondam a um questionário. Em seguida, propomos uma atividade de produção escrita, em que os estudantes serão orientados a concluir a história de um texto do gênero conto, conforme explicitamos a seguir:

Estratégia 1: Primeiramente, o professor deverá explicar aos estudantes o que é um conto. Em seguida, entregar textos impressos aos discentes, para que possam realizar as primeiras leituras. Os contos que serão entregues são os seguintes: “Trabalhadores do Brasil”, de Wander Pirolí; “Cego e Amigo Gedeão à beira da estrada”, de Moacyr Scliar; “Dezembro no Bairro”, de Lygia Fagundes Telles e “Conto de escola”, de Machado de Assis.

Sugerimos que uma primeira leitura, de todos os textos seja realizada pelo professor em voz alta, para que todos os alunos ouçam. Ele poderá utilizar o projetor de imagem ou outro recurso que estiver disponível.

Estratégia 2: Após a realização da leitura pelo professor, os estudantes terão um tempo para realizarem individualmente, uma leitura silenciosa. Este, é um momento importante e de muito aprendizado, pois como afirma Solé (1998, p. 121):

Quando os alunos leem sozinhos, em classe, na biblioteca ou em suas casas, tanto com o objetivo de ler por prazer, como para realizar alguma tarefa para a qual é preciso ler, devem poder usar as estratégias que estão aprendendo. De fato, este tipo de leitura, em que o próprio leitor impõe seu ritmo e “trata” o texto para seus fins, atua como uma verdadeira avaliação para a funcionalidade das estratégias trabalhadas. Como este é o tipo mais verdadeiro de leitura, as situações de leitura independente devem ser incentivadas na escola.

Depois desse momento, o professor convidará os estudantes a contar aos demais colegas, partes interessantes, ou que mais lhe chamaram a atenção das histórias lidas. Também poderá incentivá-los a narrar aos colegas o que compreenderam dos textos, ou de partes dos textos. Se tiverem compreensões diferentes, outra sugestão é a organização de um debate, ou de um júri, em que os estudantes deverão apresentar argumentos favoráveis ou contrários as compreensões apresentadas pelos colegas.

Essa estratégia é muito interessante, pois, além de ajudar na produção de sentidos, desenvolve o poder de argumentação e de posicionamento crítico reflexivo frente a um ponto de vista. Estas habilidades são consideradas fundamentais para o exercício da cidadania.

Estratégia 3: Em seguida, os estudantes devem ser incentivados a escreverem em folhas de papel pautado, a partir de um roteiro, o que apreenderam das leituras (o professor deverá direcionar o conto a ser trabalhado nesse momento) e, por fim, a terminarem uma pequena história. Estas produções iniciais serão recolhidas. Na última etapa da SD, estes textos serão devolvidos aos estudantes para que eles mesmos façam a comparação entre a produção inicial e a produção final, e, assim, constatem os avanços em suas aprendizagens.

Estratégia 4: Após a contação de histórias e a elaboração da produção inicial, deve-se trabalhar, junto aos estudantes, atividades voltadas à aprendizagem das características do gênero conto. Assim, o conceito de “conto” e a função social desse gênero em nosso dia a dia serão trabalhados com os seguintes tópicos: o que é? Para que serve? Tem poucas ou muitas personagens? Quem narra? Onde acontece? A história tem uma motivação inicial, um conflito? Qual o desfecho? Para que serve o conto, qual sua função social? Após as perguntas, é pertinente que o professor trabalhe com os estudantes, os elementos da narrativa, a saber: enredo, narrador, personagens, tempo e espaço.

Estratégia 5: Nessa etapa, o professor entregará aos estudantes novos textos do gênero conto, quais sejam: “Teleco, o coelhinho”, de Murilo Rubião e “Nós, O Pistoleiro, não devemos ter piedade”, de Moacyr Scliar. Após a entrega, ele fará a leitura dos textos em voz alta para os estudantes por meio de diferentes recursos e estratégias de leituras, como: modulando a voz para que os estudantes compreendam as diversas “pontuações” que devem estar presentes nas leituras através das diferentes entonações. Essa estratégia é para que eles percebam que a leitura é um eixo fundamental da alfabetização e que a sua realização implica na utilização de habilidades que precisam ser aprendidas.

A ideia é que o estudante seja participativo em todas as etapas da SD, pois como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1997, p. 43):

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisarão torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Com as estratégias acima destacadas, o estudante poderá participar ativamente da sequência didática em todas as etapas e imprimir as suas contribuições. Justamente por isso, a orientação é de que o professor tenha cuidado ao realizar as atividades aqui descritas, uma vez que a compreensão das informações a serem seguidas no decorrer da realização das atividades são fundamentais para que o estudante se interesse efetivamente por elas. Neste sentido, elaboramos alguns questionamentos que o professor poderá fazer junto aos estudantes, com vistas a auxiliá-los na realização desta etapa:

- 1) O que é um conto?
- 2) Para que serve?
- 3) Tem poucas ou muitas personagens?
- 4) Quem narra?
- 5) Onde acontece?
- 6) A história tem uma motivação inicial, um conflito?

7) Qual o desfecho?

8) Qual o objetivo de se ler um conto? Qual a sua função social?

Trabalhadores do Brasil – Wander Piroli

Como uma ilha entre as pessoas que se comprimiam no abrigo de bonde, o homem mantinha-se concentrado no seu serviço. Era especialista em colorir retrato e fazia caricatura em cinco minutos. No momento ele retocava uma foto de Getúlio Vargas, que mostrava um dos melhores sorrisos do presidente morto.

O homem estava sentado num tamborete rústico, com os joelhos cruzados e a cabeça baixa. À sua direita havia uma mesinha de desarmar, entulhada de lápis de vários tipos e cores, folhas em papel em branco, borrachas, tesoura e um pouco de estopa. Havia ainda uma tabuleta em cima da pequena mesa, apoiando-se na pilastra onde estavam expostos seus trabalhos: fotografias coloridas de grandes personalidades e caricaturas também de grandes personalidades.

Nem sequer a chegada do bonde fez o homem levantar a cabeça. Trabalhava variando de lápis calmamente, como se não tivesse nenhuma pressa ou mesmo não desejasse terminar o serviço. Getúlio na foto continuava sorrindo para o homem com um de seus melhores sorrisos. Uma mulher esturrada, de alpargata e vestido muito largo, aproximou-se e parou à sua frente. O homem levantou a cabeça:

— Você, Maria.

Ela moveu o rosto com dificuldade e fez o possível para sorrir, fixando atenta e profundamente a cara do homem.

— Aconteceu alguma coisa?

— Não – murmurou a mulher.

O homem pôs a fotografia e o lápis na mesa e esperou que a mulher falasse. Olhavam-se como duas pessoas de intensa convivência.

— Não houve mesmo nada? – tornou o homem.

— Claro que não, Zé. Eu vim à toa.

— E os meninos?

— Mamãe está com eles.

— Como é que você arranjou para chegar até aqui?

— Uai, eu vim.

— A pé? Você não devia ter vindo, Maria. Estou achando que houve alguma coisa.

— Não teve nada, não. Mamãe chegou lá em casa e então eu aproveitei para dar um pulo até aqui.

— Ah – o homem sorriu. E uma onda de carinho, quase imperceptível, assomou-lhe o rosto lento e sofrido.

— Fez alguma coisa hoje, Zé?

— Fiz um – respondeu levantando-se. – Senta aqui. Você deve estar cansada.

A mulher sentou no tamborete, desajeitada.

— Você não devia ter vindo, Maria – disse o homem.

— Eu sei, mas me deu vontade. Mamãe ficou lá com os meninos.

— Mas ela não estava doente?

— Você sabe como mamãe é.

— E o Tonhinho?

— Está lá.

— O carnegão saiu?

A mulher fez sim com a cabeça e em seguida olhou para o abrigo, onde havia pequenas lojas de frutas, café, pastelaria.

— Espera um pouquinho aí – disse o homem, e caminhou na direção de uma das lojas.

A mulher permaneceu sentada no tamborete, observou por um momento o vendedor de agulhas, que continuava gritando, depois deteve a vista na foto de Getúlio Vargas sorrindo para os trabalhadores do Brasil. O homem reapareceu com um saquinho manchado de gordura.

— Esses pastéis.

— Oh, Zé, para que você fez isso?

— Vamos, come um.

— Você não devia ter comprado.

— Vamos.

A mulher retirou um pastelzinho do saco e começou a mastigá-lo com muito prazer.

— Come o outro, Zé.

— Já comi uns dois hoje. Esse outro também é seu.

— Então eu vou levar ele pros meninos.

— É pior, Maria.

O homem ficou de pé, ao lado da mulher, observando-a comer o segundo pastel. A mulher acabou de comer, limpou a boca na manga do vestido e fez menção de levantar-se:

— Fica aqui, Zé. Pode aparecer alguém.

— Não, eu passei a manhã toda assentado.

A mulher sentada e o homem em pé conservaram-se silenciosos durante um breve e ao mesmo tempo longo momento, ora olhando um para o outro, ora cada um olhando as pessoas agora espalhadas no abrigo ou não olhando coisa nenhuma. A mulher se ergueu:

— Acho que eu vou andando.

— Já vai?

— Mamãe não aguenta eles, você sabe.

— Ah, é mesmo. Você não devia ter vindo.

O homem tirou uma nota de dentro do bolso do paletó e estendeu-a para a mulher.

— Volta de bonde.

— Não, Zé.

— É muito longe, criatura.

— Não.

— Ora, minha nega.

— A mulher pegou o dinheiro com a mão indecisa.

— Vou ver se levo.

O homem assentiu com a cabeça, abriu a boca mas não disse nada. A mulher desviou o rosto e piscou os olhos várias vezes.

— Não chega tarde não, viu, Zé.

— Chego não.

— Você vai fazer.

— Hoje eu sei que vai melhorar.

— Vai sim, Zé. Eu sei que vai. Eu sei.

A mulher se afastou rapidamente, sem voltar o rosto. O homem empinou-se um pouco para vê-la atravessar a rua. Depois sentou no tamborete e pegou um lápis e o retrato.

Durante muito tempo o homem permaneceu com a cabeça baixa, imóvel dentro de sua ilha, curvado sobre a foto que mostrava o presidente morto com aquele sorriso de seus melhores dias.

Cego e amigo Gedeão à beira da estrada – Moacyr Scliar

— Este que passou agora foi um Volkswagen 1962, não é, amigo Gedeão?

— Não, Cego. Foi um Simca Tufão.

— Um Simca Tufão? ... Ah, sim, é verdade. Um Simca potente. E muito econômico. Conheço o Simca Tufão de longe. Conheço qualquer carro pelo barulho da máquina.

Este que passou agora não foi um Ford?

— Não, Cego. Foi um caminhão Mercedinho.

— Um caminhão Mercedinho! Quem diria! Faz tempo que não passa por aqui um caminhão Mercedinho. Grande caminhão. Forte. Estável nas curvas. Conheço o Mercedinho de longe... Conheço qualquer carro. Sabe há quanto tempo sento à beira desta estrada ouvindo os motores, amigo Gedeão? Doze anos, amigo Gedeão. Doze anos.

É um bocado de tempo, não é, amigo Gedeão? Deu para aprender muita coisa. A respeito de carros, digo. Este que passou não foi um Gordini Teimoso?

— Não, Cego. Foi uma lambreta.

— Uma lambreta... Enganam a gente, estas lambretas. Principalmente quando eles

deixam a descarga aberta.

Mas como eu ia dizendo, se há coisa que eu sei fazer é reconhecer automóvel pelo barulho do motor. Também, não é para menos: anos e anos ouvindo!

Esta habilidade de muito me valeu, em certa ocasião... Este que passou não foi um Mercedinho?

— Não, Cego. Foi o ônibus.

— Eu sabia: nunca passam dois Mercedinhos seguidos. Disse só pra chatear. Mas onde é que eu estava? Ah, sim.

Minha habilidade já me foi útil. Quer que eu conte, amigo Gedeão? Pois então conto. Ajuda a matar o tempo, não é? Assim o dia termina mais ligeiro. Gosto mais da noite: é fresquinha, nesta época. Mas como eu ia dizendo: há uns anos atrás mataram um homem a uns dois quilômetros daqui. Um fazendeiro muito rico. Mataram com quinze balaços. Este que passou não foi um Galaxie?

— Não. Foi um Volkswagen 1964.

— Ah, um Volkswagen... Bom carro. Muito econômico. E a caixa de mudanças muito boa. Mas, então, mataram o fazendeiro. Não ouviu falar? Foi um caso muito rumoroso. Quinze balaços! E levaram todo o dinheiro do fazendeiro. Eu, que naquela época já costumava ficar sentado aqui à beira da estrada, ouvi falar no crime, que tinha sido cometido num domingo. Na sexta-feira, o rádio dizia que a polícia nem sabia por onde começar. Este que passou não foi um Candango?

— Não, Cego, não foi um Candango.

— Eu estava certo que era um Candango... Como eu ia contando: na sexta, nem sabiam por onde começar.

Eu ficava sentado aqui, nesta mesma cadeira, pensando, pensando... A gente pensa muito. De modos que fui formando um raciocínio. E achei que devia ajudar a polícia. Pedi ao meu vizinho para avisar ao delegado que eu tinha uma comunicação a fazer. Mas este agora foi um Candango!

— Não, Cego. Foi um Gordini Teimoso.

— Eu seria capaz de jurar que era um Candango. O delegado demorou a falar comigo. De certo pensou: "Um cego? O que pode ter visto um cego?" Estas bobagens, sabe como é, amigo Gedeão. Mesmo assim, apareceu, porque estavam tão atrapalhados que iriam até falar com uma pedra. Veio o delegado e sentou bem aí onde estás, amigo Gedeão. Este agora foi o ônibus?

— Não, Cego. Foi uma camioneta Chevrolet Pavão.

— Boa, esta camioneta, antiga, mas boa. Onde é que eu estava? Ah, sim. Veio o delegado. Perguntei:

"Senhor delegado, a que horas foi cometido o crime?"

— "Mais ou menos às três da tarde, Cego" — respondeu ele. "Então" — disse eu. — "O senhor terá de procurar um Oldsmobile 1927. Este carro tem a surdina furada.

Uma vela de ignição funciona mal. Na frente, viajava um homem muito gordo. Atrás, tenho certeza, mas iam talvez duas ou três pessoas." O delegado estava assombrado. "Como sabe de tudo isto, amigo?" — era só o que ele perguntava. Este que passou não foi um DKW?

— Não, Cego. Foi um Volkswagen.

— Sim. O delegado estava assombrado. "Como sabe de tudo isto?" — "Ora, delegado" — respondi. — "Há anos que sento aqui à beira da estrada ouvindo automóveis passar. Conheço qualquer carro. Sem mais: quando o motor está mal, quando há muito peso na frente, quando há gente no banco de trás. Este carro passou para lá às quinze para as três; e voltou para a cidade às três e quinze." — "Como é que tu sabias das horas?" — perguntou o delegado. — "Ora, delegado" — respondi. — "Se há coisa que eu sei — além de reconhecer os carros pelo barulho do motor — é calcular as horas pela altura do sol." Mesmo duvidando, o delegado foi... Passou um Aero Willys?

— Não, Cego. Foi um Chevrolet.

— O delegado acabou achando o Oldsmobile 1927 com toda a turma dentro. Ficaram tão assombrados que se entregaram sem resistir. O delegado recuperou todo o dinheiro do fazendeiro, e a família me deu uma boa bolada de gratificação. Este que passou foi um Toyota?

— Não, Cego. Foi um Ford 1956.

Dezembro no bairro – Lygia Fagundes Telles

O cinema no porão da nossa casa não tinha dado certo porque antes mesmo do intervalo o Pedro Piolho pôs-se a berrar que não estava enxergando nada, que aquilo tudo era uma grandessíssima porcaria. Queria o dinheiro de volta. Os outros meninos também começaram a vaiar, ameaçando quebrar as cadeiras. Foi quando apareceu minha mãe mandando que toda a gente calasse a boca. E exigindo que devolvêssemos o dinheiro das entradas. Proibiu ainda que fizéssemos outras sessões iguais. E levou a cesta de pão que eu segurava no colo, estava combinado que no intervalo eu devia sair anunciando "Balas, bombons, chocolates"!... Embora houvesse na cesta apenas um punhado de rebuçados de Lisboa. Caramelo; bala.

— Você não presta como chefe — disse meu irmão ao Maneco. — Com que dinheiro agora vamos fazer o presépio? Eu avisei que o projetor não estava funcionando. Não avisei?

Maneco era o filho do Marcolino, um vagabundo do bairro. Magro e encardido, tinha os cabelos mais negros que já vi em minha vida.

— Mas só falta comprarmos o céu — retrucou o Maneco. — Papel de seda azul para o

céu e o papel prateado para as estrelas, eu já disse que faço as estrelas. Não fiz da outra vez?

— Não quero saber de nada. Agora o chefe sou eu.

— É o que vamos decidir lá fora — ameaçou Maneco avançando para o meu irmão.

Foram para a rua. Em silêncio seguimos todos atrás. A luta travou-se debaixo da árvore, uma luta desigual porque meu irmão, que era um touro de forte, logo de saída atirou Maneco no chão e montou em cima. Mordeu-lhe o peito.

— Pede água! Pede água!

Foi aí que apareceu o Marcolino. Agarrou o filho pelos cabelos, sacudiu-o no ar e deu-lhe um bofetão que o fez rodopiar até se estender no meio da calçada.

— Em casa a gente conversa melhor — disse o homem apertando o cinto das calças. A noite estava escura mas mesmo assim pudemos ver que ele estava bêbado. — Vamos embora, anda!

Maneco limpou na mão o sangue do nariz. Seus cabelos formavam uma espécie de capacete negro caindo na testa até as sobrancelhas. Fechou no peito a camisa rasgada e seguiu o pai.

— Os meninos já entraram? — perguntou minha mãe quando me viu chegar.

— Estão se lavando lá no tanque. Ela ouvia uma novela no rádio. E cerzia meias.

— Que é que vocês estavam fazendo?

— Nada...

— O Maneco estava com vocês?

— Só um pouco, foi embora logo.

— Esse menino é doente e essa doença pega, já avisei mil vezes! Não mandei se afastarem dele, não mandei? Um pobre de um menino pesteadado e com o pai daquele jeito...

— É que o céu do nosso presépio queimou, mãe! Não sei quem acendeu aquela vela e o céu pegou fogo. O Natal está chegando e só ele é que sabe cortar as estrelas, só ele é que sabe.

— Vocês andam impossíveis! Continuem assim e veremos se vai ter presente no sapato.

Já sabíamos que o Papai Noel era ela. Ou então, o pai, quando calhava de voltar das suas viagens antes do fim do ano. Mas ambos insistiam em continuar falando no santo que devia descer pela lareira, a tal lareira que por sinal nunca tivemos. Então a gente achava melhor entrar no jogo com a maior cara-de-pau do mundo. Eu chegava ao ponto de escrever bilhetinhos endereçados a Papai Noel pedindo-lhe tudo o que me passava pela cabeça. Minha mãe lia os bilhetes, guardava-os de novo no envelope e não dizia nada. Já meus irmãos, mais audaciosos, tentavam forçar o cadeado da cômoda onde ela ia escondendo os presentes: enfiavam pontas de faca nas frestas das gavetas, cheiravam as frestas, trocavam idéias sobre o que podia caber lá dentro e se torciam de rir com as obscenidades que prometiam escrever nas suas cartas. Mas quando chegava dezembro, nas vésperas da grande visita, ficavam delicadíssimos. Faziam

aquelas caras de piedade e engraxavam furiosamente os sapatos porque estava resolvido que Papai Noel deixaria uma barata no sapato que não estivesse brilhando.

Nesse Natal pensamos em ganhar algum dinheiro com o tal cinema no porão. Mas o projetor não projetava nada, foi aquele vexame. Restava agora o recurso do presépio com entrada paga, eu ficaria na porta chamando os possíveis visitantes com minha bata de procissão e asas de anjo.

— E o céu? — lembrou meu irmão lançando um olhar desconfiado na direção de Maneco. — Como vai ser o céu?

Estávamos sentados nos degraus de pedra da escadaria da igreja. Meus irmãos tinham ido me buscar depois da aula de catecismo e agora tratávamos dos nossos assuntos, tão pasmados quanto as moscas estateladas em nosso redor, tomando sol. Pareciam tão inertes que davam a impressão de que poderíamos segurá-las pelas asas. Mas sabíamos que nenhum de nós prenderia qualquer uma delas assim naquela aparente abstração.

— Eu já prometi que faço as estrelas, dou o papel prateado das estrelas —disse Maneco riscando com a ponta da unha as pernas magras, com marcas de cicatrizes. Baixou a cara amarela. — Já andei tirando areia de uma construção, está num caixotinho lá em casa, uma areia branca, limpa. Tem areia à beça.

— Então você dá o papel.

— Dou o prateado das estrelas, estrela tem que ser prateada. O papel azul do céu é com vocês que já estou dando muito.

Confabulamos em voz baixa. E ficou decidido que no dia seguinte iríamos catar alguma coisa num palacete vago da avenida Angélica, na hora em que o vigilante devia sair para almoçar. Mas o Maneco não apareceu. Durante três dias esperamos por ele.

— Ficou com medo — disse meu irmão. — É um covarde, um besta. O Polaquinho protestou:— Mas ele está doente, não pode nem se levantar. Meu pai acha que ele vai morrer logo.

— Não interessa, prometeu e não cumpriu, é um covarde. Vamos nós e pronto.

Entramos pela janela dos fundos, que estava aberta, enfiamos numa sacola de feira todas as lâmpadas e maçanetas de porta que pudemos desatarraxar e fugimos antes que o vigilante voltasse. Quando chegamos em casa, fomos reto para o porão e abrimos a sacola. A verdade é que longe do palacete, isoladas dos grandes lustres de cristal e daquelas portas trabalhadas, as lâmpadas e maçanetas tinham perdido todo o prestígio: vistas assim de perto, não passavam de maçanetas gastas. E de um monte de lâmpadas empoeiradas e que talvez não se acendessem nunca. Esfreguei na palma da mão a mais escura delas: e se fosse a lâmpada mágica de Aladim? O que eu pediria ao esfumaçado gênio de calças bufantes e argolas de ouro?

— Depressa, gente, depressa! Tem um Papai Noel lá na loja do Samuel —anunciou o

Marinho chegando quase sem fôlego.

— Um Papai Noel de verdade? Na loja do Samuel? Deixe de mentira...

— Mentira nada! Venham depressa que ele está lá com a barba branca, a roupa vermelha, juro que é verdade!

— Um Papai Noel na loja do Samuel, a loja mais mambembe do bairro?

— Se for mentira, você me paga — ameaçou o Polaquinho encostando o punho fechado no queixo do Marinho.

— Quero ficar cego se estou mentindo!

Esse mesmo juramento ele fazia quando contava as piores mentiras. Mas o fato é que já estávamos há muito tempo ali parados diante da sacola aberta, sem nos ocorrer um destino a dar àquilo tudo. Era preciso fazer outra coisa. Fomos atrás do Marinho, que ia falando na maior agitação, descrevendo o capuz vermelho, a bata debruada de algodão branco, como aparecia nas ilustrações. Quando dobramos a esquina, ficamos de boca aberta, olhando: lá estava ele de carne e osso, a se pavonear de um lado para outro sob o olhar radiante de Samuel, na porta da loja. Fomos nos aproximando devagar. Sacudindo um pequeno sino dourado, o Papai Noel alisava a barba postiça e dizia gracinhas ao filho de um tipo que parecia ter dinheiro.

— Não quer encomendar nada a este Papai Noel? Vamos, queridinho, faça seu pedido...

Uma bola? Um patinete?

— Estou conhecendo esse cara — resmungou o Polaquinho apertando os olhos. — Já vi ele em algum lugar...

Sentindo-se observado, o homem deu-nos as costas enquanto estendia a mão enluvada na direção do menino. Fizemos a volta até vê-lo de frente. Foi o bastante para o homem esquivar-se de novo, fingindo arrumar os brinquedos dependurados na porta. Essa segunda manobra alertou-nos. Fomos nos aproximando assim com ar de quem não estava querendo nada. O queixo e a boca não se podia ver sob o emaranhado do algodão da barba. O gorro vermelho também escondia toda a cabeça. Mas, e aqueles ombros curvos e aquele jeito assim balanceado de andar? Era um conhecido, sem dúvida. Mas quem? E por que nos evitava, por quê?

Penso agora que se ele não tivesse disfarçado tanto, não teríamos desconfiado de nada: seria mais um Papai Noel como dezenas de outros que víamos andando pela cidade. Mas aquela preocupação de se esconder acabou por denunciá-lo. Ficamos na maior excitação: ele estava com medo. Nunca nos sentimos tão poderosos.

— Esse filho-da-mãe é aqui do bairro — cochichou meu irmão. — Dou minha cabeça a cortar como ele é daqui do bairro.

Polaquinho olhava agora para os pés dele, para aqueles sapatos deformados sob as perneiras de oleado preto fingindo bota. Os sapatos! Aqueles sapatos velhos, sapatos de andarilho, eram a própria face do homem. Jamais sapato algum acabou por adquirir tão fielmente

as feições do dono: era o pai de Maneco.

— Marcolino!

Ele voltou-se como se tivesse sido golpeado pelas costas. Desatamos a rir e a gritar, era o malandro do Marcolino fazendo de Papai Noel, era o Marcolino!...

— Marcolino, eh! Marcolino!... Tira a barba, Marcolino!

A alegria da descoberta nos fez delirantes, pulávamos e cantávamos aos gritos, fazendo roda, de mãos dadas, "Mar-co-li-no! Mar-co-li-no! Em vão ele tentou prosseguir representando o seu papel. Rompendo o frágil disfarce do algodão e dos panos, sentimos sua vergonha. Sua raiva. Duas velhas da casa vizinha abriram a janela e ficaram olhando e rindo.

— Molecada suja! — gritou o Samuel saindo da loja. Sacudiu os punhos fechados. — Fora daqui, seus ladrõezinhos! Fora!

Fugimos. Para voltar em seguida mais exaltados, com Firpo que apareceu de repente correndo e latindo feito louco, investindo às cegas por entre nossas pernas. Gritávamos compassadamente, com todas as forças:

— Mar-co-li-no! Mar-co-li-no!...

Ele então arrancou a barba. Arrancou o gorro, arrancou a bata e atirou tudo no chão. Pôs-se a pisotear em cima, a pisotear tão furiosamente que o Samuel não pensou sequer em impedir, ficou só ali parado, olhando. E dessa vez o homem não tinha bebido, era raiva mesmo, uma raiva tamanha que chegou a nos assustar, quando vimos sua cara amarfanhada, branca. Em meio ao susto que nos fez calar, ocorreu-me pela primeira vez o quanto o Maneco era parecido com o pai quando ficava assim furioso, ah, eram iguais aqueles capacetes de cabelo desabando até as sobrancelhas negras. Quando se cansou de pular em cima da fantasia, foi-se embora naquele andar gingado, a fralda da camisa fora da calça, os sapatões esparramados.

Samuel entrou de novo na loja. Fecharam-se as janelas. Firpo saiu correndo, levando a carapuça vermelha nos dentes, enquanto o vento espalhava o algodão da barba por todo o quarteirão. Polaquinho apanhou alguns fiapos e grudou-os com cuspe no queixo mas ninguém achou graça. Voltamos à nossa sacola de maçanetas e lâmpadas.

No dia seguinte, um outro Papai Noel mais baixo e mais gordo passeava diante da loja. Olhou-nos com ar ameaçador mas seguimos firmes, esse nós não conhecíamos. Depois do jantar, meu irmão instalou-se em cima da árvore na calçada, diante da nossa casa. Abriu a folhagem e ficou olhando lá de cima.

— Boca-de-forno!

— Forno! — repetimos fazendo continência.

— Fareis tudo o que o vosso mestre mandar?

— Faremos com muito gosto!

— Quero que vocês entrem no porão do Maneco, gritem duas vezes Mar-co-li-no! Mar-

co-li-no! e voltem correndo. Já!

Sáímos em disparada pela rua afora. O portão do cortiço estava apenas cerrado. Duas pretas gordas conversavam refesteladas em cadeiras na calçada. Empurrámos devagarinho a portinhola carcomida. Entrámos. E paramos assustados no meio do porão de paredes encardidas e trastes velhos amontoados nos cantos. Sabíamos que eles eram pobres, mas assim desse jeito? Maneco estava sozinho, deitado num colchão com a palha saindo por entre os remendos. Mal teve tempo de esconder qualquer coisa debaixo do lençol. Tinha na mão uma tesoura, devia estar cortando o papel que escondeu. Brincadeira em que uma criança, o "mestre", distribui tarefas para as outras. Sob a luz débil da lamparina em cima do caixotinho ele me pareceu completamente amarelo, o cabelo negro mais crescido fechando-lhe a cara.

— Seus traidores! — gritou com voz rouca. — Que é que vocês querem aqui, seus traidores! Traidores!

Morreu na semana seguinte, foi essa a última vez que o vimos.

Fomos saindo em silêncio e de cabeça baixa. Só eu olhei ainda para trás. Ele fungava por entre as lágrimas enquanto procurava esconder debaixo do lençol a ponta de uma estrela de papel prateado.

Conto de escola – Machado de Assis

A escola era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia - uma segunda-feira, do mês de maio - deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant'Ana, que não era então esse parque atual, construção de gentleman, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

Na semana anterior tinha feito dois suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.

Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinqüenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu

da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.

- Seu Pilar, eu preciso falar com você, disse-me baixinho o filho do mestre.

Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda. Raimundo gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinquenta minutos; vencida com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro. Reunia a isso um grande medo ao pai. Era uma criança fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre. Entrava na escola 01 Aul a in augura l depois do pai e retirava-se antes. O mestre era mais severo com ele do que conosco.

- O que é que você quer?

- Logo, respondeu ele com voz trêmula.

Começou a lição de escrita. Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo fácil de entender e de excelente efeito no estilo, mas não tenho outra convicção. Note-se que não era pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recorro a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cogitativa. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mas, instintivamente, dava lhes essas expressões. Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita, e voltar para o meu lugar.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

- Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo.

- Não diga isso, murmurou ele.

Olhei para ele; estava mais pálido. Então lembrou-me outra vez que queria pedir-me alguma coisa, e perguntei-lhe o que era. Raimundo estremeceu de novo, e, rápido, disse-me que esperasse um pouco; era uma coisa particular.

- Seu Pilar... murmurou ele daí a alguns minutos.

- Que é?

- Você...

- Você quê?

Ele deitou os olhos ao pai, e depois a alguns outros meninos. Um destes, o Curvelo, olhava para ele, desconfiado, e o Raimundo, notando-me essa circunstância, pediu alguns minutos mais de espera. Confesso que começava a arder de curiosidade. Olhei para o Curvelo, e vi que parecia atento; podia ser uma simples curiosidade vaga, natural indiscrição; mas podia ser também alguma coisa entre eles. Esse Curvelo era um pouco levado do diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós.

Que me queria o Raimundo? Continuei inquieto, remexendo-me muito, falando-lhe baixo, com instância, que me dissesse o que era, que ninguém cuidava dele nem de mim. Ou então, de tarde...

- De tarde, não, interrompeu-me ele; não pode ser de tarde.

- Então agora...

- Papai está olhando.

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro, e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as idéias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção. Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada, mas tornava logo aos jornais, e lia a valer.

No fim de algum tempo - dez ou doze minutos - Raimundo meteu a mão no bolso das calças e olhou para mim.

- Sabe o que tenho aqui?

- Não.

- Uma pratinha que mamãe me deu.

- Hoje?

- Não, no outro dia, quando fiz anos...

- Pratinha de verdade?

- De verdade.

Tirou-a vagorosamente, e mostrou-me de longe. Era uma moeda do tempo do rei, cuidou

que doze vinténs ou dois tostões, não me lembro; mas era uma moeda, e tal moeda que me fez pular o sangue no coração. Raimundo revolveu em mim o olhar pálido; depois perguntou-me se a queria para mim. Respondi-lhe que estava caçoando, mas ele jurou que não.

- Mas então você fica sem ela?

- Mamãe depois me arranja outra. Ela tem muitas que vovô lhe deixou, numa caixinha; algumas são de ouro. Você quer esta?

Minha resposta foi estender-lhe a mão disfarçadamente, depois de olhar para a mesa do mestre. Raimundo recuou a mão dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos...

Tive uma sensação esquisita. Não é que eu possuísse da virtude uma idéia antes própria de homem; não é também que não fosse fácil em empregar uma ou outra mentira de criança. Sabíamos ambos enganar ao mestre. A novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá; tal foi a causa da sensação. Fiquei a olhar para ele, à toa, sem poder dizer nada.

Compreende-se que o ponto da lição era difícil, e que o Raimundo, não o tendo aprendido, recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar ao castigo do pai. Se me tem pedido a coisa por favor, alcançá-la-ia do mesmo modo, como de outras vezes, mas parece que era lembrança das outras vezes, o medo de achar a minha vontade frouxa ou cansada, e não aprender como queria, - e pode ser mesmo que em alguma ocasião lhe tivesse ensinado mal, - parece que tal foi a causa da proposta. O pobre-diabo contava com o favor, - mas queria assegurar-lhe a eficácia, e daí recorreu à moeda que a mãe lhe dera e que ele guardava como relíquia ou brinquedo; pegou dela e veio esfregá-la nos joelhos, à minha vista, como uma tentação... Realmente, era bonita, fina, branca, muito branca; e para mim, que só trazia cobre no bolso, quando trazia alguma coisa, um cobre feio, grosso, azinhavrado...

Não queria recebê-la, e custava-me recusá-la. Olhei para o mestre, que continuava a ler, com tal interesse, que lhe pingava o rapé do nariz. - Ande, tome, dizia-me baixinho o filho. E a pratinha fuzilava-lhe entre os dedos, como se fora diamante... Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia? E ele não podia ver nada, estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação...

- Tome, tome...

Relancei os olhos pela sala, e dei com os do Curvelo em nós; disse ao Raimundo que esperasse. Pareceu-me que o outro nos observava, então dissimulei; mas daí a pouco deitei-lhe outra vez o olho, e - tanto se ilude a vontade! - não lhe vi mais nada. Então cobreí ânimo.

- Dê cá...

Raimundo deu-me a pratinha, sorratamente; eu meti-a na algibeira das calças, com um alvoroço que não posso definir. Cá estava ela comigo, pegadinha à perna. Restava prestar o serviço, ensinar a lição e não me demorei em fazê-lo, nem o fiz mal, ao menos conscientemente; passava-lhe a explicação em um retalho de papel que ele recebeu com cautela e cheio de atenção. Sentia-se que despendia um esforço cinco ou seis vezes maior para aprender um nada; mas contanto que ele escapasse ao castigo, tudo iria bem.

De repente, olhei para o Curvelo e estremei; tinha os olhos em nós, com um riso que me pareceu mau. Disfarcei; mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar, crescendo que entrava a remexer-se no banco, impaciente. Sorri para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador.

O coração bateu-me muito.

- Precisamos muito cuidado, disse eu ao Raimundo.

- Diga-me isto só, murmurou ele.

Fiz-lhe sinal que se calasse; mas ele instava, e a moeda, cá no bolso, lembrava-me o contrato feito. Ensinei-lhe o que era, disfarçando muito; depois, tornei a olhar para o Curvelo, que me pareceu ainda mais inquieto, e o riso, dantes mau, estava agora pior. Não é preciso dizer que também eu ficara em brasas, ansioso que a aula acabasse; mas nem o relógio andava como das outras vezes, nem o mestre fazia caso da escola; este lia os jornais, artigo por artigo, pontuando-os com exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa. E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. Imaginei-me ali, com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a ninguém, nem que me serrassem; guardá-la-ia em casa, dizendo a mamãe que a tinha achado na rua. Para que me não fugisse, ia-a apalpando, roçando-lhe os dedos pelo cunho, quase lendo pelo tato a inscrição, com uma grande vontade de espiá-la.

- Oh! seu Pilar! bradou o mestre com voz de trovão.

Estremei como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

- Venha cá! bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

- Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? disse-me o Policarpo.

- Eu...

- Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagorosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória.

- Perdão, seu mestre... soluzei eu.

- Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

- Mas, seu mestre...

- Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma coisa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio!

Eu, por mim, tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Recolhi-me ao banco, soluçando, fustigado pelos impropérios do mestre. Na sala arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém fazia igual negócio. Creio que o próprio Curvelo enfiara de medo. Não olhei logo para ele, cá dentro de mim jurava quebrar-lhe a cara, na rua, logo que saíssemos, tão certo como três e dois serem cinco.

Daí a algum tempo olhei para ele; ele também olhava para mim, mas desviou a cara, e penso que empalideceu. Compôs-se e entrou a ler em voz alta; estava com medo. Começou a variar de atitude, agitando-se à toa, coçando os joelhos, o nariz. Pode ser até que se arrependesse de nos ter denunciado; e na verdade, por que denunciar-nos? Em que é que lhe tirávamos alguma coisa?

- Tu me pagas! tão duro como osso! dizia eu comigo.

Veio a hora de sair, e saímos; ele foi adiante, apressado, e eu não queria brigar ali mesmo, na Rua do Costa, perto do colégio; havia de ser na Rua larga São Joaquim. Quando, porém, cheguei à esquina, já o não vi; provavelmente escondera-se em algum corredor ou loja; entrei numa botica, espiei em outras casas, perguntei por ele a algumas pessoas, ninguém me deu notícia. De tarde faltou à escola.

Em casa não contei nada, é claro; mas para explicar as mãos inchadas, menti a minha mãe, disse-lhe que não tinha sabido a lição. Dormi nessa noite, mandando ao diabo os dois meninos, tanto o da denúncia como o da moeda. E sonhei com a moeda; sonhei que, ao tornar à

escola, no dia seguinte, dera com ela na rua, e a apanhara, sem medo nem escrúpulos...

De manhã, acordei cedo. A idéia de ir procurar a moeda fez-me vestir depressa. O dia estava esplêndido, um dia de maio, sol magnífico, ar brando, sem contar as calças novas que minha mãe me deu, por sinal que eram amarelas. Tudo isso, e a pratinha... Saí de casa, como se fosse trepar ao trono de Jerusalém. Piquei o passo para que ninguém chegasse antes de mim à escola; ainda assim não andei tão depressa que amarrotasse as calças. Não, que elas eram bonitas! Mirava-as, fugia aos encontros, ao lixo da rua...

Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Não podia ouvir isto quieto. Os soldados vinham batendo o pé rápido, igual, direita, esquerda, ao som do rufo; vinham, passaram por mim, e foram andando. Eu senti uma comichão nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor... Olhei para um e outro lado; afinal, não sei como foi, entrei a marchar também ao som do rufo, creio que cantarolando alguma coisa: Rato na casaca... Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E, contudo, a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor...

Teleco, o coelhinho – Murilo Rubião

“Três coisas me são difíceis^[11] de entender. E uma quarta eu a ignoro completamente: o caminho da águia no ar. o caminho da cobra sobre^[12] a pedra, o caminho da nau no meio do mar, e o caminho do homem^[13] na sua mocidade.”

Provérbios, xxx, 18 e 19.

— Moço, me dá um cigarro?

A voz era sumida, quase um sussurro. Permaneci na mesma posição em que me encontrava, frente ao mar, absorvido com ridículas lembranças. O importuno pedinte insistia:

— Moço, oh! moço! Moço, me dá um cigarro?

Ainda com os olhos fixos na praia, resmunguei:

— Vá embora, moleque. Senão chamo a polícia.

— Está bem, moço. Não se zangue. E, por favor, saia da minha frente que eu também gosto de ver o mar.

Exasperou-me a insolência de quem assim me tratava e virei-me, disposto a escorraçá-lo com um pontapé. Fui desarmado, entretanto. Diante de mim estava um coelhinho cinzento, a me interpelar delicadamente:

— Você não dá é porque não tem, não é, moço?

O seu jeito polido de dizer as coisas comoveu-me. Dei-lhe o cigarro e afastei-me para o

lado, a fim de que melhor ele visse o oceano. Não fez nenhum gesto de agradecimento, mas já então conversávamos como velhos amigos. Ou, para ser mais exato, somente o coelhinho falava. Contava-me acontecimentos extraordinários, aventuras tamanhas que o supus com mais idade do que realmente aparentava.

Ao fim da tarde, indaguei onde ele morava. Disse não ter morada certa. A rua era o seu pouso habitual. Foi nesse momento que reparei nos seus olhos. Olhos mansos e tristes. Deles me apiedei e convidei-o a residir comigo. A casa era grande e morava sozinho — acrescentei.

A explicação não o convenceu. Exigiu-me que revelasse minhas reais intenções:

— Por acaso, o senhor gosta de carne de coelho?

Não esperou pela resposta:

— Se gosta, pode procurar outro, porque a versatilidade é o meu fraco,

Dizendo isto, transformou-se numa girafa.

— À noite — prosseguiu — serei cobra ou pombo. Não lhe importará a companhia de alguém tão instável?

Respondi-lhe que não e fomos morar juntos.

Chamava-se Teleco.

Depois de uma convivência maior, descobri que a mania de metamorfosear-se em outros bichos era nele simples desejo de agradar ao próximo. Gostava de ser gentil com crianças e velhos, divertindo-os com hábeis malabarismos ou prestando-lhes ajuda. O mesmo cavalo que, pela manhã, galopava com a gurizada, à tardinha, em lento caminhar, conduzia anciãos ou inválidos as suas casas.

Não simpatizava com alguns vizinhos, entre eles o agiota e suas irmãs, aos quais costumava aparecer sob a pele de leão ou tigre. Assustava-os mais para nos divertir que por maldade. As vítimas assim não entendiam e se queixavam à polícia, que perdia o tempo ouvindo as denúncias. Jamais encontraram em nossa residência, vasculhada de cima a baixo, outro animal além do coelhinho. Os investigadores irritavam-se com os queixosos e ameaçavam prendê-los.

Apenas uma vez tive medo de que as travessuras do meu irrequieto companheiro nos valessem sérias complicações. Estava recebendo uma das costumeiras visitas do delegado, quando Teleco, movido por imprudente malícia, transformou-se repentinamente em porco do mato. A mudança e o retorno ao primitivo estado foram bastante rápidas para que o homem tivesse tempo de gritar. Mal abrisse a boca, horrorizado, novamente tinha diante de si um pacífico coelho:

— O senhor viu o que eu vi?

Respondi, forçando uma cara inocente, que nada vira de anormal.

O homem olhou-me desconfiado, alisou a barba e, sem se despedir, ganhou a porta da rua.

A mim também pregava-me peças. Se encontrava vazia a casa, já sabia que ele andava escondido em algum canto, dissimulado em algum pequeno animal. Ou mesmo no meu corpo sob a forma de pulga, fugindo-me dos dedos, correndo pelas minhas costas. Quando começava a me impacientar e pedia-lhe que parasse com a brincadeira, não raro levava tremendo susto. Debaixo das minhas pernas crescera um bode que, em disparada me transportava até o quintal. Eu me enraivecia, prometia-lhe uma boa surra. Simulando arrependimento. Teleco dirigia-me palavras afetuosas e logo fazíamos as pazes.

No mais, era o amigo dócil, que nos encantava com inesperadas mágicas. Amava as cores e muitas vezes surgia transmudado em ave que as possuía todas e de espécie inteiramente desconhecida ou de raça já extinta.

— Não existe pássaro assim!

— Sei. Mas seria insípido disfarçar-me somente em animais conhecidos.

O primeiro atrito grave que tive com Teleco ocorreu um ano após nos conhecermos. Eu regressava da casa da minha cunhada Emi, com quem discutira asperamente sobre negócios de família. Vinha mal-humorado e a cena que deparei, ao abrir a porta da entrada, agravou minha irritação. De mãos dadas, sentados no sofá da sala de visitas, encontravam-se uma jovem mulher e um mofino canguru. As roupas dele eram mal talhadas, seus olhos se escondiam por trás de uns óculos de metal ordinário.

— O que deseja a senhora com esse horrendo animal? — perguntei, aborrecido por ver minha casa invadida por estranhos.

— Eu sou o Teleco — antecipou-se, dando uma risadinha.^[L]^[SEP]Mirei com desprezo aquele bicho mesquinho, de pêlos ralos, a denunciar subserviência e torpeza. Nada nele me fazia lembrar o travesso coelhinho.

Neguei-me a aceitar como verdadeira a afirmação, pois Teleco não sofria da vista e se quisesse apresentar-se vestido teria o bom gosto de escolher outros trajes que não aqueles.

Ante a minha incredulidade, transformou-se numa perereca. Saltou por cima dos móveis, pulou no meu colo. Lancei-a longe, cheio de asco.

Retomando a forma de canguru, inquiriu-me, com um ar extremamente grave:

— E isso? — aponte para a mulher. — É uma lagartixa ou um filhote de salamandra?

Ela me olhou com raiva. Quis retrucar, porém ele atalhou:

— É Tereza. Veio morar conosco. Não é linda?

Sem dúvida, linda. Durante a noite, na qual me faltou o sono, meus pensamentos giravam em torno dela e da cretinice de Teleco em afirmar-se homem.

Levantei-me de madrugada e me dirigi à sala, na expectativa de que os fatos do dia anterior não passassem de mais um dos gracejos do meu companheiro.

Enganava-me. Deitado ao lado da moça, no tapete do assoalho, o canguru ressonava alto.

Acordei-o, puxando-o pelos braços:

— Vamos. Teleco, chega de trapaça.

Abriu os olhos, assustado, mas, ao reconhecer-me, sorriu:

– Teleco?! Meu nome é Barbosa. Antônio Barbosa, não é. Tereza? Ela, que acabara de despertar, assentiu, movendo a cabeça. Explodi, encolerizado:

— Se é Barbosa, rua! E não me ponha mais os pés aqui, filho de um rato!

Desceram-lhe as lágrimas pelo rosto e, ajoelhado, na minha frente, acariciava minhas pernas, pedindo-me que não o expulsasse de casa, pelo menos enquanto procurava emprego.

Embora encarasse com ceticismo a possibilidade de empregar-se um canguru, seu pranto me demoveu da decisão anterior, ou, para dizer a verdade toda, fui persuadido pelo olhar súplice de Tereza que, apreensiva, acompanhava o nosso diálogo.

Barbosa tinha hábitos horríveis. Amiúde cuspi no chão e raramente tomava banho, não obstante a extrema vaidade que o impelia a ficar

Basta esta prova? Basta. E daí? O que você quer? De hoje em diante serei apenas homem. Homem? — indaguei atônito. Não resisti ao ridículo da situação e dei uma gargalhada: horas e horas diante do espelho. Utilizava-se do meu aparelho de barbear, da minha escova de dentes e pouco serviu comprar-lhe esses objetos, pois continuou a usar os meus e os dele. Se me queixava do abuso, desculpava-se, alegando distração.

Também a sua figura tosca me repugnava. A pele era gordurosa, os membros curtos, a alma dissimulada. Não media esforços para me agradar, contando-me anedotas sem graça, exagerando nos elogios a minha pessoa.

Por outro lado, custava tolerar suas mentiras e, às refeições, a sua maneira ruidosa de comer, enchendo a boca de comida com auxílio das mãos.

Talvez por ter-me abandonado aos encantos de Tereza, ou para não desagradá-la, o certo é que aceitava, sem protesto, a presença incômoda de Barbosa.

Se afirmava ser tolice de Teleco querer nos impor sua falsa condição humana, ela me respondia com uma convicção desconcertante:

— Ele se chama Barbosa e é um homem.

O canguru percebeu o meu interesse pela sua companheira e, confundindo a minha tolerância como possível fraqueza, tornou-se atrevido e zombava de mim quando o recriminava por vestir minhas roupas, fumar dos meus cigarros ou subtrair dinheiro do meu bolso.

Em diversas ocasiões, apelei para a sua frouxa sensibilidade, pedindo-lhe que voltasse a ser coelho.

– Voltar a ser coelho? Nunca fui bicho. Nem sei de quem você fala.

– Falo de um coelhinho cinzento e meigo, que costumava se transformar em outros animais.

Nesse meio tempo, meu amor por Tereza oscilava por entre pensamentos sombrios, e tinha pouca esperança de ser correspondido. Mesmo na incerteza, decidi propor-lhe casamento.

Fria, sem rodeios, ela encerrou o assunto:

— A sua proposta é menos generosa do que você imagina. Ele vale muito mais.

As palavras usadas para recusar-me convenceram-me de que ela pensava explorar de modo suspeito as habilidades de Teleco.

Frustrada a tentativa do noivado, não podia vê-los juntos e íntimos, sem assumir uma atitude agressiva.

O canguru notou a mudança no meu comportamento e evitava os lugares onde me pudesse encontrar.

Uma tarde, voltando do trabalho, minha atenção foi alertada pelo som ensurdecedor da eletrola, ligada com todo o volume. Logo, ao abrir a porta, senti o sangue afluir-me à cabeça: Tereza e Barbosa, os rostos colados, dançavam um samba indecente.

Indignado, separei-os. Agarrei o canguru pela gola e, sacudindo-o com violência, apontava-lhe o espelho da sala:

— É ou não é um animal?^[SEP] — Não, sou um homem! — E soluçava, esperneando, transido de medo pela fúria que via nos meus olhos.^[SEP] À Tereza, que acudira, ouvindo seus gritos, pedia: — Não sou um homem, querida? Fale com ele.

— Sim, amor, você é um homem.

Por mais absurdo que me parecesse, havia uma trágica sinceridade na voz deles. Eu me decidira, porém. Joguei Barbosa ao chão e lhe esmurrei a boca. Em seguida, enxotei-os.

Ainda da rua, muito excitada, ela me advertiu:

— Farei de Barbosa um homem importante, seu porcaria! Foi a última vez que os vi. Tive, mais tarde, vagas notícias de um mágico chamado Barbosa a fazer sucesso na cidade, À falta de maiores esclarecimentos, acreditei ser mera coincidência de nomes.

A minha paixão por Tereza se esfumara no tempo e voltara-me o interesse pelos selos. As horas disponíveis eu as ocupava com a coleção. Estava, uma noite, precisamente colando exemplares raros, recebidos na véspera, quando saltou, janela adentro, um cachorro. Refeito do susto, fiz menção de correr o animal. Todavia não cheguei a enxotá-lo.

— Sou o Teleco, seu amigo — afirmou, com uma voz excessivamente trêmula e triste, transformando-se em uma cotia.

— E ela? — perguntei com simulada displicência.

— Teresa... — sem que concluísse a frase, adquiriu as formas de um ^[SEP]pavão.

— Havia muitas cores... o circo... ela estava linda... foi horrível... — prosseguiu, chocalhando os guizos de uma cascavel.

Seguiu-se breve silêncio, antes que voltasse a falar:

— O uniforme... muito branco... cinco cordas...amanhã serei homem...— as palavras saíam-lhe espremidas, sem nexos, à medida que Teleco se metamorfoseava em outros animais.

Por um momento, ficou a tossir, Uma tosse nervosa. Fraca, a princípio, ela avultava com as mutações dele em bichos maiores, enquanto eu lhe suplicava que se aquietasse. Contudo ele não conseguia controlar-se.

Debalde tentava exprimir-se. Os períodos saltavam curtos e confusos.

— Pare com isso e fale mais calmo — insistia eu, impaciente com as suas contínuas transformações.

— Não posso — tartamudeava, sob a pele de um lagarto.

Alguns dias transcorridos, perdurava o mesmo caos. Pelos cantos, a tremer. Teleco se lamuriava, transformando-se seguidamente nos mais variados animais. Gaguejava muito e não podia alimentar-se, pois a boca, crescendo e diminuindo, conforme o bicho que encarnava na hora, nem sempre combinava com o tamanho do alimento. Dos seus olhos, então, escorriam lágrimas que, pequenas nos olhos miúdos de um rato, ficavam enormes na face de um hipopótamo.

Ante a minha impotência em diminuir-lhe o sofrimento, abraçava-me a ele, chorando. O seu corpo, porém, crescia nos meus braços, atirando-me de encontro à parede.

Não mais falava: mugia, crocitava, zurrava, guinchava, bramia, trissava.

Por fim, já menos intranquilo, limitava as suas transformações a pequenos animais, até que se fixou na forma de um carneirinho, a balir tristemente. Colhi-o nas mãos e senti que seu corpo ardia em febre, transpirava.

Na última noite, apenas estremecia de leve e, aos poucos, se aquietou. Cansado pela longa vigília, cerrei os olhos e adormeci. Ao acordar, percebi que uma coisa se transformara nos meus braços. No meu colo estava uma criança encardida, sem dentes. Morta.

Nós, o pistoleiro, não devemos ter piedade – Moacyr Scliar

Nós estamos numa pequena cidade do Texas, em 1880.

Nós somos um temível pistoleiro.

Nós estamos num bar, Tomamos uísque a pequenos goles.

Nós temos um olhar soturno. Passado terrível. Muitas mortes. Remorsos.

A porta se abre.

Entra um mejicano chamado Alonso. Dirige-se a nós, o pistoleiro, com desrespeito. Chama-nos de gringo, ri alto, faz tilintar as esporas.

Nós continuamos bebendo o uísque a pequenos goles.

O mejicano dá-nos uma bofetada.

Quer morrer, este Alonso.

Nós não queríamos matar mais ninguém.

Abriremos uma exceção para Alonso, cão mejicano.

Combinamos o encontro fatídico para o dia seguinte, ao raiar do sol.

Alonso dá-nos mais uma bofetada e vai-se.

Ficamos pensativo, bebendo o uísque a pequenos goles. Depois atiramos uma moeda de ouro sobre o balcão e saímos.

Caminhamos lentamente, arrastando os pés, até nosso hotel.

A população olha-nos. Sabem que somos um temível pistoleiro, Pobre mejicano, pobre Alonso.

Amanhã. Entramos no hotel, subimos ao quarto, deitamo-nos sem ao menos tirar as botas.

Ficamos a olhar o teto, a fumar, a pensar. Fumamos muito. Pensamos pouco: muitas mortes.

Remorsos.

E já é manhã. Levantamo-nos. Colocamos cinturão. Examinamos revólveres. Inspeção de rotina, completada em poucos minutos.

Descemos. A rua está deserta, mas por trás das cortinas corridas adivinhamos a população. O vento sopra, levantando turbilhões de poeira.

Mesmo vento, mesmo oeste. Rotina. Alonso já nos espera. Quer morrer, este mejicano.

Está rindo. É manhã. Amanhã não rirá.

Colocamo-nos frente a ele. Um pistoleiro de olhar soturno, passado terrível, muitas mortes.

Vemos um mejicano.

Pobre diabo.

Comia tortillas, já não comerá.

Tem mulher e cinco filhos pelo que informaram, um pedaço de terra e uma guitarra. A mulher e os filhos enterrarão o cadáver, fecharão a palhoça e seguirão para Vera Cruz, as trouxas de roupa à cabeça.

A mulher ficará tuberculosa. A filha mais velha será prostituta. Um filho ladrão. Outro morrerá.

E outro morrerá. E outro morrerá.

Os olhos se nos turvam. Remorsos.

Uma lágrima cai sobre o chão poeirento.

O mejicano já não ri. Aguarda o momento de ser morto.

Já é manhã, mas ainda não o executamos.

Pobre Alonso. A única exceção. Uma bofetada, outra bofetada.

Ninguém deu duas bofetadas num pistoleiro.

Não comerá mais tortillas. Os dentes podres daquele homem. O olhar aterrorizado. Nosso olhar turvado: novas lágrimas, lágrimas frescas.

Não conseguimos sacar nossos revólveres, como de rotina.

E assim vamos vendo Alonso puxar sua arma, vamos ouvindo o disparo, podemos até imaginar a

bala vindo ao nosso coração, sentimos dar intensa, lento tombamos.
 Morremos, diante do riso de Alonso, o mejicano.
 Nós, o pistoleiro, não devíamos ter piedade.

Atividade sugerida para ser realizada neste modulo é:

Aluno: _____

Análise do conto: _____

1. Quantas e quais são as personagens?

2. É possível descrevê-las?

3. Onde a história acontece?

Quem conta a história?

4. Há, no texto, algum conflito? Conte-o.

5. Os fatos são narrados em uma ordem de acontecimentos ou há inversões?

6. Para você, qual a parte mais importante do texto? Por quê?

7. Qual a mensagem que o texto traz?

8. Você concorda com o ponto de vista do autor? Por quê?

9. Você consegue relacionar essa história a outras publicações? Quais?

10. Leia a parte do conto: As doze princesas e continue a história do seu modo.

“Era uma vez um rei que tinha doze filhas muito lindas. Dormiam em doze camas, todas no mesmo quarto; e quando iam para a cama, as portas do quarto eram trancadas a chave por fora. Pela manhã, porém, os seus sapatos apresentavam as solas gastas, como se tivessem dançado com eles toda a noite; ninguém conseguia descobrir como acontecia isso.”

Os Elementos da Narrativa

Os elementos da narrativa são integrantes dos textos que têm como principal função a contação de histórias. Segundo Gancho (1998, p. 4):

Contar histórias é uma atividade praticada por muita gente: pais, filhos, professores, amigos, namorados, avós... Enfim, todos contam-escrevem ou ouvem-lêem toda espécie de narrativa: histórias de fadas, casos, piadas, mentiras, romances, contos, novelas... Assim, a maioria das pessoas é capaz de perceber que toda narrativa tem elementos fundamentais, sem os quais não pode existir; tais elementos de certa forma responderiam às seguintes questões: O que aconteceu? Quem viveu os fatos? Como? Onde? Por quê? Em outras palavras, a narrativa é estruturada sobre cinco elementos principais: Elementos da narrativa: Enredo, Personagens, Tempo, Espaço, Narrador.

Identificar esses elementos em uma narrativa é imprescindível para o entendimento das ações que se desenrolaram, o que permitirá uma produção de sentidos e uma resposta mais eficaz diante de debates e da tentativa de resolução de problemas.

3.3.3. Atividade 3 – desenvolvimento da SD planejada

Duração: 6 aulas de 60 minutos cada.

Objetivo: Propiciar aos estudantes da EJA o desenvolvimento da competência leitora, da produção de sentidos e da produção escrita, a partir do estudo do gênero textual conto. Destacar a importância da apropriação do conhecimento, ou seja, da aprendizagem formal para as nossas vidas.

3.3.3.1 Módulo 1: Leitura e produção de sentidos

Objetivo: Ressaltar a importância da aprendizagem da leitura, da escrita e da compreensão do mundo e o quanto este conhecimento faz falta em nossa vida; trabalhar os conceitos de linguagem denotativa e conotativa e, também, o de provérbio.

Estratégia 1: A sugestão é que o professor, em um primeiro momento, deixe sobre a mesa, para a observação dos estudantes, vários textos do gênero conto. São eles: Um apólogo, de Machado de Assis, Macacos, de Clarice Lispector, Natal na barca, de Lygia Fagundes Telles e Festa, de Wander Piroli. Enquanto isso, agradecerá o consentimento da turma em participar da realização da sequência didática e, mais uma vez, ressaltará a importância da apropriação da leitura, de se perceber os efeitos de sentido e da produção escrita para cada um de nós e para a sociedade.

Após o comentário, poderá perguntar se, no intervalo, entre as atividades 2 e 3, algum estudante procurou algum conto ou outro gênero textual para ler. Um debate poderá ser estabelecido, a partir das seguintes perguntas: Por que é importante aprender a ler e a escrever? Como a

aprendizagem da leitura e da escrita pode mudar nossas vidas? Dentre outras indagações que poderão ser feitas em atenção ao diálogo estabelecido por meio das respostas dos estudantes. Após as intervenções, sugerimos que os estudantes sejam convidados a escolherem, dentre os textos sobre a mesa, um para ler.

Estratégia 2: Nesta aula, o conceito de linguagem figurada deverá ser trabalhado, bem como e por que ela se manifesta. Assim, utilizando-se do projetor multimídia ou de outro recurso adequado, trechos dos textos lidos pelos estudantes com passagens em que a linguagem conotativa se manifestou podem ser projetados pelo professor.

Estratégia 3: Uma lista com pequenos provérbios populares pode ser entregue a cada um dos estudantes com o intuito de que interpretem os ditos populares e, assim, compreendam ainda mais a linguagem figurada.

Perguntas que poderão auxiliar na realização dessa etapa:

1. Depois de nosso último encontro, vocês fizeram alguma leitura?
2. Vocês sabem o que é a linguagem figurada?
3. Onde a linguagem figurada é usada? Por quê? Para quê?
4. Já utilizaram alguma linguagem figurada?
5. Em qual situação?
6. Por que a utilizou?
7. O que são provérbios?

Linguagem Figurada

A linguagem figurada ou conotativa acontece quando a palavra, dentro de um contexto, ganha um novo significado; dessa forma, a linguagem figurada extrapola os limites de significação de um vocábulo e acresce à língua novas possibilidades de uso dele. Segundo Othon M. Garcia (1986, p.162), no plano conotativo, a palavra evoca ou sugere, por associação, outra (s) ideia(s) de ordem abstrata, de natureza afetiva ou emocional; ainda segundo o autor, a “conotação implica em um certo grau de afetividade, que varia conforme a experiência, o temperamento, a sensibilidade, a cultura e os hábitos do falante ou ouvinte, do autor ou leitor.”

Como trabalharemos com textos literários, é importante que os alunos saibam diferenciar o uso denotativo do uso conotativo da linguagem a fim de que desvendem com clareza os significados dos trechos em que recursos linguísticos voltados à fonética, à sintaxe e à semântica forem usados.

Conceito de provérbio

Segundo a Filóloga e Dicionarista Ruth Rocha (2005, p. 572), o provérbio é uma “Sentença moral expressa em poucas palavras e que se torna popular; adágio; anexim”. No dia a dia da sociedade, é comum o uso de provérbios, que fazem uso da linguagem conotativa e visam transmitir conhecimento, muitas vezes milenares, às pessoas. A seguir, apresentamos uma lista de provérbios populares que podem ser utilizados em sala de aula para a diferenciação entre linguagem denotativa e conotativa.

Lista de provérbios e ditados populares que poderão ser utilizados em sala de aula

- A mentira tem perna curta.
- À noite todos os gatos são pardos.
- A ocasião faz o ladrão.
- A pensar morreu um burro.
- A pressa é inimiga da perfeição.
- A união faz a força.
- A voz do povo é voz de Deus.
- Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.
- Águas passadas não movem moinhos.
- Amigos, amigos, negócios à parte.
- Antes tarde do que nunca.
- Apressado come cru.
- Aqui se faz, aqui se paga.
- Árvore que nasce torta, morre torta.
- As aparências enganam.
- Batatinha quando nasce, se esparrama pelo chão.
- Cachorro que late não morde.
- Cada cabeça, uma sentença.
- Casa de ferreiro, espeto de pau.
- De grão em grão a galinha enche o papo.
- Desgraça pouco é bobagem.
- Deus ajuda quem cedo madruga.
- Deus escreve certo por linhas tortas.
- Devagar com o andor que o santo é de barro.
- Devagar e sempre.
- Devagar se vai ao longe.
- Dizei-me com quem andas e eu te direi quem és.
- É melhor não cutucar a onça com vara curta.
- É melhor prevenir do que remediar.
- Em boca fechada não entra mosca.
- Em rio que tem piranha, jacaré nada de costas.
- Em terra de cego, quem tem um olho é rei.
- Entre marido e mulher não se mete a colher.

- Filho de peixe, peixinho é.
- Gato escaldado tem medo de água fria.
- Ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão.
- Macaco velho não pula em galho seco.
- Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.
- Melhor prevenir que remediar.
- Nada como um dia depois do outro.
- Não adianta chorar sobre o leite derramado.
- Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje.
- Não há bem que sempre dure, nem mal que nunca se acabe.
- Não se faz uma omelete sem quebrar os ovos.
- Nem tanto ao mar, nem tanto à terra.
- Nem tudo que reluz é ouro.
- Nem tudo são flores.
- O barato sai caro.
- O bom filho à casa torna.
- O pior cego é o que não quer ver.
- O prometido é devido.
- O que não mata engorda.
- O que os olhos não veem o coração não sente.
- O seguro morreu de velho.
- Olho por olho, dente por dente.
- Onde há fumaça, há fogo.
- Os últimos serão os primeiros.
- Para baixo todo Santo ajuda.
- Para bom entendedor, meia palavra basta.
- Pela boca morre o peixe.
- Pensando morreu um burro.
- Quando a esmola é muita o santo desconfia.
- Quando um burro fala, o outro baixa as orelhas.
- Quando um não quer, dois não brigam.
- Quanto mais alto, maior a queda.
- Quem avisa amigo é.
- Quem cala, consente.
- Quem canta seus males espanta.
- Quem casa quer casa.

- Quem com ferro fere, com ferro será ferido.
- Quem conta um conto aumenta um ponto.
- Quem desdenha quer comprar.
- Quem é vivo sempre aparece.
- Quem espera sempre alcança.
- Quem fala o que quer, escuta o que não quer.
- Quem feio ama, bonito lhe parece.
- Quem não arrisca não petisca.
- Quem não chora não mama.
- Quem não tem cão caça com gato.
- Quem nunca comeu melado, quando come se lambuza.
- Quem parte e reparte e não fica com a melhor parte, ou é tolo ou não sabe da arte.
- Quem procura, acha.
- Quem ri por último ri melhor.
- Quem sai aos seus não degenera.
- Quem semeia ventos, colhe tempestades.
- Quem tem boca vai a Roma.
- Quem tudo quer, tudo perde.
- Quem vai ao vento, perde o assento.
- Quem vê cara não vê coração.
- Rapadura é doce, mas não é mole.
- Saco vazio não fica de pé.
- Santo da casa não faz milagre.
- Se conselho fosse bom ninguém dava, vendia.
- Se Maomé não vai à montanha, vai a montanha a Maomé.
- Seguro morreu de velho.
- Tudo tem solução, menos a morte.
- Um gesto vale mais que mil palavras.
- Um homem prevenido vale por dois.
- Vão-se os anéis, ficam os dedos.
- Vingança é um prato que se come frio.

Um apólogo - Machado de Assis

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

- Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

- Deixe-me, senhora.

- Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

- Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

- Mas você é orgulhosa.

- Decerto que sou.

- Mas por quê?

- É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

- Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?

- Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

- Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando...

- Também os batedores vão adiante do imperador.

- Você é imperador?

- Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana - para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

- Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima.

A linha não respondia nada; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha

vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o *plic-plic plic-plic* da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte; continuou ainda nesse e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E quando compunha o vestido da bela dama, e puxava a um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha, para mofar da agulha, perguntou-lhe:

- Ora agora, diga-me quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

- Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: - Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Macacos - Clarice Lispector

Da primeira vez que tivemos em casa um mico foi perto do Ano-Novo. Estávamos sem água e sem empregada, fazia-se fila para carne, o calor rebentara – e foi quando, muda de perplexidade, vi o presente entrar em casa, já comendo banana, já examinando tudo com grande rapidez e um longo rabo. Mais parecia um macacão ainda não crescido, suas potencialidades eram tremendas. Subia pela roupa estendida na corda, de onde dava gritos de marinheiro, e jogava cascas de banana onde caíssem. E eu exausta. Quando me esquecia e entrava distraída na área de serviço, o grande sobressalto: aquele homem alegre ali. Meu menino menor sabia, antes de eu saber, que eu me desfaria do gorila: “E se eu prometer que um dia o macaco vai adoecer e morrer, você deixa ele ficar? e se você soubesse que de qualquer jeito ele um dia vai cair da janela e morrer lá embaixo?” Meus sentimentos desviavam o olhar. A inconsciência feliz e imunda do macacão-pequeno tornava-me responsável pelo seu destino, já que ele próprio não aceitava culpas. Uma amiga entendeu de que amargura era feita a minha aceitação, de que crimes se alimentava meu ar sonhador, e rudemente me salvou: meninos de morro apareceram numa zoadá feliz, levaram o homem que ria, e no desvitalizado Ano-Novo eu pelo menos ganhei uma casa sem macaco.

Um ano depois, acabava eu de ter uma alegria, quando ali em Copacabana vi o

agrupamento. Um homem vendia macaquinhos. Pensei nos meninos, nas alegrias que eles me davam de graça, sem nada a ver com as preocupações que também de graça me davam, imaginei uma cadeia de alegria: “Quem receber esta, que a passe a outro”, e outro para outro, como o frêmito num rastro de pólvora. E ali mesmo comprei a que se chamaria Lisette.

Quase cabia na mão. Tinha saia, brincos, colar e pulseira de baiana. E um ar de imigrante que ainda desembarca com o traje típico de sua terra. De imigrante também eram os olhos redondos.

Quanto a essa, era mulher em miniatura. Três dias esteve conosco. Era de uma tal delicadeza de ossos. De uma tal extrema doçura. Mais que os olhos, o olhar era arredondado. Cada movimento, e os brincos estremeciam; a saia sempre arrumada, o colar vermelho brilhante. Dormia muito, mas para comer era sóbria e cansada. Seus raros carinhos eram só mordida leve que não deixava marca.

No terceiro dia estávamos na área de serviço admirando Lisette e o modo como ela era nossa. “Um pouco suave demais”, pensei com saudade do meu gorila. E de repente foi meu coração respondendo com muita dureza: “Mas isso não é doçura. Isto é morte”. A secura da comunicação deixou-me quieta. Depois eu disse aos meninos: “Lisette está morrendo”. Olhando-a, percebi então até que ponto de amor já tínhamos ido. Enrolei Lisette num guardanapo, fui com os meninos para o primeiro pronto-socorro, onde o médico não podia atender porque operava de urgência um cachorro. Outro táxi. – Lisette pensa que está passeando, mamãe – outro hospital. Lá deram-lhe oxigênio.

E com o sopro de vida, subitamente revelou-se uma Lisette que desconhecíamos. De olhos muito menos redondos, mais secretos, mais aos risos e na cara prognata e ordinária uma certa altivez irônica; um pouco mais de oxigênio, e deu-lhe uma vontade de falar que ela mal agüentava ser macaca; era, e muito teria a contar. Breve, porém, sucumbia de novo, exausta. Mais oxigênio e dessa vez uma injeção de soro a cuja picada ela reagiu com um tapinha colérico, de pulseira tilintando. O enfermeiro sorriu: “Lisette, meu bem, sossega!”

O diagnóstico: não ia viver, a menos que tivesse oxigênio à mão e, mesmo assim, improvável. “Não se compra macaco na rua”, censurou-me ele abanando a cabeça, “às vezes já vem doente”. Não, tinha-se que comprar macaca certa, saber da origem, ter pelo menos cinco anos de garantia do amor, saber do que fizera ou não fizera, como se fosse para casar. Resolvi um instante com os meninos. E disse para o enfermeiro: “O senhor está gostando muito de Lisette. Pois se o senhor deixar ela passar uns dias perto do oxigênio, no que ela ficar boa, ela é sua”. Mas ele pensava. “Lisette é bonita!”, implorei eu. “É linda”, concordou ele pensativo. Depois ele suspirou e disse: “Se eu curar Lisette, ela é sua”. Fomos embora, de guardanapo vazio.

No dia seguinte telefonaram, e eu avisei aos meninos que Lisette morrera. O menor me

perguntou: “Você acha que ela morreu de brincos?” Eu disse que sim. Uma semana depois o mais velho me disse: “Você parece tanto com Lisette!” “Eu também gosto de você”, respondi.

Natal na barca – Lygia Fagundes Telles

Não quero nem devo lembrar aqui por que me encontrava naquela barca. Só sei que em redor tudo era silêncio e treva. E que me sentia bem naquela solidão. Na embarcação desconfortável, tosca, apenas quatro passageiros. Uma lanterna nos iluminava com sua luz vacilante: um velho, uma mulher com uma criança e eu.

O velho, um bêbado esfarrapado, deitara-se de comprido no banco, dirigira palavras amenas a um vizinho invisível e agora dormia. A mulher estava sentada entre nós, apertando nos braços a criança enrolada em panos. Era uma mulher jovem e pálida. O longo manto escuro que lhe cobria a cabeça dava-lhe o aspecto de uma figura antiga.

Pensei em falar-lhe assim que entrei na barca. Mas já devíamos estar quase no fim da viagem e até aquele instante não me ocorrera dizer-lhe qualquer palavra. Nem combinava mesmo com uma barca tão despojada, tão sem artifícios, a ociosidade de um diálogo. Estávamos sós. E o melhor ainda era não fazer nada, não dizer nada, apenas olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio.

Debrucei-me na grade de madeira carcomida. Acendi um cigarro. Ali estávamos os quatro, silenciosos como mortos num antigo barco de mortos deslizando na escuridão. Contudo, estávamos vivos. E era Natal.

A caixa de fósforos escapou-me das mãos e quase resvalou para o rio. Agachei-me para apanhá-la. Sentindo então alguns respingos no rosto, inclinei-me mais até mergulhar as pontas dos dedos na água.

— Tão gelada — estranhei, enxugando a mão.

— Mas de manhã é quente.

Voltei-me para a mulher que embalava a criança e me observava com um meio sorriso. Sentei-me no banco ao seu lado. Tinha belos olhos claros, extraordinariamente brilhantes. Reparei que suas roupas (pobres roupas puídas) tinham muito caráter, revestidas de uma certa dignidade.

— De manhã esse rio é quente — insistiu ela, me encarando.

— Quente?

— Quente e verde, tão verde que a primeira vez que lavei nele uma peça de roupa pensei que a roupa fosse sair esverdeada. É a primeira vez que vem por estas bandas?

Desviei o olhar para o chão de largas tábuas gastas. E respondi com uma outra pergunta:

— Mas a senhora mora aqui perto?

— Em Lucena. Já tomei esta barca não sei quantas vezes, mas não esperava que

justamente hoje...

A criança agitou-se, choramingando. A mulher apertou-a mais contra o peito. Cobriu-lhe a cabeça com o xale e pôs-se a niná-la com um brando movimento de cadeira de balanço. Suas mãos destacavam-se exaltadas sobre o xale preto, mas o rosto era sereno.

— Seu filho?

— É. Está doente, vou ao especialista, o farmacêutico de Lucena achou que eu devia ver um médico hoje mesmo. Ainda ontem ele estava bem mas piorou de repente. Uma febre, só febre... Mas Deus não vai me abandonar.

— É o caçula?

Levantou a cabeça com energia. O queixo agudo era altivo mas o olhar tinha a expressão doce.

— É o único. O meu primeiro morreu o ano passado. Subiu no muro, estava brincando de mágico quando de repente avisou, vou voar! E atirou-se. A queda não foi grande, o muro não era alto, mas caiu de tal jeito... Tinha pouco mais de quatro anos.

Joguei o cigarro na direção do rio e o toco bateu na grade, voltou e veio rolando aceso pelo chão. Alcancei-o com a ponta do sapato e fiquei a esfregá-lo devagar. Era preciso desviar o assunto para aquele filho que estava ali, doente, embora. Mas vivo.

— E esse? Que idade tem?

— Vai completar um ano. — E, noutro tom, inclinando a cabeça para o ombro: — Era um menino tão alegre. Tinha verdadeira mania com mágicas. Claro que não saía nada, mas era muito engraçado... A última mágica que fez foi perfeita, vou voar! disse abrindo os braços. E voou.

Levantei-me. Eu queria ficar só naquela noite, sem lembranças, sem piedade. Mas os laços (os tais laços humanos) já ameaçavam me envolver. Conseguira evitá-los até aquele instante. E agora não tinha forças para rompê-los.

— Seu marido está à sua espera?

— Meu marido me abandonou.

Sentei-me e tive vontade de rir. Incrível. Fora uma loucura fazer a primeira pergunta porque agora não podia mais parar, ah! aquele sistema dos vasos comunicantes.

— Há muito tempo? Que seu marido...

— Faz uns seis meses. Vivíamos tão bem, mas tão bem. Foi quando ele encontrou por acaso essa antiga namorada, me falou nela fazendo uma brincadeira, a Bila enfeiou, sabe que de nós dois fui eu que acabei ficando mais bonito? Não tocou mais no assunto. Uma manhã ele se levantou como todas as manhãs, tomou café, leu o jornal, brincou com o menino e foi trabalhar. Antes de sair ainda fez assim com a mão, eu estava na cozinha lavando a louça e ele me deu um adeus através da tela de arame da porta, me lembro até que eu quis abrir a porta, não gosto de ver

ninguém falar comigo com aquela tela no meio... Mas eu estava com a mão molhada. Recebi a carta de tardinha, ele mandou uma carta. Fui morar com minha mãe numa casa que alugamos perto da minha escolinha. Sou professora.

Olhei as nuvens tumultuadas que corriam na mesma direção do rio. Incrível. Ia contando as sucessivas desgraças com tamanha calma, num tom de quem relata fatos sem ter realmente participado deles. Como se não bastasse a pobreza que espiava pelos remendos da sua roupa, perdera o filhinho, o marido, via pairar uma sombra sobre o segundo filho que ninava nos braços. E ali estava sem a menor revolta, confiante. Apatia? Não, não podiam ser de uma apática aqueles olhos vivíssimos, aquelas mãos enérgicas. Inconsciência? Uma certa irritação me fez andar.

— A senhora é conformada.

— Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou.

— Deus — repeti vagamente.

— A senhora não acredita em Deus?

— Acredito — murmurei. E ao ouvir o som débil da minha afirmativa, sem saber porquê, perturbei-me. Agora entendia. Aí estava o segredo daquela segurança, daquela calma. Era a tal fé que removia montanhas...

Ela mudou a posição da criança, passando-a do ombro direito para o esquerdo. E começou com voz quente de paixão:

— Foi logo depois da morte do meu menino. Acordei uma noite tão desesperada que saí pela rua afora, enfiei um casaco e saí descalça e chorando feito louca, chamando por ele! Sentei num banco do jardim onde toda tarde ele ia brincar. E fiquei pedindo, pedindo com tamanha força, que ele, que gostava tanto de mágica, fizesse essa mágica de me aparecer só mais uma vez, não precisava ficar, se mostrasse só um instante, ao menos mais uma vez, só mais uma! Quando fiquei sem lágrimas, encostei a cabeça no banco e não sei como dormi. Então sonhei e no sonho Deus me apareceu, quer dizer, senti que ele pegava na minha mão com sua mão de luz. E vi o meu menino brincando com o Menino Jesus no jardim do Paraíso. Assim que ele me viu, parou de brincar e veio rindo ao meu encontro e me beijou tanto, tanto... Era tamanha sua alegria que acordei rindo também, com o sol batendo em mim.

Fiquei sem saber o que dizer. Esbocei um gesto e em seguida, apenas para fazer alguma coisa, levantei a ponta do xale que cobria a cabeça da criança. Deixei cair o xale novamente e voltei-me para o rio. O menino estava morto. Entrelacei as mãos para dominar o tremor que me sacudiu. Estava morto. A mãe continuava a niná-lo, apertando-o contra o peito. Mas ele estava morto.

Debrucei-me na grade da barca e respirei penosamente: era como se estivesse mergulhada até o pescoço naquela água. Senti que a mulher se agitou atrás de mim

— Estamos chegando — anunciou.

Apanhei depressa minha pasta. O importante agora era sair, fugir antes que ela descobrisse, correr para longe daquele horror. Diminuindo a marcha, a barca fazia uma larga curva antes de atracar. O bilheteiro apareceu e pôs-se a sacudir o velho que dormia:

- Chegamos!... Ei! chegamos!

Aproximei-me evitando encará-la.

— Acho melhor nos despedirmos aqui — disse atropeladamente, estendendo a mão.

Ela pareceu não notar meu gesto. Levantou-se e fez um movimento como se fosse apanhar a sacola. Ajudei-a, mas ao invés de apanhar a sacola que lhe estendi, antes mesmo que eu pudesse impedi-lo, afastou o xale que cobria a cabeça do filho.

— Acordou o dorminhoco! E olha aí, deve estar agora sem nenhuma febre.

— Acordou?!

Ela sorriu:

— Veja...

Inclinei-me. A criança abriu os olhos — aqueles olhos que eu vira cerrados tão definitivamente. E bocejava, esfregando a mãozinha na face corada. Fiquei olhando sem conseguir falar.

— Então, bom Natal! — disse ela, enfiando a sacola no braço.

Sob o manto preto, de pontas cruzadas e atiradas para trás, seu rosto resplandecia. Apertei-lhe a mão vigorosa e acompanhei-a com o olhar até que ela desapareceu na noite.

Conduzido pelo bilheteiro, o velho passou por mim retomando seu afetuoso diálogo com o vizinho invisível. Saí por último da barca. Duas vezes voltei-me ainda para ver o rio. E pude imaginá-lo como seria de manhã cedo: verde e quente. Verde e quente.

Festa - Wander Piroli

Atrás do balcão, o rapaz de cabeça pelada e avental olha o crioulo de roupa limpa e remendada, acompanhado de dois meninos de tênis branco, um mais velho e outro mais novo, mas ambos com menos de dez anos.

Os três atravessam o salão, cuidadosa mas resolutamente, e se dirigem para o cômodo dos fundos, onde há seis mesas desertas.

O rapaz de cabeça pelada vai ver o que eles querem. O homem pergunta em quanto fica uma cerveja, dois guaranás e dois pãezinhos.

- Duzentos e vinte.

O preto concentra-se, aritmético, e confirma o pedido.

- Que tal o pão no molho da almôndega. Fica muito mais gostoso.

O homem olha para os meninos.

- O preço é o mesmo - informa o rapaz.

- Está certo.

Os três sentam-se numa das mesas, de forma canhestra, como se o estivessem fazendo pela primeira vez na vida.

O rapaz de cabeça pelada traz as bebidas e os copos e, em seguida, num pratinho, os dois pães com meia almôndega cada um. O homem e (mais do que ele) os meninos olham para dentro dos pães, enquanto o rapaz cúmplice se retira.

Os meninos aguardam que a mão adulta leve solene o copo de cerveja até à boca, depois cada um prova o seu guaraná e morde o primeiro bocado de pão.

O homem toma a cerveja em pequenos goles, observando criteriosamente o menino mais velho e o menino mais novo absorvidos com o sanduíche e a bebida.

Eles não têm pressa. O grande homem e seus dois meninos. E permanecem para sempre, humanos e indestrutíveis, sentados naquela mesa.

3.3.3.2 Módulo 2: Contação das histórias de vidas dos estudantes

Objetivo: Propiciar aos estudantes narrarem suas histórias de vidas como forma de valorizá-los em suas trajetórias, bem como registrar conhecimentos construídos por eles a partir das experiências vividas.

Estratégia 1: Cada estudante poderá ter de 5 a 10 minutos para contar uma história vivida por ele que, de alguma forma, o marcou. Os aspectos mais importantes das histórias contadas pelos estudantes poderão ser anotados pelos demais, em um caderno de campo.

Estratégia 2: Sugerimos propor aos estudantes a produção escrita das histórias de vidas narradas por eles. Todos terão a liberdade de reconstruir essas narrativas sem, necessariamente, associá-las à realidade, o que, para muitos, é difícil.

Estratégia 4: Correção individual e refacção dos contos elaborados pela turma. O estudante terá seu texto corrigido, em sala, pelo professor e devolvido com os apontamentos dos ajustes necessários em atenção a estruturação linguística. Após a correção, o estudante pode ser incentivado a reescrever a história por ele produzida. Essa estratégia é sempre recomendada. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 77-78),

a refacção faz parte do processo de escrita [ela] é a profunda reestruturação do texto [...] os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (questões a serem estudadas) e retornar ao complexo [...]. Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à autocorreção.

Desse modo, o estudante pode observar os erros cometidos por ele, assim procurará corrigi-los. Infelizmente, o trabalho de produção escrita, com a devida correção e refacção não

acontece com frequência nas escolas públicas do Brasil, uma vez que este trabalho exige persistência e esforço do professor e dos estudantes.

3.3.3.3 Módulo 3: Leitura de contos

Objetivo: Proporcionar o contato individual do estudante com vários textos do gênero conto, com a diversidade de histórias e com as palavras, construções e significados. Para isso, o professor poderá levar para a sala de aula, os seguintes livros de contos: 50 contos, de Machado de Assis; Melhores Contos, de Lygia Fagundes Telles; Todos os contos, de Clarice Lispector; Contos Novos, de Mário de Andrade e O homem que sabia Javanês e outros contos, de Lima Barreto. Na indisponibilidade dessas obras, deve-se utilizar outros livros ou cópias que a biblioteca da escola tenha.

Estratégia 1: O estudante poderá ser convidado a escolher um conto para ler. Ele terá de 15 a 20 minutos para fazer uma leitura individual e silenciosa. Neste momento, sugerimos que o professor oriente-o a questionar suas dúvidas sobre vocabulários desconhecidos, ou outras questões pertinentes. Após esse momento, os estudantes poderão ser convidados a realizar a leitura do conto escolhido em voz alta, para que todos ouçam.

Estratégia 2: Os estudantes poderão ser incentivados a escrever uma história semelhante ao do conto lido por eles. O professor deve dar a eles a liberdade para acrescentar novos personagens, situações e, até mesmo, mudar o início, o desenrolar dos fatos e o final.

Estratégia 3: O professor deverá fazer a correção dos textos e devolvê-los aos estudantes para uma nova refacção.

3.3.3.4 Módulo 4: Momento de Produção Final - produção de textos do gênero conto que poderão ser gravados em áudio com a participação dos estudantes em todos os momentos, e um novo exercício de compreensão textual

Objetivo: Oportunizar aos estudantes externarem sua aprendizagem por meio da produção de textos escritos do gênero conto e de um novo exercício de compreensão textual.

Duração: 3 aulas de 60 minutos.

Estratégia 1: A orientação é de que os conceitos de fictício e verossímil sejam trabalhados pelos professor por meio de explicação oral. Após a explanação, os estudantes devem ser incentivados a escreverem um texto do gênero conto que retrate suas próprias histórias, bem como a necessidade de aprender a ler e a escrever. Com o incentivo, espera-se que

todos produzam um texto escrito com as características do gênero trabalhado. Se o tempo não for suficiente, mais aulas, além das previstas para esta atividade, devem ser disponibilizadas.

Estratégia 2: Realizar atividades de compreensão de texto. O texto a ser trabalhado é Gaetaninho, de Alcântara Machado; as questões a serem feitas aos estudantes poderão ser as mesmas já trabalhadas na produção inicial.

Assim, antes de prosseguirmos para a leitura do texto Gaetaninho, apresentaremos os conceitos de fictício e de verossímil que são importantes para o trabalho em sala de aula: Segundo Ruth Rocha (2005, p.326), fictício é o imaginário, ilusório; ainda, segundo a autora, (2005, p.720), verossímil é “semelhante à verdade. Que tem aparência de verdadeiro. Provável”.

Gaetaninho – Alcântara Machado

“- Xi, Gaetaninho, como é bom!

Gaetaninho ficou banzando bem no meio da rua. O Ford quase o derrubou e ele não viu o Ford. O carroceiro disse um palavrão e ele não ouviu o palavrão.

– Eh! Gaetaninho Vem pra dentro.

Grito materno sim: até filho surdo escuta. Virou o rosto tão feio de sardento, viu a mãe e viu o chinelo.

– Subito!

Foi-se chegando devagarinho, devagarinho. Fazendo beicinho. Estudando o terreno. Diante da mãe e do chinelo parou. Balançou o corpo. Recurso de campeão de futebol. Fingiu tomar a direita. Mas deu meia volta instantânea e varou pela esquerda porta adentro.

Eta salame de mestre!

Ali na Rua Oriente a ralé quando muito andava de bonde. De automóvel ou carro só mesmo em dia de enterro. De enterro ou de casamento. Por isso mesmo o sonho de Gaetaninho era de realização muito difícil. Um sonho.

O Beppino por exemplo. O Beppino naquela tarde atravessara de carro a cidade. Mas como?

Atrás da Tia Peronetta que se mudava para o Araçá. Assim também não era vantagem.

Mas se era o único meio? Paciência.

Gaetaninho enfiou a cabeça embaixo do travesseiro.

Que beleza, rapaz! Na frente quatro cavalos pretos empenachados levavam a Tia Filomena para o cemitério. Depois o padre. Depois o Savério noivo dela de lenço nos olhos. Depois ele. Na boléia do carro. Ao lado do cocheiro. Com a roupa marinheira e o gorro branco onde se lia:

ENCOURAÇADO SÃO PAULO.

Não. Ficava mais bonito de roupa marinheira mas com a palhetinha nova que o irmão lhe trouxera da fábrica. E ligas pretas segurando as meias. Que beleza, rapaz! Dentro do carro o pai, os dois irmãos mais velhos (um de gravata vermelha, outro de gravata verde) e o padrinho Seu

Salomone. Muita gente nas calçadas, nas portas e nas janelas dos palacetes, vendo o enterro. Sobretudo admirando o Gaetaninho.

Mas Gaetaninho ainda não estava satisfeito. Queira ir carregando o chicote. O desgraçado do cocheiro não queria deixar. Nem por um instantinho só.

Gaetaninho ia berrar mas a Tia Filomena com mania de cantar o “Ahi, Mari!” todas as manhãs o acordou.

Primeiro ficou desapontado. Depois quase chorou de ódio. Tia Filomena teve um ataque de nervos quando soube do sonho de Gaetaninho. Tão forte que ele sentiu remorsos. E para sossego da família alarmada com o agouro tratou logo de substituir a tia por outra pessoa numa nova versão de seu sonho. Matutou, matutou, e escolheu o acendedor da Companhia de Gás, seu Rubino, que uma vez lhe deu um cocre danado de doído.

Os irmãos (esses) quando souberam da história resolveram arriscar de sociedade quinhentão no elefante. Deu a vaca. E eles ficaram loucos de raiva por não haverem logo adivinhado que não podia deixar de dar a vaca mesmo.

O jogo na calçada parecia de vida ou morte. Muito embora Gaetaninho não estava ligando.

– Você conhecia o pai do Afonso, Beppino?

– Meu pai deu uma vez na cara dele.

– Então você não vai amanhã no enterro. Eu vou!

O Vicente protestou indignado:

– Assim não jogo mais! O Gaetaninho está atraplhando!

Gaetaninho voltou para o seu posto de guardião. Tão cheio de responsabilidades.

O Nino veio correndo com a bolinha de meia. Chegou bem perto. Com o tronco arqueado, as pernas dobradas, os braços estendidos, as mãos abertas, Gaetaninho ficou pronto para a defesa.

– Passa pro Beppino!

Beppino deu dois passos e meteu o pé na bola. Com todo o muque. Ela cobriu o guardião sardento e foi parar no meio da rua.

– Vá dar tiro no inferno!

– Cala a boca, palestrino!

– Traga a bola!

Gaetaninho saiu correndo. Antes de alcançar a bola um bonde o pegou. Pegou e matou.

No bonde vinha o pai de Gaetaninho.

Agurizada assustada espalhou a notícia na noite.

– Sabe o Gaetaninho?

– Que é que tem?

– Amassou o bonde!

A vizinhança limpou com benzina suas roupas domingueiras.

Às dezesseis horas do dia seguinte saiu um enterro da Rua do Oriente e Gaetaninho não ia na boléia de nenhum dos carros do acompanhamento. Lá no da frente dentro de um caixão fechado com flores pobres por cima. Vestia a roupa marinheira, tinha as ligas, mas não levava a palhetinha.

Quem na boléia de um dos carros do cortejo mirim exibia soberbo terno vermelho que feria a vista da gente era o Beppino.”

3.3.3.5 Módulo 5: Correção e reescrita do texto produzido pelos estudantes

Objetivo: Aperfeiçoar a produção escrita a partir da correção dos textos, de forma individual, e da reescrita dos mesmos por parte dos estudantes. Devolver as atividades de compreensão de texto e atender os estudantes em suas possíveis dúvidas sobre as respostas.

Duração: 4 aulas de 60 minutos.

Estratégia 1: O professor deve corrigir os textos e apontar aos estudantes pontos em que ele pode melhorar. Para isso, os estudantes serão chamados, um a um, e, com o auxílio do professor, corrigirão o texto produzido na aula anterior. Assim, a correção com as inadequações encontradas serão repassadas aos estudantes para que os devidos ajustes sejam realizados; sugestões devem ser feitas e, ao final, o estudante reescreverá o texto.

Estratégia 2: Reservada para a correção dos textos juntos aos estudantes e refacção dos textos pelos estudantes em atenção as correções realizadas.

Estratégia 3: Reservada para a correção dos textos juntos aos estudantes e refacção dos textos pelos estudantes em atenção as correções realizadas.

Estratégia 4: Após a refacção, uma avaliação, com comentários gerais acerca de todas as atividades realizadas com o desdobramento da SD e das produções dos estudantes, deverá ser feita pelo professor, e a versão final dos contos recolhida.

Observação: Após a conclusão da SD, com a elaboração do produto final pelos estudantes, a fim de viabilizar a inclusão digital aos estudantes da EJA, será iniciada uma sequência de atividades que envolverão os estudantes no manuseio do computador e do celular para digitar os textos produzidos e gravar as histórias escritas em audiolivro.

3.3.3.6 Módulo 6 - Apresentação do computador e de seus programas e digitação dos textos

Objetivo: Incluir digitalmente o estudante da EJA e preparar os textos para a impressão e publicação.

Duração: 4 aulas de 60 minutos.

Estratégia 1: Os estudantes deverão ser levados para o laboratório de informática da escola para ter contato com o computador. Nesta aula, a orientação é de ensiná-los o nome de cada uma das partes do computador (mouse, teclado, monitor, gabinete), bem como ligá-lo, desligá-lo e manuseá-lo.

Estratégia 2: Explicar aos estudantes que o computador funciona com programas que possuem várias funcionalidades e que servem para as mais diversas tarefas do dia a dia. Então, solicitar que abram o programa WORD, programa mais comum para edição de textos, e explicar os aspectos básicos para a sua utilização (os componentes da barra de tarefas).

Estratégia 3 Digitação de textos pelos estudantes, com o auxílio do professor.

Estratégia 4: Digitação de textos pelos estudantes, com o auxílio do professor.

Observação: Se os estudantes não conseguirem concluir a digitação, o professor poderá auxiliá-los nesta tarefa visto que é necessário muito mais contato e manuseio da máquina para conseguir digitar um texto dentro da formatação necessária. Com esta atividade pretende-se iniciar os estudantes da EJA na inclusão digital, por meio da aprendizagem do manuseio do computador, considerado um recurso importante das novas tecnologias digitais.

O contato com as novas tecnologias é importante para uma inserção tecnológica dos estudantes. Apesar da realidade brasileira ainda não contar com escolas conectadas, é importante que se saiba que elas constituem meios essenciais para que a aprendizagem aconteça. Como destaca Straub (2009, p.101):

O uso das TICs no processo educacional é uma realidade. Apresenta-se como importante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno [...] no uso de seus direitos. Precisa ser entendida pelos gestores educacionais e pelos governos federal, estadual e municipal, como ponto importante e fundamental. Entendimento que se expressará através de atitudes e ações políticas, pedagógicas e financeiras. Entendemos que o uso da informática na realidade escolar brasileira pode se efetivar positivamente e continuamente, se estiver composta de: vontade política de desenvolvimento educacional nacional, e não só vontade política de um ou outro governo; da implementação e manutenção da infraestrutura mínima necessária, ou seja, abrangendo os aspectos físicos, financeiro e pedagógico.

3.3.3.7 Módulo 7 - Atividade 5 – conhecendo o audiolivro

Objetivo: Mostrar aos estudantes da EJA novas formas de publicações com possibilidades de despertar a imaginação e a empatia dos leitores pelos recursos que oferecem, especialmente aos deficientes visuais.

Duração: 2 aulas de 60 minutos.

Estratégia 1: Apresentar aos estudantes o audiolivro e explicar a eles o conceito do produto.

Audiolivro é uma mídia que reproduz, por meio de sons, histórias que, antes, eram impressas nas páginas dos livros. A vida, principalmente das grandes cidades, por ser extremamente corrida faz com que algumas pessoas busquem otimizar suas leituras, seus estudos e, também, o acesso a informações. Por isso, muitos optam pelo audiolivro que, para deficientes visuais, é uma saída para o acesso a boas histórias.

Os audiobooks, como também são chamados, apresentam diferenciais em relação à leitura “seca” das páginas de qualquer livro, eles trazem uma gama de recursos que colocam o indivíduo “dentro” das histórias. Esses recursos são relacionados à reprodução dos sons ambientes dos espaços das histórias, das falas das personagens que se pode perceber diferentes, aos barulhos da movimentação de personagens secundários, como chuva, carros passados e outros. Desse modo:

[...] o audiolivro diferencia-se do livro falado devido à transmissão de emoções facilitadas pelo recurso de multimídias apresentado; enquanto o livro falado apresenta apenas uma leitura branca [...], que significa uma leitura simples, objetiva, sem maiores expressões em sua narrativa, sob o interesse de representar o livro em tinta da forma mais fiel possível (MENEZES; FRANKLIN, 2008, p. 62)

Portanto, apesar de não substituir o livro, o audiolivro é uma ferramenta de aprendizado e de transmissão de cultura que deve ser usado por todos os estudantes e amantes de boas histórias.

Estratégia 2: Reprodução/exibição de alguns audiolivros. Para a exibição de alguns audiolivros, o docente deverá acessar o seguinte endereço virtual: Disponível em: www.tocalivros.com/audiobook/audiolivros-gratis. Acesso em 08 dez 2020.

Neste site, é possível, após o cadastramento gratuito do interessado, ouvir histórias clássicas da literatura. Estão disponíveis gratuitamente: O pequeno príncipe, Narizinho Arrebitado, O sítio do pica-pau amarelo, O irmão de Pinóquio, Pó de Pirilimpimpim, dentre outros.

3.3.3.8 Módulo 8 - Atividade 6 – momento de produção do audiolivro pelos estudantes – gravação das histórias em áudio

Objetivo: Gravar as histórias para oferecê-las àqueles que possuem deficiência visual.

Duração: 3 aulas de 60 minutos.

Estratégia 1: Reservada para a gravação das histórias. Pretende-se que cada estudante, com a orientação do professor, grave a sua história por meio de um aparelho celular usando aplicativo a ser definido. Apresentamos, a seguir, uma lista de aplicativos, pagos e não pagos, que são utilizados para a gravação de voz e que podem ser sugeridos aos alunos:

1. Easy Voice Recorder Pro
2. Smart Recorder
3. RecForge II Audio Recorder
4. Hi-Q MP3 Voice Recorder
5. Voice Recorder
6. Music Maker JAM
7. LectureNotes
8. ASR Voice Recorder
9. Call Recorder
10. Otter Voice Meting Notes

Fonte: Disponível em: <https://filmora.wondershare.com.br/editor-audio/melhores-aplicativos-gravacao-voz-android.html>. Acesso em 08 dez 2020.

Estratégia 2: Gravação das histórias.

Estratégia 3: Envio das gravações para o celular do professor.

3.3.3.9 Módulo 9 - Atividade 7 – Organização dos audiolivros

Objetivo: Organizar os áudios gravados pelos estudantes e formatá-los em um audiolivro.

Duração: 2 aulas de 60 minutos.

Essa etapa de produção, da qual professor, estudantes e técnico devem participar, visa integrar os estudantes à produção de seus trabalhos a fim de que participem ativamente de todo o processo. Espera-se que os estudantes manifestem interesse por continuar a produção de outros materiais e tenham conhecimentos suficientes para encorajar seus professores a auxiliá-los neste processo.

A sugestão é que uma cópia dos audiolivros gravados em CDs fique com cada estudante e que as histórias contadas por eles sejam disponibilizadas na internet, através dos vários canais de comunicação, como, por exemplo, blogs, sites e redes sociais.

Para finalizar a sequência didática sugerida nesta dissertação, o audiolivro deve ser exibido em sala de aula como forma de confraternizar e agradecer o empenho dos estudantes. Na oportunidade, é importante ressaltar que há espaço para mudança em nossa sociedade, basta trabalhar.

4. Tecnologias a serem utilizadas no desdobramento das atividades planejadas na SD:

Lousa, caneta, lápis, folhas de papel com pauta; textos impressos, projetor de imagem, computadores, celulares e demais recursos que se fizerem necessários.

4.1. Produto a ser gerado

Ao final, os textos produzidos pelos estudantes originarão um audiolivro que poderá ser entregue a cada um dos estudantes, bem como aos deficientes visuais que estudam na instituição. O material também poderá ser disponibilizado nas mídias digitais da escola, como Sites e Blogs. Pretende-se, com a criação deste produto, despertar a consciência cidadã nos estudantes e, ainda, conscientizá-los de que são elementos essenciais de transformação, e, com isso, despertar em cada um o desejo de trabalhar em prol da mudança de paradigmas, com vistas a transformação social, por meio da superação da realidade.

5. Quadro-resumo da sequência didática planejada como sugestão de trabalho

ATIVIDADES		OBJETIVOS	ATIVIDADES/TAREFAS/DISPOSITIVOS DIDÁTICOS
1	Apresentação da situação	Apresentar aos estudantes a SD e alguns contos; buscar compreender se os alunos praticam em seu dia a dia a leitura; explicar a eles o porquê do tema escolhido; o porquê daquela turma e o porquê daquele gênero.	Utilizar: projetor; cópias dos textos Cem anos de perdão, de Clarice Lispector e A armadilha, de Murilo Rubião.
2	Produção Inicial	Diagnosticar os conhecimentos dos estudantes acerca do gênero textual conto e as dificuldades de escrita e compreensão que, porventura, apresentem.	Disponibilizar aos alunos cópias dos seguintes textos: Trabalhadores do Brasil, de Wander Piroli; Cego e amigo Gedeão à beira da estrada, de Moacyr Scliar; Dezembro no Bairro, de Lygia Fagundes Telles e Conto de escola, de Machado de Assis. Entregar aos alunos cópia da atividade inicial que avaliará a compreensão de texto e os conhecimentos dos alunos referentes ao gênero conto.
3	Desenvolvimento da SD planejada	Propiciar aos estudantes da EJA a melhora da competência leitora, da produção de sentidos e da produção escrita, a partir do estudo do gênero textual conto. Mostrar a importância da apropriação do conhecimento, ou seja, da aprendizagem formal para a vida.	
3.1	Módulo 1	Ressaltar a importância da aprendizagem da competência leitora, da escrita e da correta compreensão de mundo. Ensinar os conceitos de Denotação e Conotação, e, também, o que é um provérbio.	Disponibilizar aos alunos cópias dos seguintes textos: Um apólogo, de Machado de Assis; Macacos, de Clarice Lispector; Natal na barca, de Lygia Fagundes Telles; Festa, de Wander Piroli. Usar o projetor para projetar partes do texto que serão utilizadas para exemplificar os conceitos de Denotação e Conotação. Entregar aos alunos uma lista de provérbios para exercício de apreensão de sentidos.

3.2	Módulo 2	Propiciar aos estudantes narrarem suas histórias de vidas como forma de valorizá-los em suas trajetórias. Registrar conhecimentos construídos por eles a partir das experiências vividas.	
3.3	Módulo 3	Proporcionar o contato individual do estudante com textos do gênero conto, com a diversidade de histórias e com as palavras, construções e significados.	Disponibilizar para os alunos os seguintes livros: 50 contos, de Machado de Assis; Melhores contos, de Lygia Fagundes Telles; Todos os contos, de Clarice Lispector; Contos Novos, de Mário de Andrade e O homem que sabia javanês, de Lima Barreto.
3.4	Módulo 4	Oportunizar aos estudantes externarem sua aprendizagem por meio da produção de textos escritos e de um novo exercício de compreensão textual.	Disponibilizar para os alunos cópias: do conto Gaetaninho, de Alcântara Machado, e da folha de avaliação e compreensão de texto já utilizada na produção inicial.
3.5	Módulo 5 Produção Final	Aperfeiçoar a produção escrita a partir da correção dos textos, de forma individual, e da reescrita por parte dos estudantes. Devolver as atividades de produção de texto corrigidas e atender os alunos em suas possíveis dúvidas.	
3.6	Módulo 6	Incluir digitalmente o estudante da EJA e preparar os textos para a impressão e publicação.	Disponibilizar computadores para o máximo possível de alunos.
3.7	Módulo 7	Mostrar aos estudantes da EJA novas formas de publicações com possibilidades de despertar a imaginação e a empatia dos leitores pelos recursos que oferecem, especialmente aos deficientes visuais.	Utilizar recurso de mídia que permita a reprodução de áudio.
3.8	Módulo 8	Gravar as histórias para oferecê-las àqueles que possuem deficiência visual.	Utilizar recurso de mídia que permita a gravação de áudio.
3.9	Módulo 9	Organizar os áudios dos alunos e formatá-los em um audiolivro.	

Fonte: Elaboração própria. Data: 10/09/2020

SEÇÃO IV: APONTAMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção, após a construção da sequência didática, analisamos o planejamento pensado a ser desenvolvido com os estudantes da EJA. Reforçamos e reeditamos a importância do trabalho voltado às particularidades desse público a fim de que a aprendizagem seja facilitada.

Além disso, há, também, de se ter em mente a importância de incentivar o estudante a estudar. Todavia, o estudante precisa compreender que o ato se constitui de um exercício cognitivo permeado de grande esforço e compromisso. Assim, é necessário o aluno se perceba inserido no processo. Como destaca Britto (2012, p.56), “Estudar é uma ação reflexiva pela qual se quer conhecer e explicar fatos do mundo material, da vida humana, das singularidades

peçoais. Neste sentido, é um trabalho intelectual, pressupondo finalidade e compromisso e exigindo condições apropriadas [...]”.

Temos a percepção de que o estudar para esses alunos não é simplesmente aprender o conteúdo colocado pelos diversos professores nos quadros das escolas públicas, não é um simples desafio. As barreiras impostas socialmente e os possíveis traumas de toda uma vida influenciam, positivamente ou negativamente, os alunos que frequentam a EJA.

Por isso, o professor precisa estar preparado e ter um planejamento voltado para as particularidades da EJA. O preparo fará com que o professor saiba lidar com a maioria das situações cotidianas e a sequência didática, pensada no planejamento, não o permitirá perder o foco de suas atividades.

Para organizar a sequência didática, como já visto, escolhemos trabalhar com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), que propõem um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”, no caso desta SD o gênero textual conto. Para a maioria dos alunos, a palavra “conto” traz um significado, que, se não é o mesmo para todos, são aproximados, semelhantes.

Apesar do significado da palavra conto ser próximo de quase todos os alunos, pois o contar está presente em nossas vidas cotidianas desde o nascimento, ainda é preciso trabalhar com eles as noções de tipologia textual e de gênero textual para que a proposição didática possa, aos poucos, dar condições aos alunos de enxergarem além do que a sala de aula oferecerá.

Assim, definir o que é gênero e aplicar essa definição ao conto é essencial para que no dia a dia eles comecem a relacionar os conhecimentos que serão adquiridos na sala de aula às suas experiências diárias. Dessa forma, acrescentamos mais uma possível definição de gênero além das que se encontram em outras seções:

A noção de gênero, refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 22)

A escolha do gênero textual conto foi feita por ser um gênero acessível, curto e com muitas variações (popular, terror, fantástico...). É um gênero próximo e conhecido da maioria dos estudantes. Um conto, quando lido com atenção, pode aliviar momentaneamente a dureza diária que a maioria enfrenta, pode despertar os sonhos, mexer com o lado anímico das pessoas.

Antes de finalizarmos esses apontamentos, faremos uma rápida reflexão a respeito da educação no Brasil, buscaremos entender o porquê, durante a formação do país, criou-se tamanho abismo entre classes sociais e, conseqüentemente, entre a educação oferecida aos brasileiros. Acreditamos que essas reflexões ajudarão a entender ainda mais o motivo que nos faz acreditar que, somente com investimento em educação, a desigualdade social diminuirá e uma transformação social efetiva ocorrerá.

Começamos procurando mostrar e, ao mesmo tempo, justificar o porquê é tão importante pensar no público da EJA, de modo a acolhê-los e, de certa forma, propiciar a eles uma atenção especial, e, para isso, trouxemos uma pequena reflexão sobre o processo de construção do Brasil como nação, processo que sempre privilegiou as elites e desprezou as minorias. Seguem nossas reflexões:

Os portugueses, com o apoio dos jesuítas, desprezaram os índios e todos os seus aspectos culturais. Os negros, forçados ao trabalho, foram tratados como animais enquanto uma elite, que os explorava, vivia banqueteadando nos palacetes das grandes fazendas e cidades. Nos dois casos: um humano subjugou o outro, usando ora da inteligência, ora da força, de maneira proposital para alcançar o benefício próprio e não o da coletividade humana. E assim foi durante todo o período colonial no Brasil: uma exploração da elite que criou abismos sociais e que até hoje reflete negativamente em nossa sociedade.

No século XIX, quando a lei Áurea foi assinada pela Princesa Isabel, os índios estavam reduzidos e escondidos, e os negros estavam libertos, uma liberdade fantasiosa que não oferecia o mínimo para a constituição de uma dignidade humana. A escravidão havia acabado no papel, mas não nas cabeças de grande parte da elite política e social do Brasil.

No século XX, a política foi dominada, como nos séculos passados, pelos detentores do poder econômico e situações de exploração física e intelectual, como o coronelismo, se fizeram e ainda se fazem presentes. Desse modo, sem uma política educacional que realmente visasse uma transformação social no Brasil e de uma política econômica que, ainda hoje, não tem interesse real nessa transformação, a exploração, que se iniciou em 1500, ainda perdura e tende a perdurar a vista de governos opressivos e antissociais.

A classe mais vulnerável atualmente e que chega às escolas em um momento mais tardio sofre com as inconseqüências da história e da falta de planejamento que somente atende aos interesses de uma minoria, essa, ainda hoje, age com perspicácia e maldade para dominar uma parcela considerável da população. Se a escola com seus professores não tiver esse olhar, esse ciclo não se quebrará. É preciso que todos conheçam seus direitos e que pensem criticamente sobre suas escolhas na hora do voto. Assim, as desigualdades começarão a ser superadas.

Por esse brevíssimo histórico, não é para nós difícil entender o porquê, atualmente, temos um público tão menosprezado pelas elites sociais e econômicas. Investir nesse público, o que para muitos não é interessante, é interromper uma continuidade histórica de desigualdades ou, pelos menos, iniciar esse processo que permitirá a ele, por meio do aprendizado, entender o quão importante é a educação e como ela pode transformar uma sociedade.

A partir do momento que esse público começa a interpretar criticamente as informações noticiadas, a pressão sobre os que têm o comando das ações é maior e, com o auxílio das leis, pode ser que o olhar para essa parcela da população mude, e conseqüentemente, a realidade deles

também mudará. É necessário investir em educação desde a base para que a justiça social aconteça no Brasil.

Após esta sucinta síntese histórica, os itens que seguem apresentam, também, sucintas reflexões concernentes às divisões da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schenuwly: apresentação da situação; produção inicial, desenvolvimento da sequência didática proposta e produção final. Os títulos dos itens, de certa forma, traduzem a compreensão que nos orientou no planejamento da referida sequência didática.

4.1 O tão esperado encontro com os alunos

A apresentação da situação é essencial para que o desenvolvimento da sequência didática seja exitoso. Ela permitirá ao aluno vislumbrar o caminho que seguira até a elaboração do produto final. É um momento em que o professor terá a oportunidade de explicar aos estudantes o que é uma sequência didática, quais as etapas que a constitui e, também, qual a finalidade dela. Essa interação inicial é importante para abrir portas que permitirão uma troca sadia e efetiva entre professor e estudantes. Segundo Bronckart (2007, p. 34), “A linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associadas às atividades sociais, sendo ela um instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve.”

Anteriormente, vimos que a sequência serve para organização do trabalho didático, e que ela é constituída de apresentação, produção inicial, desenvolvimento e produção final. Essas etapas permitem a construção de um conhecimento sem atropelos, de forma progressiva e concreta, pois a produção final da sequência, geralmente, representa essa concretude. No nosso caso, a sequência foi pensada para a modalidade EJA, pois com ela é possível trabalhar com às diversas turmas e realidades. Como referenda Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93):

[...] as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos estudantes, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementariedade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas.

Pensamos que a finalidade da SD é auxiliar, organizar e mostrar ao professor que não se pode pular etapas no processo de ensino-aprendizagem, antes é necessário, se preciso for, recomeçar. Além disso, o professor terá a oportunidade de conhecer a realidade de seus alunos.

Não se sabe como os alunos reagirão ao primeiro contato com o professor e com os contos que serão apresentados por ele, porém, esperamos que interajam cada vez mais, com a leitura desse gênero, com a turma e com o professor a partir dos debates que a leitura dois mesmos provocarão. Compreendemos que essa interação é fundamental para o aprendizado da leitura e escrita, como destaca Antunes (2003, p. 42):

a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos. É, pois, esse núcleo que deve construir o ponto de referência, quando se quer definir todas as opções pedagógicas, [...].

Nesta etapa, é essencial que o professor mostre que está em sala para uma troca de conhecimentos e experiências, não para recriminar ou fazer-se melhor do que qualquer outra pessoa que ali está. Deve agir sem quaisquer marcas de qualquer preconceito a fim de não ridicularizar ou discriminar alguém que, por vezes, está voltando, depois de muito tempo, à escola. Algumas pessoas em nossa sociedade propagam preconceitos, como, por exemplo, o linguístico. Por isso, é importante o respeito à língua do falante até para fazê-lo entender que as situações moldam os discursos e que conhecê-las é essencial para a mudança de *status* social em uma sociedade, mesmo porque:

Essa crença é muitas vezes reforçada pela grande imprensa e por publicações que prometem ensinar o falante a não “errar” no uso da própria língua. O valor social atribuído às variações urbanas de prestígio é inegável e é um direito de todo cidadão brasileiro ter acesso a elas. No entanto, isso não significa que um falante deva ser discriminado ou ridicularizado por utilizar uma variedade não padrão. (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 159)

Acreditamos que com a apresentação dos contos e os questionamentos feitos junto aos estudantes sobre seus hábitos de leitura, o interesse pela proposição e pela Língua Portuguesa aumentará, enfim, essa troca é de muita valia para um trabalho que, neste momento, estará no início e deverá buscar o despertamento e o prazer para as letras e pelas aprendizagens de todas as habilidades que o seu domínio exige.

Logo, a interação entre os integrantes da turma e o professor funcionará como um elemento agregador e catalisador das ações que serão implementadas no decorrer das atividades planejadas..

Um ponto muito importante a se ter em mente a partir desse momento é o processo avaliativo que o professor deverá desenvolver sobre todas as atividades que serão apresentadas durante a sequência didática. Esperamos que o professor tenha a compreensão de que avaliar os estudantes, independentemente da modalidade ser EJA ou não, dentro de uma SD, é enxergar o quanto cada estudante se desenvolveu e não se ele atingiu determinados conhecimentos r. Logo, a avaliação precisará ser formativa e contínua. Sobre o processo avaliativo, Ribeiro (2011, p.74), orienta que:

[...] o processo avaliativo não se restringe a procedimentos formais de avaliação – teste, correção pelo professor, mensuração de resultados, proposição de ajustes – pelo contrário, permeia toda a dinâmica educativa. Deste modo, o professor pode perceber necessidades de ajustes enquanto observa o andamento das atividades em sala.

Portanto, o encontro inicial, primeiro momento de interação entre alunos e professor, é importantíssimo para que trocas possam acontecer com fluidez nos encontros futuros, permitindo assim, uma interação propícia ao aprendizado.

4.2 A primeira produção de muitas que virão

A produção inicial é o primeiro momento de solidão do aluno, é o momento em que ele se vê refém da sua própria língua, de seu aprendizado até o momento atual. Acreditamos que é uma etapa difícil para o aluno que, por receio, muitas vezes, não quer se expor visto que, em nossa sociedade, há a cultura de que as fragilidades não devem ser mostradas. Por isso, é importante criar um ambiente propício à escrita. Para Schneuwly & Dolz (2004, p.101):

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor [...] esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

Entretanto, essa etapa mostra-se de suma importância, pois, a partir dos textos produzidos pelos estudantes, o professor terá a noção das dificuldades da turma, quais são, se estão ligadas à leitura, à escrita, à produção de sentido, ou a todas elas. Por isso, é necessário que tudo seja feito com muito cuidado a fim de se tentar extrair o máximo das primeiras produções dos alunos.

Como destaca Geraldi (1993, p. 135) “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas [...] quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva [...]”, daí a importância da realização desta primeira produção.

O contato do aluno com os textos, a leitura feita em grupo e, depois, de forma individual constituem momentos anteriores à produção que visam a despertar a turma para a arte, para a literatura, para a escrita. Segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97):

O processo da SD se efetiva no decorrer de todas as etapas propostas, sem dissociação, pois o objetivo conjunto é levar o aluno a dominar um determinado gênero, de maneira a ajudá-lo falar ou escrever de acordo com uma dada situação de comunicação e, ainda, facilitar o acesso a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis.

Esperamos que, por meio da interação professor-aluno, a imaginação e a realidade sejam despertadas para relembrar histórias já lidas, ouvidas e que, de certa forma, marcaram. Após o despertar, acreditamos que o estudante terá maior facilidade de relatar as suas vivências, de produzir textos a partir delas, o que revelará o contexto histórico social de cada um, pois “a linguagem é uma prática social humana de interação entre sujeitos. Por meio dela, os interlocutores expressam e constituem sua identidade, em situações de uso ocorridas em

contextos sócio-históricos determinados.” (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 177)

Portanto, a produção inicial não deve ser descuidada em nenhum ponto, ela é o marco de um trabalho em conjunto que renderá frutos em que todos poderão interagir, trocar ideias e construir conhecimentos.

4.3 Trabalho planejado, integrado e prazeroso em grupo

O desenvolvimento da sequência didática é a parte mais longa e trabalhosa do processo. É o momento em que, etapa por etapa, o estudante mostrará a evolução de seu aprendizado, que o tornará mais preparado para o dia a dia em sociedade. O mundo do trabalho exige, para melhor emprego e colocação, competências leitoras e escritoras. Para tanto, a capacidade de produzir sentidos, de interpretação e de compreensão dos conteúdos e conceitos apreendidos são fundamentais. Desta feita, a orientação é de que o professor trabalhe atividades que contribuam para que essas competências sejam aprimoradas no decorrer de todo o processo de escolarização.

Nesta etapa do trabalho, os pormenores não podem ser esquecidos, alguns alunos provavelmente nunca ouviram falar em linguagem figurada, é dever do professor, por meio de exemplos, interagir com os alunos, mostrar a eles em que contextos ela é utilizada, apontar nos contos essa manifestação, associá-la à linguagem literária. Assim, a leitura começará a despertar sentidos que antes os estudantes não sabiam que existiam. Neste sentido:

O professor que busca interatividade com seus alunos propõe o conhecimento, não o transmite. Em sala de aula é mais que instrutor, treinador, parceiro, conselheiro, guia, facilitador, colaborador. É formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento. Disponibiliza estados potenciais do conhecimento de modo que o aluno experimente a criação do conhecimento quando participe, interfira, modifique. Por sua vez, o aluno deixa o lugar da recepção passiva de onde ouve, olha cópia e presta contas para se envolver com a proposição do professor. (SILVA, 2003, p. 269)

Assim, a sugestão é de que, no decorrer do trabalho, diferentes atividades ligadas à leitura, escrita e reescrita sejam desenvolvidas com o fito de aprimorar as competências associadas a elas junto aos estudantes. Essas são demandas que além de benéficas aos estudantes, estão amparadas pelo Parâmetros Curriculares, ao destacarem que “[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.” (BRASIL, 1998, p. 32)

Vemos essas atividades como primordiais para o discente, assim como primordial é o professor fazer as correções dos textos produzidos por eles de forma individual, o que permitirá

a eles uma compreensão maior de suas fragilidades e dos pontos que precisam melhorar. Isto poderá acontecer com a proposta de refacção textual.

Não por acaso, Marcuschi (2001, p. 16-17), apresenta o poder da escrita em nossa sociedade ao afirmar que esta “[...] se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural [...] não por virtudes que lhe são imanes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral.”

Além disso, os estudantes terão contato com a tecnologia, manusearão o computador e conhecerão outras possibilidades de compartilhar suas histórias com a produção do audiolivro que será o produto final de uma jornada de muito trabalho para aquele que pretende vencer desafios. Desta feita:

Não basta o professor conhecer o conteúdo de sua área de conhecimento para utilizar o computador na criação de ambientes amigáveis que favoreçam a aprendizagem do aluno, nem é suficiente encomendar a um técnico a criação desses ambientes. A interação entre as dimensões tecnológica, pedagógica específica da área de conhecimento é que torna mais efetivo o uso do computador na aprendizagem. (ALMEIDA, 2002, p. 12)

Esperamos que a sequência didática ajude a formar novos leitores ou leitores mais assíduos que possuam novos comportamentos, mesmo porque:

Inserir-se nas práticas sociais próprias à cultura escrita implica comportamentos, procedimentos e destrezas típicos de quem vive no mundo da leitura, tais como: movimentar-se numa biblioteca, frequentar livrarias, estar atento aos escritos urbanos e aos materiais escritos que circulam na escola. Implica também adquirir, quando se fizer necessário e quando aparecerem novos usos para a leitura na sociedade, outras formas de ler (BRASIL, 2007, p. 41)

Logo, essa proposta de SD, que pode sofrer alterações em face aos desafios de uma sala de aula, é uma contribuição para aqueles que não estão acomodados, antes, estão incomodados com os rumos que a educação vem tomando no Brasil.

4.4. Produto final: a concretização do esforço coletivo

Esperamos com o desenvolvimento desta sequência didática, que os estudantes utilizem em suas vidas cotidianas, tudo o que absorverão durante o seu desdobramento. A última etapa da sequência didática, pensada como produção final, é para o professor e, também, para o estudante, o momento de avaliar a aprendizagem em relação ao gênero trabalhado. Assim, a orientação é de que o professor, de posse da produção final elaborada pelo estudante, disponibilize a produção inicial para que o estudante faça uma comparação entre as duas produções e avalie, ele mesmo, o seu processo evolutivo. Esta última etapa, assim como as demais, é relevante e valoriza ainda mais este tipo de planejamento, pois como destaca Antunes (2003, p. 34):

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, concepções (O que é linguagem? O que é uma língua?), objetivos (Para que ensinamos? Com que finalidade?), procedimentos (Como ensinamos?) e resultados (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos.

As produções finais elaboradas pelos estudantes, que se traduzem na escrita de contos, resultarão na produção de um audiolivro. Pensamos o audiolivro por exemplificar o que temos de objetivo para o aprendizado: incluir o estudante em nossa sociedade através do ensino da Língua Portuguesa e convencê-los de que podemos oferecer alguma coisa as pessoas. Essa proposta tem, então, objetivos implícitos porque, em nossa visão, a escola deve se preocupar em trabalhar com todas as dimensões humanas, ainda mais com um público tão específico como o da EJA, que diariamente é marginalizado e sofre com a falta de respeito de um público considerável. Esses objetivos implícitos visam ao resgate da autoestima e do direcionamento para o exercício pleno da cidadania.

A evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. (ANTUNES, 2003, p. 41)

O momento da produção final é muito importante para todos os participantes da proposição. É o instante em que tanto professor como aluno poderão avaliar o que deu certo e o que precisa ser mudado. É uma etapa necessária de reflexão e acreditamos de muito valor, pois mostrará o quanto o planejamento foi válido. Especificamente, o audiolivro foi escolhido por estar associado à tecnologia, por ser uma ferramenta de estudo e de inclusão social daqueles que possuem alguma deficiência visual. Essa tecnologia, que começou a se popularizar na década de 1980 e foi utilizada em algumas guerras para relaxamento e aprendizado, hoje é acessível a uma grande parte da população através da internet.

O audiolivro é uma ferramenta de inclusão, tanto para o estudante da EJA quanto para aquele que poderá ouvi-lo posteriormente e que possui alguma deficiência visual e recorre ao áudio para aprender e para ter acesso as boas histórias. Acreditamos que esse viés social permanecerá na história de vida dos alunos de alguma maneira e que, de repente, eles poderão se engajar em outros projetos e lutas sociais com vistas a melhorar a realidade social. Após a etapa final, nada impede o professor de, tendo condições, agregar novas etapas ao planejamento da sequência didática e, também, de trabalhar com outros gêneros textuais de maneira mais aprofundada. É importante que uma avaliação profunda do antes e do depois aconteça e que direcionamentos sejam elaborados a fim de que o trabalho seja contínuo e vivo na cabeça daqueles que dele participaram, mesmo porque:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. É esse o desafio a que se propõe esta coleção. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96)

Enfim, essa etapa é a oportunidade de o professor refletir sobre o seu trabalho, fazer apontamentos do que deu certo ou não a fim de que, em novos planejamentos, o trabalho seja ainda mais dinâmico e participativo. A transformação no ensino da Língua Portuguesa é possível. Para que isso aconteça, é preciso dedicação e força de vontade, é necessário enxergar a sala de aula como um local de aprendizagem mútua, de trocas entre professor e alunos, e, também, como um local de transformação social, onde todos melhoram diariamente a prática da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa é imprescindível para a aquisição de competências essenciais para a vida, como a leitura e a escrita. Infelizmente, a realização desta pesquisa reforça que em no Brasil, crianças e adolescentes ainda são, por diversos motivos, obrigados a saírem das escolas, interrompendo um ciclo de formação que, como consequência, traz prejuízos econômicos e sociais a eles e à sociedade.

Essa interrupção, na maioria das vezes, como constatamos, é causada pela questão social. O distanciamento social entre as classes, que cria abismos, faz com que a parte mais vulnerável tenha que escolher entre estudar ou trabalhar. Com isso, expressivo percentual de estudantes deixam os bancos escolares e partem para o mundo do trabalho sem especialização alguma, e passa a ocupar as vagas menos valorizadas e desprestigiadas, os subempregos.

Há, nessa saída das crianças e dos adolescentes da escola, uma culpa que deve ser repartida entre governos e sociedade, pois aquele é reflexo de comportamentos individuais desta. À medida que comportamentos individuais e menos solidários crescem em nossa sociedade, crescem, também, as possibilidades de se elegerem governos com perfis semelhantes.

Infelizmente, nosso trabalho precisou ser adaptado à pandemia. Em um primeiro momento, a proposta didática seria implementada em sua plenitude, mas fomos impedidos pelas medidas sanitárias tão necessárias à sobrevivência. Em seguida, tentamos realizá-la usando aplicativos e recursos conectados à internet, entretanto não foi possível, principalmente pela falta de infraestrutura tecnológica dos estudantes da EJA, o que evidenciou, ainda mais, a distância tecnológica entre as classes sociais em nosso país.

Embora a proposta não tenha sido desenvolvida, a pesquisa mudou sensivelmente os pesquisadores e, novos olhares para a educação passaram a ser lançados por nós. É interessante refletir sobre o antes e o depois das leituras e conjecturas. Segundo Saviani (2003, p. 7) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Dessa humanidade que se constrói, desfrutam o educador e o educando e isso é construção.

Nossa proposta, planejada a partir das leituras e debates que foram feitos durante o mestrado, visa garantir ao estudante da EJA uma melhor criticidade e entendimento da Língua Portuguesa. Segundo Paulo Freire (2009, p. 66), “o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se (e aos povos também). É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.”

Esse melhor entendimento das realidades que nos cercam no dia a dia proporcionará a todos uma inclusão efetiva na sociedade, principalmente no mundo de trabalho, pois o público

alvo da proposta tem, como demanda principal, a conquista de um emprego melhor, e, conseqüentemente, da sua condição social. Neste sentido, a escola pode contribuir para isso ao propiciar a este público uma aprendizagem efetiva, por meio da oferta de uma educação de qualidade social. Segundo o Programa Nacional da Integração da Educação Profissional (PROEJA), a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos) tem como orientação:

[...] proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35)

A partir das leituras dos textos do gênero contos indicados na SD planejada, das atividades de interpretação e compreensão de sentidos, da reescritas e demais atividades propostas, pretendemos valorizar os estudantes da EJA ao provocar nele reflexões para que valorizem, cada vez mais, a leitura e a escrita, com vistas a melhorar as suas próprias construções verbais e orais.

Acreditamos que o conto, que é um gênero popular, contribui para com a integração dos estudantes no decorrer do desdobramento do planejamento, pois boas histórias, orais ou escritas, fazem parte do cotidiano das pessoas e do público da EJA.

É importante ressaltar que esta proposta pode e deve ser adaptada à realidade das turmas. Pensamos nela para o público da EJA, mas essa proposta pode ser adequada a todas as turmas de todas as modalidades, pois é uma proposta que, além de ajudar na melhoria das competências linguísticas, possui um viés integrador que ajuda dar voz a todos, mostrando que é possível promover uma aprendizagem mais democrática e autônoma.

Desejamos que a educação, de modo geral, possa ser guiada por um sentido de justiça social e que os números da evasão escolar diminuam com o passar dos anos, e com isso, a demanda da EJA também. Contudo, enquanto essa mudança não acontecer, necessitamos urgentemente olhar para àqueles que voltam para a escola em uma tentativa de inserção social. Que não seja um olhar de piedade, mas um olhar de respeito pelas histórias, pela vontade de mudar uma realidade de exclusão, de marginalização, de negação de direitos legalmente assegurados, como o direito ao ingresso, permanência e conclusão de pelo menos a Educação básica a todas os brasileiros.

Esperamos que esta proposta didática auxilie e incentive os professores a desenvolverem outros planejamentos para a oferta da modalidade EJA que atendam aos anseios e necessidades formativas desse público, às vezes, heterogêneo em relação à idade, mas que é homogêneo em relação a condições sociais e necessidades.

Acreditamos e esperamos que tempos melhores chegarão e que a realização desta proposta em sala de aula pelos autores será possível. Assim, os resultados poderão ser compartilhados e analisados para que, num processo de crescimento e amadurecimento, possamos, se necessário for, mudar, melhorar e ampliar o nosso trabalho a fim de contribuir com a transformação social a partir da superação do atual quando social em que vivemos, por meio de uma aprendizagem de língua portuguesa voltada para o engrandecimento da pessoa humana e de um processo educacional mais justo e agregador, no qual, a dualidade educacional seja superada e todos tenham acesso a uma boa educação, principalmente a classe desfavorecida economicamente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- **Análise de textos: fundamento e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação e exclusão da cidadania** In: BUFFA, Ester. Educação e cidadania: quem educa o cidadão. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Paris, Gallimard, 1992.
- BARRETO, Ricardo Gonçalves; BÁRBARA, Marianka Gonçalves; BERGAMIN, Cecília. **Ser Protagonista: língua portuguesa**. São Paulo: Edições SM, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Salette Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de Julho de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 18 de jan 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.
- BRASIL, Lei complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998. **Lei complementar 49/98**. Disponível em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/600/2019/06/LEI-COMPLEMEN TAR-49-mt.pdf>. Acesso em: 25 de abr 2020.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Federal**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 de nov.2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de jul.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, agosto. 2007.

BRASIL. **Resolução nº6 de 20 de setembro de 2012, MEC/CNE**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Conselho Nacional de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, Língua Portuguesa, v.2, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº 9.294/96. Brasília, 1996.

Brasil. Universidade Federal de Minas Gerais. **Pró-letramento: alfabetização e linguagem**. Brasília, 2007.

BRITTO, Luiz Percival Lemes. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado de Letras, 2012

BRONCKART, Jean Paul. (1999/2007/2012) **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**, trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC.

BRUNO, Marta Regina P. **Cidadania não tem idade**. Serviço Social & Sociedade. Serviço Social & Sociedade - Velhice e Envelhecimento, São Paulo: Cortez, ano 24, n. 75, p. 74-83, set. 2003.

CAGLIARI; Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo. Scipione, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORTÁZAR, Julio. **Alguns Aspectos do Conto**. In: Valise de cronópio. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, número especial, v. 26, out. 2005.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michele, e SCHNEUWLY, Bernard. 'Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento'. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **"Gêneros orais e escritos na escola"**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOURADO, Alex da Silva Dourado. **Fatores estruturais das políticas de EJA que impactam na permanência e nas interrupções do percurso escolar dos alunos de EJA**. 2013. 83 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Carinhanha-BA, 2013. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5229/1/2013_AlexdaSilvaDourado.pdf. Acesso em: 23 de abr.2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar**. Documento Regional BRASIL: Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FERRARI, Márcio. **Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência**. Nova escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia#>. Acesso em: 28 de set.2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, José e. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 5ª ed. São Paulo (SP): Ática; 1998.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 13ª ed. ver. e at. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e gestão da escola: organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio C. **Aprender para Ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES - ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LOPES, Selva P.; SOUZA, Luzia S. **EJA: uma educação possível ou mera utopia?** Disponível em: Acesso em: 30 de jun. 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MATO GROSSO, **PARECER CNE Nº11/200 – CEB** – Aprovado em 10.5.2000. Disponível em: http://www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/parecercnen11_00eja.PDF. Acesso em: 25 de abr 2020.

MENDONÇA, Márcia. **Análise Linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/artigos/artigo/2264/analise-linguistica-e-producao-de-textos-reflexao-em-busca-de-autoria>>. Acesso em: 16 de jul.2020.

MELLO, Angela Rita Christofolo de. **Uma política educacional para jovens e adultos em Mato Grosso: adaptabilidade e conformação social**. 1.ed. – Cuiabá: EdUFMT, 2018.

MENEZES, N.; FRANKLIN, S. **Audiolivro: uma importante contribuição tecnológica para os deficientes visuais**. Ponto de Acesso, v. 2, n. 3, p. 58–72, 2008.

MEURER, José Luiz. **Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (organizadora) – **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade** - Petrópolis: Vozes, 1995.

NETO, João. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em 23 de março de 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004, 1127. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 abr.2020.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PALETTA, F. A. C.; WATANABE, E. T. Y.; PENILHA, D. F. **Audiolivro: inovações tecnológicas, tendências e divulgação**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 15., 2008, São Paulo. Impacto das tecnologias de informação na gestão da biblioteca universitária. São Paulo: [s.n.], 2008. 11 p.

PEDROSO, Sandra Gramilich. Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos. In: **I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos**, 2010, João Pessoa. Jovens, Adultos e Idosos: os sujeitos da EJA. João Pessoa. EDITORA UNIVERSITARIA UFPB, 2010. Disponível em:< <http://www.cadredraunesco.org>>. Acesso em: 13 de ago.2017.

PINHEIRO. Hélder (org.). **Pesquisa em Literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, ed. 1982.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2005.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 8º ed., 2003.

SILVA, Marco. **Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e on-line**. Revista da FAEEBA–Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 12, n. 20, p. 261-272, 2003.

SILVA, Noadia Íris. **Ensino Tradicional de Gramática e Prática de Análise Linguística na Aula de Português**. Dissertação de Mestrado. Recife: 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Janine Fontes de.; MOTA, Kátia Maria Santos. O silêncio é de outro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira da educação**, v. 12, n. 36, set./dez. 2007. P. 505-551. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. **Estratégias, desafios e perspectivas do uso da informática na educação: realidade na escola pública**. Mato Grosso: Editora UNEMAT, 2009.

SWALES, John Malcolm. (1990). **Genre Analysis: english in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. 1982.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

UNESCO, MEC. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA**. Brasília: MEC, 2004.

ANEXOS

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 04/02/2020 | Edição: 24-A | Seção: 1 - Extra | Página: 1

Órgão: Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro

PORTARIA Nº 188, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2020

Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).

O MINISTRO DE ESTADO DA SAÚDE, no uso das atribuições que lhe conferem os incisos I e II do parágrafo único do art. 87 da Constituição, e

Considerando a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde em 30 de janeiro de 2020;

Considerando que o evento é complexo e demanda esforço conjunto de todo o Sistema Único de Saúde para identificação da etiologia dessas ocorrências e adoção de medidas proporcionais e restritas aos riscos;

Considerando que esse evento está sendo observado em outros países do continente americano e que a investigação local demanda uma resposta coordenada das ações de saúde de competência da vigilância e atenção à saúde, entre as três esferas de gestão do SUS;

Considerando a necessidade de se estabelecer um plano de resposta a esse evento e também para estabelecer a estratégia de acompanhamento aos nacionais e estrangeiros que ingressarem no país e que se enquadrarem nas definições de suspeitos e confirmados para Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV); e

Considerando que a situação demanda o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, resolve:

Art. 1º Declarar Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional conforme Decreto nº 7.616, de 17 de novembro de 2011;

Art. 2º Estabelecer o Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCoV) como mecanismo nacional da gestão coordenada da resposta à emergência no âmbito nacional.

Parágrafo único. A gestão do COE estará sob responsabilidade da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS/MS).

Art. 3º Compete ao COE-nCoV:

I- planejar, organizar, coordenar e controlar as medidas a serem empregadas durante a ESPIN, nos termos das diretrizes fixadas pelo Ministro de Estado da Saúde;

II- articular-se com os gestores estaduais, distrital e municipais do SUS;

III- encaminhar ao Ministro de Estado da Saúde relatórios técnicos sobre a ESPIN e as ações administrativas em curso;

IV - divulgar à população informações relativas à ESPIN; e

V - propor, de forma justificada, ao Ministro de Estado da Saúde:

a) o acionamento de equipes de saúde incluindo a contratação temporária de profissionais, nos termos do disposto no inciso II do caput do art. 2º da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993;

b) a aquisição de bens e a contratação de serviços necessários para a atuação na ESPIN;

c) a requisição de bens e serviços, tanto de pessoas naturais como de jurídicas, nos termos do inciso XIII do caput do art. 15 da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990; e

d) o encerramento da ESPIN.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

**LUIZ HENRIQUE
MANDETTA**

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>

Presidência da República
Secretaria-Geral
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.979, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2020

Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre as medidas que poderão ser adotadas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

§ 1º As medidas estabelecidas nesta Lei objetivam a proteção da coletividade.

§ 2º Ato do Ministro de Estado da Saúde disporá sobre a duração da situação de emergência de saúde pública de que trata esta Lei. (Vide Decreto nº 10.538, de 2020)

§ 3º O prazo de que trata o § 2º deste artigo não poderá ser superior ao declarado pela Organização Mundial de Saúde.

Art. 2º Para fins do disposto nesta Lei, considera-se:

I - isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; e

II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus.

Parágrafo único. As definições estabelecidas pelo Artigo 1 do Regulamento Sanitário Internacional, constante do Anexo ao Decreto nº 10.212, de 30 de janeiro de 2020, aplicam-se ao disposto nesta Lei, no que couber.

~~Art. 3º Para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, as autoridades poderão adotar, no âmbito de suas competências, dentre outras, as seguintes medidas: (Redação dada pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

Art. 3º Para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional de que trata esta Lei, as autoridades poderão adotar, no âmbito de suas competências, entre outras, as seguintes medidas: (Redação dada pela Lei nº 14.035, de 2020)

I - isolamento;

II - quarentena;

III - determinação de realização compulsória de:

- a) exames médicos;
- b) testes laboratoriais;
- c) coleta de amostras clínicas;
- d) vacinação e outras medidas profiláticas; ou
- e) tratamentos médicos específicos;

III-A – uso obrigatório de máscaras de proteção individual; (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

IV - estudo ou investigação epidemiológica;

V - exumação, necropsia, cremação e manejo de cadáver;

~~VI – restrição excepcional e temporária, conforme recomendação técnica e fundamentada da Agência Nacional de Vigilância Sanitária, por rodovias, portos ou aeroportos de: (Redação dada pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~a) entrada e saída do País; e (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~b) locomoção interestadual e intermunicipal; (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020) (Vide ADI 6343)~~

VI – restrição excepcional e temporária, por rodovias, portos ou aeroportos, de: (Redação dada pela Lei nº 14.035, de 2020)

a) entrada e saída do País; e (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

b) locomoção interestadual e intermunicipal; (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

VII - requisição de bens e serviços de pessoas naturais e jurídicas, hipótese em que será garantido o pagamento posterior de indenização justa; e

VIII – autorização excepcional e temporária para a importação e distribuição de quaisquer materiais, medicamentos, equipamentos e insumos da área de saúde sujeitos à vigilância sanitária sem registro na Anvisa considerados essenciais para auxiliar no combate à pandemia do coronavírus, desde que: (Redação dada pela Lei nº 14.006, de 2020)

~~a) registrados por autoridade sanitária estrangeira; e~~

a) registrados por pelo menos 1 (uma) das seguintes autoridades sanitárias estrangeiras e autorizados à distribuição comercial em seus respectivos países: (Redação dada pela Lei nº 14.006, de 2020)

1. Food and Drug Administration (FDA); (Incluído pela Lei nº 14.006, de 2020)

2. European Medicines Agency (EMA); (Incluído pela Lei nº 14.006, de 2020)

3. Pharmaceuticals and Medical Devices Agency (PMDA); (Incluído pela Lei nº 14.006, de 2020)

4. National Medical Products Administration (NMPA); (Incluído pela Lei nº 14.006, de 2020)

b) (revogada). (Redação dada pela Lei nº 14.006, de 2020)

§ 1º As medidas previstas neste artigo somente poderão ser determinadas com base em evidências científicas e em análises sobre as informações estratégicas em saúde e deverão ser limitadas no tempo e no espaço ao mínimo indispensável à promoção e à preservação da saúde pública.

§ 2º Ficam assegurados às pessoas afetadas pelas medidas previstas neste artigo:

I - o direito de serem informadas permanentemente sobre o seu estado de saúde e a assistência à família conforme regulamento;

II - o direito de receberem tratamento gratuito;

III - o pleno respeito à dignidade, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais das pessoas, conforme preconiza o Artigo 3 do Regulamento Sanitário Internacional, constante do Anexo ao Decreto nº 10.212, de 30 de janeiro de 2020.

§ 3º Será considerado falta justificada ao serviço público ou à atividade laboral privada o período de ausência decorrente das medidas previstas neste artigo.

§ 4º As pessoas deverão sujeitar-se ao cumprimento das medidas previstas neste artigo, e o descumprimento delas acarretará responsabilização, nos termos previstos em lei.

§ 5º Ato do Ministro de Estado da Saúde:

I - disporá sobre as condições e os prazos aplicáveis às medidas previstas nos incisos I e II do **caput** deste artigo; e

II – (revogado). (Redação dada pela Lei nº 14.006, de 2020)

~~§ 6º Ato conjunto dos Ministros de Estado da Saúde e da Justiça e Segurança Pública disporá sobre a medida prevista no inciso VI do **caput** deste artigo.~~

~~§ 6º Ato conjunto dos Ministros de Estado da Saúde, da Justiça e Segurança Pública e da Infraestrutura disporá sobre a medida prevista no inciso VI do **caput**. (Redação dada pela Medida Provisória nº 927, de 2020) (Vide ADI 6343) (Vig ência encerrada)~~

~~§ 6º A O ato conjunto a que se refere o § 6º poderá estabelecer delegação de competência para a resolução dos casos nele omissos. (Incluído pela Medida Provisória nº 927, de 2020) (Vig ência encerrada)~~

§ 6º Ato conjunto dos Ministros de Estado da Saúde, da Justiça e Segurança Pública e da Infraestrutura disporá sobre as medidas previstas no inciso VI do **caput** deste artigo, observado o disposto no inciso I do § 6º-B deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 6º-B. As medidas previstas no inciso VI do **caput** deste artigo deverão ser precedidas de recomendação técnica e fundamentada: (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

I – da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), em relação à entrada e saída do País e à locomoção interestadual; ou (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

II – do respectivo órgão estadual de vigilância sanitária, em relação à locomoção intermunicipal. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 6º-C. (VETADO). (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 6º-D. (VETADO). (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 7º As medidas previstas neste artigo poderão ser adotadas:

I – pelo Ministério da Saúde, exceto a constante do inciso VIII do **caput** deste artigo; (Redação dada pela Lei nº 14.006, de 2020)

~~II – pelos gestores locais de saúde, desde que autorizados pelo Ministério da Saúde, nas hipóteses dos incisos I, II, V e VI do **caput** deste artigo; (Redação dada pela Lei nº 14.006, de 2020) (Vide ADI 6343)~~

II – pelos gestores locais de saúde, desde que autorizados pelo Ministério da Saúde, nas hipóteses dos incisos I, II, III-A, V e VI do **caput** deste artigo; (Redação dada pela Lei nº 14.035, de 2020)

III - pelos gestores locais de saúde, nas hipóteses dos incisos III, IV e VII do **caput** deste artigo.

IV – pela Anvisa, na hipótese do inciso VIII do **caput** deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.006, de 2020)

~~§ 7º A. (VETADO). (Incluído pela Lei nº 14.006, de 2020)~~

§ 7º-A. A autorização de que trata o inciso VIII do **caput** deste artigo deverá ser concedida pela Anvisa em até 72 (setenta e duas) horas após a submissão do pedido à Agência, dispensada a autorização de qualquer outro órgão da administração pública direta ou indireta para os produtos que especifica, sendo concedida automaticamente caso esgotado o prazo sem manifestação. Promulgação partes vetadas

§ 7º-B. O médico que prescrever ou ministrar medicamento cuja importação ou distribuição tenha sido autorizada na forma do inciso VIII do **caput** deste artigo deverá informar ao paciente ou ao seu representante legal que o produto ainda não tem registro na Anvisa e foi liberado por ter sido registrado por autoridade sanitária estrangeira. (Incluído pela Lei nº 14.006, de 2020)

§ 7º-C Os serviços públicos e atividades essenciais, cujo funcionamento deverá ser resguardado quando adotadas as medidas previstas neste artigo, incluem os relacionados ao atendimento a mulheres em situação de violência doméstica e familiar, nos termos da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, a crianças, a adolescentes, a pessoas idosas e a pessoas com deficiência vítimas de crimes tipificados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), na Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso), na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), e no Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal). (Incluído pela Lei nº 14.022, de 2020)

~~§ 8º As medidas previstas neste artigo, quando adotadas, deverão resguardar o exercício e o funcionamento de serviços públicos e atividades essenciais. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

§ 8º Na ausência da adoção de medidas de que trata o inciso II do § 7º deste artigo, ou até sua superveniência, prevalecerão as determinações: (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

I – do Ministério da Saúde em relação aos incisos I, II, III, IV, V e VII do **caput** deste artigo; e (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

II – do ato conjunto de que trata o § 6º em relação às medidas previstas no inciso VI do **caput** deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

~~§ 9º O Presidente da República disporá, mediante decreto, sobre os serviços públicos e atividades essenciais a que se referem o § 8º. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

§ 9º A adoção das medidas previstas neste artigo deverá resguardar o abastecimento de produtos e o exercício e o funcionamento de serviços públicos e de atividades essenciais, assim definidos em decreto da respectiva autoridade federativa. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

~~§ 10. As medidas a que se referem os incisos I, II e VI do **caput**, quando afetarem a execução de serviços públicos e atividades essenciais, inclusive as reguladas, concedidas ou autorizadas, somente poderão ser adotadas em ato específico e desde que em articulação prévia com o órgão regulador ou o Poder concedente ou autorizador. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

§ 10. As medidas a que se referem os incisos I, II e VI do **caput**, observado o disposto nos incisos I e II do § 6º-B deste artigo, quando afetarem a execução de serviços públicos e de atividades essenciais, inclusive os regulados, concedidos ou autorizados, somente poderão ser adotadas em ato específico e desde que haja articulação prévia com o órgão regulador ou o poder concedente ou autorizador. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

~~§ 11. É vedada a restrição à circulação de trabalhadores que possa afetar o funcionamento de serviços públicos e atividades essenciais, definidas nos termos do disposto no § 9º, e cargas de qualquer espécie que possam acarretar desabastecimento de gêneros necessários à população. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

§ 11. É vedada a restrição à ação de trabalhadores que possa afetar o funcionamento de serviços públicos e de atividades essenciais, definidos conforme previsto no § 9º deste artigo, e as cargas de qualquer espécie que possam acarretar desabastecimento de gêneros necessários à população. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

Art. 3º-A. É obrigatório manter boca e nariz cobertos por máscara de proteção individual, conforme a legislação sanitária e na forma de regulamentação estabelecida pelo Poder Executivo federal, para circulação em espaços públicos e privados acessíveis ao público, em vias públicas e em transportes públicos coletivos, bem como em: (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020) (Vide ADPF 714)

I – veículos de transporte remunerado privado individual de passageiros por aplicativo ou por meio de táxis; (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

II – ônibus, aeronaves ou embarcações de uso coletivo fretados; (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

III - estabelecimentos comerciais e industriais, templos religiosos, estabelecimentos de ensino e demais locais fechados em que haja reunião de pessoas. (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020) Promulgação partes vetadas (Vide ADPF 714)

§ 1º O descumprimento da obrigação prevista no caput deste artigo acarretará a imposição de multa definida e regulamentada pelo ente federado competente, devendo ser consideradas como circunstâncias agravantes na gradação da penalidade: (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020) Promulgação partes vetadas

I - ser o infrator reincidente; (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

II - ter a infração ocorrido em ambiente fechado. (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

§ 2º A definição e a regulamentação referidas no § 1º deste artigo serão efetuadas por decreto ou por ato administrativo do respectivo Poder Executivo, que estabelecerá as autoridades responsáveis pela fiscalização da obrigação prevista no caput e pelo recolhimento da multa prevista no § 1º deste artigo (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020) Promulgação partes vetadas

§ 3º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

§ 4º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

§ 5º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

§ 6º Em nenhuma hipótese será exigível a cobrança da multa pelo descumprimento da obrigação prevista no caput deste artigo às populações vulneráveis economicamente. (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020) Promulgação partes vetadas

§ 7º A obrigação prevista no **caput** deste artigo será dispensada no caso de pessoas com transtorno do espectro autista, com deficiência intelectual, com deficiências sensoriais ou com quaisquer outras deficiências que as impeçam de fazer o uso adequado de máscara de proteção facial, conforme declaração médica, que poderá ser obtida por meio digital, bem como no caso de crianças com menos de 3 (três) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

§ 8º As máscaras a que se refere o **caput** deste artigo podem ser artesanais ou industriais. (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

Art. 3º-B. Os estabelecimentos em funcionamento durante a pandemia da Covid-19 são obrigados a fornecer gratuitamente a seus funcionários e colaboradores máscaras de proteção individual, ainda que de fabricação artesanal, sem prejuízo de outros equipamentos de proteção individual estabelecidos pelas normas de segurança e saúde do trabalho. (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020) Promulgação partes vetadas (Vide ADPF 715)

§ 1º O descumprimento da obrigação prevista no caput deste artigo acarretará a imposição de multa definida e regulamentada pelos entes federados, observadas na gradação da penalidade: (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

I - a reincidência do infrator; (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

II - a ocorrência da infração em ambiente fechado, hipótese que será considerada como circunstância agravante; (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

III - a capacidade econômica do infrator. (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

§ 2º O disposto no § 1º deste artigo será regulamentado por decreto ou por ato administrativo do respectivo Poder Executivo, que estabelecerá as autoridades responsáveis pela fiscalização da obrigação prevista no caput e pelo recolhimento da multa prevista no § 1º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020) Promulgação partes vetadas

§ 3º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

§ 4º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

§ 5º Os órgãos, entidades e estabelecimentos a que se refere este artigo deverão afixar cartazes informativos sobre a forma de uso correto de máscaras e o número máximo de pessoas permitidas ao mesmo tempo dentro do estabelecimento, nos termos de regulamento. (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

§ 6º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

'Art. 3º-C. As multas previstas no § 1º do art. 3º-A e no § 1º do art. 3º-B desta Lei somente serão aplicadas na ausência de normas estaduais ou municipais que estabeleçam multa com hipótese de incidência igual ou semelhante. (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020) Promulgação partes vetadas

'Art. 3º-D. Os valores recolhidos das multas previstas no § 1º do art. 3º-A e no § 1º do art. 3º-B desta Lei deverão ser utilizados obrigatoriamente em ações e serviços de saúde. (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020) Promulgação partes vetadas

Parágrafo único. Os valores recolhidos deverão ser informados em portais de transparência ou, na falta destes, em outro meio de publicidade, para fins de prestação de contas.'

Art. 3º-E. É garantido o atendimento preferencial em estabelecimentos de saúde aos profissionais de saúde e aos profissionais da segurança pública, integrantes dos órgãos previstos no art. 144 da Constituição Federal, diagnosticados com a Covid-19, respeitados os protocolos nacionais de atendimento médico. (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

Art. 3º-F. É obrigatório o uso de máscaras de proteção individual nos estabelecimentos prisionais e nos estabelecimentos de cumprimento de medidas socioeducativas, observado o disposto no **caput** do art. 3º-B desta Lei. (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020) (Vide ADPF 718)

Art. 3º-G. As concessionárias e empresas de transporte público deverão atuar em colaboração com o poder público na fiscalização do cumprimento das normas de utilização obrigatória de máscaras de proteção individual, podendo inclusive vedar, nos terminais e meios de transporte por elas operados, a entrada de passageiros em desacordo com as normas estabelecidas pelo respectivo poder concedente. (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

Parágrafo único. O poder público concedente regulamentará o disposto neste artigo, inclusive em relação ao estabelecimento de multas pelo seu descumprimento. (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

Art. 3º-H. Os órgãos e entidades públicos, por si, por suas empresas, concessionárias ou permissionárias ou por qualquer outra forma de empreendimento, bem como o setor privado de bens e serviços, deverão adotar medidas de prevenção à proliferação de doenças, como a assepsia de locais de circulação de pessoas e do interior de veículos de toda natureza usados em serviço e a disponibilização aos usuários de produtos higienizantes e saneantes. (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

Parágrafo único. Incorrerá em multa, a ser definida e regulamentada pelo Poder Executivo do ente federado competente, o estabelecimento autorizado a funcionar durante a pandemia da Covid-19 que deixar de disponibilizar álcool em gel a 70% (setenta por cento) em locais próximos a suas entradas, elevadores e escadas rolantes. (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020) Promulgação partes vetadas

Art. 3º-I. (VETADO). (Incluído pela Lei nº 14.019, de 2020)

Art. 3º-J Durante a emergência de saúde pública decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019, o poder público e os empregadores ou contratantes adotarão, imediatamente, medidas para preservar a saúde e a vida de todos os profissionais considerados essenciais ao controle de doenças e à manutenção da ordem pública. (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

§ 1º Para efeitos do disposto no **caput** deste artigo, são considerados profissionais essenciais ao controle de doenças e à manutenção da ordem pública: (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

I - médicos; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

II - enfermeiros; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

III - fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e profissionais envolvidos nos processos de habilitação e reabilitação; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

IV - psicólogos; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

V - assistentes sociais; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

VI - policiais federais, civis, militares, penais, rodoviários e ferroviários e membros das Forças Armadas; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

VII - agentes socioeducativos, agentes de segurança de trânsito e agentes de segurança privada; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

VIII - brigadistas e bombeiros civis e militares; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

IX - vigilantes que trabalham em unidades públicas e privadas de saúde; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

X - assistentes administrativos que atuam no cadastro de pacientes em unidades de saúde; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XI - agentes de fiscalização; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XII - agentes comunitários de saúde; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XIII - agentes de combate às endemias; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XIV - técnicos e auxiliares de enfermagem; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XV - técnicos, tecnólogos e auxiliares em radiologia e operadores de aparelhos de tomografia computadorizada e de ressonância nuclear magnética; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XVI - maqueiros, maqueiros de ambulância e padioleiros; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XVII - cuidadores e atendentes de pessoas com deficiência, de pessoas idosas ou de pessoas com doenças raras; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XVIII - biólogos, biomédicos e técnicos em análises clínicas; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XIX - médicos-veterinários; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XX - coveiros, atendentes funerários, motoristas funerários, auxiliares funerários e demais trabalhadores de serviços funerários e de autópsias; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XXI - profissionais de limpeza; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XXII - profissionais que trabalham na cadeia de produção de alimentos e bebidas, incluídos os insumos; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XXIII - farmacêuticos, bioquímicos e técnicos em farmácia; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XXIV - cirurgiões-dentistas, técnicos em saúde bucal e auxiliares em saúde bucal; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XXV - aeronautas, aeroviários e controladores de voo; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XXVI - motoristas de ambulância; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XXVII - guardas municipais; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XXVIII - profissionais dos Centros de Referência de Assistência Social (Cras) e dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (Creas); (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XXIX - servidores públicos que trabalham na área da saúde, inclusive em funções administrativas; (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

XXX - outros profissionais que trabalhem ou sejam convocados a trabalhar nas unidades de saúde durante o período de isolamento social ou que tenham contato com pessoas ou com materiais que ofereçam risco de contaminação pelo novo coronavírus. (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

§ 2º O poder público e os empregadores ou contratantes fornecerão, gratuitamente, os equipamentos de proteção individual (EPIs) recomendados pela Anvisa aos profissionais relacionados no § 1º deste artigo que estiverem em atividade e em contato direto com portadores ou possíveis portadores do novo coronavírus, considerados os protocolos indicados para cada situação. (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

§ 3º Os profissionais essenciais ao controle de doenças e à manutenção da ordem pública que estiverem em contato direto com portadores ou possíveis portadores do novo coronavírus terão prioridade para fazer testes de diagnóstico da Covid-19 e serão tempestivamente tratados e

orientados sobre sua condição de saúde e sobre sua aptidão para retornar ao trabalho. (Incluído pela Lei nº 14.023, de 2020)

~~Art. 4º É dispensável a licitação para aquisição de bens, serviços, inclusive de engenharia, e insumos destinados ao enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus de que trata esta Lei. (Redação dada pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

Art. 4º É dispensável a licitação para aquisição ou contratação de bens, serviços, inclusive de engenharia, e insumos destinados ao enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional de que trata esta Lei. (Redação dada pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 1º A dispensa de licitação a que se refere o **caput** deste artigo é temporária e aplica-se apenas enquanto perdurar a emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus.

~~§ 2º Todas as contratações ou aquisições realizadas com fulcro nesta Lei serão imediatamente disponibilizadas em sítio oficial específico na rede mundial de computadores (internet), contendo, no que couber, além das informações previstas no § 3º do art. 8º da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, o nome do contratado, o número de sua inscrição na Receita Federal do Brasil, o prazo contratual, o valor e o respectivo processo de contratação ou aquisição.~~

§ 2º Todas as aquisições ou contratações realizadas com base nesta Lei serão disponibilizadas, no prazo máximo de 5 (cinco) dias úteis, contado da realização do ato, em site oficial específico na internet, observados, no que couber, os requisitos previstos no § 3º do art. 8º da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, com o nome do contratado, o número de sua inscrição na Secretaria da Receita Federal do Brasil, o prazo contratual, o valor e o respectivo processo de aquisição ou contratação, além das seguintes informações: (Redação dada pela Lei nº 14.035, de 2020)

I – o ato que autoriza a contratação direta ou o extrato decorrente do contrato; (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

II – a discriminação do bem adquirido ou do serviço contratado e o local de entrega ou de prestação; (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

III – o valor global do contrato, as parcelas do objeto, os montantes pagos e o saldo disponível ou bloqueado, caso exista; (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

IV – as informações sobre eventuais aditivos contratuais; (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

V – a quantidade entregue em cada unidade da Federação durante a execução do contrato, nas contratações de bens e serviços. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

VI - as atas de registros de preços das quais a contratação se origine. (Redação dada pela Lei nº 14065, de 2020)

~~§ 3º Excepcionalmente, será possível a contratação de fornecedora de bens, serviços e insumos de empresas que estejam com inidoneidade declarada ou com o direito de participar de licitação ou contratar com o Poder Público suspenso, quando se tratar, comprovadamente, de~~

~~única fornecedora do bem ou serviço a ser adquirido. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

§ 3º Na situação excepcional de, comprovadamente, haver uma única fornecedora do bem ou prestadora do serviço, será possível a sua contratação, independentemente da existência de sanção de impedimento ou de suspensão de contratar com o poder público. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 3º-A. No caso de que trata o § 3º deste artigo, é obrigatória a prestação de garantia nas modalidades previstas no art. 56 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que não poderá exceder a 10% (dez por cento) do valor do contrato. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

~~§ 4º Na hipótese de dispensa de licitação de que trata o **caput**, quando se tratar de compra ou contratação por mais de um órgão ou entidade, o sistema de registro de preços, de que trata o inciso II do **caput** do art. 15 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, poderá ser utilizado. (Incluído pela Medida Provisória nº 951, de 2020)-(Vigência Encerrada)~~

~~§ 5º Na hipótese de inexistência de regulamento específico, o ente federativo poderá aplicar o regulamento federal sobre registro de preços. (Incluído pela Medida Provisória nº 951, de 2020)-(Vigência Encerrada)~~

~~§ 6º O órgão ou entidade gerenciador da compra estabelecerá prazo, contado da data de divulgação da intenção de registro de preço, entre dois e quatro dias úteis, para que outros órgãos e entidades manifestem interesse em participar do sistema de registro de preços nos termos do disposto no § 4º e no § 5º. (Incluído pela Medida Provisória nº 951, de 2020)-(Vigência Encerrada)~~

§ 4º Na hipótese de dispensa de licitação a que se refere o **caput** deste artigo, quando se tratar de compra ou de contratação por mais de um órgão ou entidade, poderá ser utilizado o sistema de registro de preços, previsto no inciso II do **caput** do art. 15 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. (Redação dada pela Lei nº 14065, de 2020)

§ 5º Nas situações abrangidas pelo § 4º deste artigo, o ente federativo poderá aplicar o regulamento federal sobre registro de preços se não houver regulamento que lhe seja especificamente aplicável. (Redação dada pela Lei nº 14065, de 2020)

§ 6º O órgão ou entidade gerenciador da compra estabelecerá prazo entre 2 (dois) e 8 (oito) dias úteis, contado da data de divulgação da intenção de registro de preço, para que outros órgãos e entidades manifestem interesse em participar do sistema de registro de preços realizado nos termos dos §§ 4º e 5º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 14065, de 2020)

§ 7º O disposto nos §§ 2º e 3º do art. 4º-E desta Lei não se aplica a sistema de registro de preços fundamentado nesta Lei. (Incluído pela Lei nº 14065, de 2020)

§ 8º Nas contratações celebradas após 30 (trinta) dias da assinatura da ata de registro de preços, a estimativa de preços será refeita, com o intuito de verificar se os preços registrados permanecem compatíveis com os praticados no âmbito dos órgãos e entidades da administração pública, nos termos do inciso VI do § 1º do art. 4º-E desta Lei. (Incluído pela Lei nº 14065, de 2020)

~~Art. 4º-A A aquisição de bens e a contratação de serviços a que se refere o **caput** do art. 4º não se restringe a equipamentos novos, desde que o fornecedor se responsabilize pelas plenas condições de uso e funcionamento do bem adquirido. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

Art. 4º-A. A aquisição ou contratação de bens e serviços, inclusive de engenharia, a que se refere o **caput** do art. 4º desta Lei, não se restringe a equipamentos novos, desde que o fornecedor se responsabilize pelas plenas condições de uso e de funcionamento do objeto contratado. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

~~Art. 4º B Nas dispensas de licitação decorrentes do disposto nesta Lei, presumem-se atendidas as condições de: (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~I – ocorrência de situação de emergência; (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~II – necessidade de pronto atendimento da situação de emergência; (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~III – existência de risco a segurança de pessoas, obras, prestação de serviços, equipamentos e outros bens, públicos ou particulares; e (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~IV – limitação da contratação à parcela necessária ao atendimento da situação de emergência. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

Art. 4º-B. Nas dispensas de licitação decorrentes do disposto nesta Lei, presumem-se comprovadas as condições de: (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

I – ocorrência de situação de emergência; (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

II – necessidade de pronto atendimento da situação de emergência; (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

III – existência de risco à segurança de pessoas, de obras, de prestação de serviços, de equipamentos e de outros bens, públicos ou particulares; e (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

IV – limitação da contratação à parcela necessária ao atendimento da situação de emergência. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

~~Art. 4º C Para as contratações de bens, serviços e insumos necessários ao enfrentamento da emergência de que trata esta Lei, não será exigida a elaboração de estudos preliminares quando se tratar de bens e serviços comuns. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

Art. 4º-C. Para a aquisição ou contratação de bens, serviços, inclusive de engenharia, e insumos necessários ao enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata esta Lei, não será exigida a elaboração de estudos preliminares quando se tratar de bens e de serviços comuns. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

~~Art. 4º D O Gerenciamento de Riscos da contratação somente será exigível durante a gestão do contrato. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

Art. 4º-D. O gerenciamento de riscos da contratação somente será exigível durante a gestão do contrato. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

~~Art. 4º E Nas contratações para aquisição de bens, serviços e insumos necessários ao enfrentamento da emergência que trata esta Lei, será admitida a apresentação de termo de referência simplificado ou de projeto básico simplificado. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~§ 1º O termo de referência simplificado ou o projeto básico simplificado a que se refere o **caput** conterà: (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~I— declaração do objeto; (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~II— fundamentação simplificada da contratação; (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~III— descrição resumida da solução apresentada; (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~IV— requisitos da contratação; (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~V— critérios de medição e pagamento; (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~VI— estimativas dos preços obtidos por meio de, no mínimo, um dos seguintes parâmetros: (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~a) Portal de Compras do Governo Federal; (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~b) pesquisa publicada em mídia especializada; (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~c) sítios eletrônicos especializados ou de domínio amplo; (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~d) contratações similares de outros entes públicos; ou (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~e) pesquisa realizada com os potenciais fornecedores; e (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~VII— adequação orçamentária. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~§ 2º Excepcionalmente, mediante justificativa da autoridade competente, será dispensada a estimativa de preços de que trata o inciso VI do **caput**. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~§ 3º Os preços obtidos a partir da estimativa de que trata o inciso VI do **caput** não impedem a contratação pelo Poder Público por valores superiores decorrentes de oscilações ocasionadas pela variação de preços, hipótese em que deverá haver justificativa nos autos. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

Art. 4º-E. Nas aquisições ou contratações de bens, serviços e insumos necessários ao enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional de que trata esta Lei, será admitida a apresentação de termo de referência simplificado ou de projeto básico simplificado. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 1º O termo de referência simplificado ou o projeto básico simplificado referidos no **caput** deste artigo conterà: (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

I – declaração do objeto; (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

II – fundamentação simplificada da contratação; (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

III – descrição resumida da solução apresentada; (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

IV – requisitos da contratação; (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

V – critérios de medição e de pagamento; (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

VI – estimativa de preços obtida por meio de, no mínimo, 1 (um) dos seguintes parâmetros: (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

a) Portal de Compras do Governo Federal; (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

b) pesquisa publicada em mídia especializada; (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

c) sites especializados ou de domínio amplo; (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

d) contratações similares de outros entes públicos; ou (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

e) pesquisa realizada com os potenciais fornecedores; (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

VII – adequação orçamentária. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 2º Excepcionalmente, mediante justificativa da autoridade competente, será dispensada a estimativa de preços de que trata o inciso VI do § 1º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 3º Os preços obtidos a partir da estimativa de que trata o inciso VI do § 1º deste artigo não impedem a contratação pelo poder público por valores superiores decorrentes de oscilações ocasionadas pela variação de preços, desde que observadas as seguintes condições: (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

I – negociação prévia com os demais fornecedores, segundo a ordem de classificação, para obtenção de condições mais vantajosas; e (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

II – efetiva fundamentação, nos autos da contratação correspondente, da variação de preços praticados no mercado por motivo superveniente. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

~~Art. 4º F Na hipótese de haver restrição de fornecedores ou prestadores de serviço, a autoridade competente, excepcionalmente e mediante justificativa, poderá dispensar a apresentação de documentação relativa à regularidade fiscal e trabalhista ou, ainda, o cumprimento de um ou mais requisitos de habilitação, ressalvados a exigência de apresentação de prova de regularidade relativa à Seguridade Social e o cumprimento do disposto no inciso XXXIII do caput do art. 7º da Constituição. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

Art. 4º-F. Na hipótese de haver restrição de fornecedores ou de prestadores de serviço, a autoridade competente, excepcionalmente e mediante justificativa, poderá dispensar a apresentação de documentação relativa à regularidade fiscal ou, ainda, o cumprimento de 1 (um) ou mais requisitos de habilitação, ressalvados a exigência de apresentação de prova de regularidade trabalhista e o cumprimento do disposto no inciso XXXIII do caput do art. 7º da Constituição Federal. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

~~Art. 4º G Nos casos de licitação na modalidade pregão, eletrônico ou presencial, cujo objeto seja a aquisição de bens, serviços e insumos necessários ao enfrentamento da emergência de que trata esta Lei, os prazos dos procedimentos licitatórios serão reduzidos pela metade. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~§ 1º Quando o prazo original de que trata o **caput** for número ímpar, este será arredondado para o número inteiro antecedente. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~§ 2º Os recursos dos procedimentos licitatórios somente terão efeito devolutivo. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~§ 3º Fica dispensada a realização de audiência pública a que se refere o art. 39 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, para as licitações de que trata o **caput**. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~§ 4º As licitações de que trata o **caput** realizadas por meio de sistema de registro de preços serão consideradas compras nacionais, nos termos do disposto no regulamento federal, observado o prazo estabelecido no § 6º do art. 4º. (Incluído pela Medida Provisória nº 951, de 2020)-(Vigência Encerrada)~~

Art. 4º-G. Nos casos de licitação na modalidade pregão, eletrônico ou presencial, cujo objeto seja a aquisição ou contratação de bens, serviços e insumos necessários ao enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional de que trata esta Lei, os prazos dos procedimentos licitatórios serão reduzidos pela metade. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 1º Quando o prazo original de que trata o **caput** deste artigo for número ímpar, este será arredondado para o número inteiro antecedente. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 2º Os recursos dos procedimentos licitatórios somente terão efeito devolutivo. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 3º Fica dispensada a realização de audiência pública a que se refere o art. 39 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, para as licitações de que trata o **caput** deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

§ 4º As licitações de que trata o **caput** deste artigo realizadas por meio de sistema de registro de preços serão consideradas compras nacionais e observarão o disposto em regulamento editado pelo Poder Executivo federal, observado o prazo estabelecido no § 6º do art. 4º desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 14065, de 2020)

~~Art. 4º H Os contratos regidos por esta Lei terão prazo de duração de até seis meses e poderão ser prorrogados por períodos sucessivos, enquanto perdurar a necessidade de enfrentamento dos efeitos da situação de emergência de saúde pública. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

Art. 4º-H. Os contratos regidos por esta Lei terão prazo de duração de até 6 (seis) meses e poderão ser prorrogados por períodos sucessivos, enquanto vigorar o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, respeitadas os prazos pactuados. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

~~Art. 4º I Para os contratos decorrentes dos procedimentos previstos nesta Lei, a administração pública poderá prever que os contratados fiquem obrigados a aceitar, nas mesmas condições contratuais, acréscimos ou supressões ao objeto contratado, em até cinquenta por cento do valor inicial atualizado do contrato. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

Art. 4º-I. Para os contratos decorrentes dos procedimentos previstos nesta Lei, a administração pública poderá prever que os contratados fiquem obrigados a aceitar, nas mesmas condições contratuais, acréscimos ou supressões ao objeto contratado de até 50% (cinquenta por cento) do valor inicial atualizado do contrato. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

Art. 4º-J. Os órgãos e entidades da administração pública federal poderão aderir a ata de registro de preços gerenciada por órgão ou entidade estadual, distrital ou municipal em procedimentos realizados nos termos desta Lei, até o limite, por órgão ou entidade, de 50% (cinquenta por cento) dos quantitativos dos itens do instrumento convocatório e registrados na ata de registro de preços para o órgão gerenciador e para os órgãos participantes. (Incluído pela Lei nº 14065, de 2020)

Parágrafo único. As contratações decorrentes das adesões à ata de registro de preços de que trata o **caput** deste artigo não poderão exceder, na totalidade, ao dobro do quantitativo de cada item registrado na ata de registro de preços para o órgão gerenciador e para os órgãos participantes, independentemente do número de órgãos não participantes que aderirem. (Incluído pela Lei nº 14065, de 2020)

Art. 4º-K. Os órgãos de controle interno e externo priorizarão a análise e a manifestação quanto à legalidade, à legitimidade e à economicidade das despesas decorrentes dos contratos ou das aquisições realizadas com fundamento nesta Lei. (Incluído pela Lei nº 14065, de 2020)

Parágrafo único. Os tribunais de contas devem atuar para aumentar a segurança jurídica na aplicação das normas desta Lei, inclusive por meio de respostas a consultas. (Incluído pela Lei nº 14065, de 2020)

Art. 5º Toda pessoa colaborará com as autoridades sanitárias na comunicação imediata de:

I - possíveis contatos com agentes infecciosos do coronavírus;

II - circulação em áreas consideradas como regiões de contaminação pelo coronavírus.

Art. 5º-A Enquanto perdurar o estado de emergência de saúde internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019: (Incluído pela Lei nº 14.022, de 2020)

I - os prazos processuais, a apreciação de matérias, o atendimento às partes e a concessão de medidas protetivas que tenham relação com atos de violência doméstica e familiar cometidos contra mulheres, crianças, adolescentes, pessoas idosas e pessoas com deficiência serão mantidos, sem suspensão; (Incluído pela Lei nº 14.022, de 2020)

II - o registro da ocorrência de violência doméstica e familiar contra a mulher e de crimes cometidos contra criança, adolescente, pessoa idosa ou pessoa com deficiência poderá ser realizado por meio eletrônico ou por meio de número de telefone de emergência designado para tal fim pelos órgãos de segurança pública; (Incluído pela Lei nº 14.022, de 2020)

Parágrafo único. Os processos de que trata o inciso I do **caput** deste artigo serão considerados de natureza urgente. (Incluído pela Lei nº 14.022, de 2020)

Art. 5º-B. O receituário médico ou odontológico de medicamentos sujeitos a prescrição e de uso contínuo será válido pelo menos enquanto perdurarem as medidas de isolamento para contenção do surto da Covid-19 . (Incluído pela Lei nº 14.028, de 2020)

§ 1º O disposto no **caput** não se aplica ao receituário de medicamentos sujeitos ao controle sanitário especial, que seguirá a regulamentação da Anvisa. (Incluído pela Lei nº 14.028, de 2020)

§ 2º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 14.028, de 2020)

Art. 6º É obrigatório o compartilhamento entre órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, distrital e municipal de dados essenciais à identificação de pessoas infectadas ou com suspeita de infecção pelo coronavírus, com a finalidade exclusiva de evitar a sua propagação.

§ 1º A obrigação a que se refere o **caput** deste artigo estende-se às pessoas jurídicas de direito privado quando os dados forem solicitados por autoridade sanitária.

§ 2º O Ministério da Saúde manterá dados públicos e atualizados sobre os casos confirmados, suspeitos e em investigação, relativos à situação de emergência pública sanitária, resguardando o direito ao sigilo das informações pessoais.

~~Art. 6º A Ficam estabelecidos os seguintes limites para a concessão de suprimento de fundos e por item de despesa, para as aquisições e contratações a que se refere o **caput** do art. 4º, quando a movimentação for realizada por meio de Cartão de Pagamento do Governo: (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~I – na execução de serviços de engenharia, o valor estabelecido na alínea “a” do inciso I do **caput** do art. 23 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993; e (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

~~II – nas compras em geral e outros serviços, o valor estabelecido na alínea “a” do inciso II do **caput** do art. 23 da Lei nº 8.666, de 1993. (Incluído pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

Art. 6º-A. Para a concessão de suprimento de fundos e por item de despesa, e para as aquisições e as contratações a que se refere o **caput** do art. 4º desta Lei, quando a movimentação for realizada por meio de Cartão de Pagamento do Governo, ficam estabelecidos os seguintes limites: (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

I – na execução de serviços de engenharia, o valor estabelecido na alínea “a” do inciso I do **caput** do art. 23 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993; e (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

II – nas compras em geral e em outros serviços, o valor estabelecido na alínea “a” do inciso II do **caput** do art. 23 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. (Incluído pela Lei nº 14.035, de 2020)

~~Art. 6º-B Serão atendidos prioritariamente os pedidos de acesso à informação, de que trata a Lei nº 12.527, de 2011, relacionados com medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata esta Lei. (Incluído pela Medida Provisória nº 928, de 2020)-(Vide ADI nº 6347) (Vide ADI nº 6351) (Vide ADI 6353) (Vig ência encerrada)~~

~~§ 1º Ficarão suspensos os prazos de resposta a pedidos de acesso à informação nos órgãos ou nas entidades da administração pública cujos servidores estejam sujeitos a regime de quarentena, teletrabalho ou equivalentes e que, necessariamente, dependam de: (Incluído pela Medida Provisória nº 928, de 2020)-(Vig ência encerrada)~~

~~I — acesso presencial de agentes públicos encarregados da resposta; ou (Incluído pela Medida Provisória nº 928, de 2020)-(Vig ência encerrada)~~

~~II — agente público ou setor prioritariamente envolvido com as medidas de enfrentamento da situação de emergência de que trata esta Lei. (Incluído pela Medida Provisória nº 928, de 2020)-(Vig ência encerrada)~~

~~§ 2º Os pedidos de acesso à informação pendentes de resposta com fundamento no disposto no § 1º deverão ser reiterados no prazo de dez dias, contado da data em que for encerrado o prazo de reconhecimento de calamidade pública a que se refere o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. (Incluído pela Medida Provisória nº 928, de 2020)-(Vig ência encerrada)~~

~~§ 3º Não serão conhecidos os recursos interpostos contra negativa de resposta a pedido de informação negados com fundamento no disposto no § 1º. (Incluído pela Medida Provisória nº 928, de 2020)-(Vig ência encerrada)~~

~~§ 4º Durante a vigência desta Lei, o meio legítimo de apresentação de pedido de acesso a informações de que trata o art. 10 da Lei nº 12.527, de 2011, será exclusivamente o sistema disponível na internet. (Incluído pela Medida Provisória nº 928, de 2020)-(Vig ência encerrada)~~

~~§ 5º Fica suspenso o atendimento presencial a requerentes relativos aos pedidos de acesso à informação de que trata a Lei nº 12.527, de 2011. (Incluído pela Medida Provisória nº 928, de 2020)-(Vig ência encerrada)~~

~~Art. 6º C Não correrão os prazos processuais em desfavor dos acusados e entes privados processados em processos administrativos enquanto perdurar o estado de calamidade de que trata o Decreto Legislativo nº 6, de 2020. (Incluído pela Medida Provisória nº 928, de 2020)-(Vig ência encerrada)~~

~~Parágrafo único. Fica suspenso o transcurso dos prazos prescricionais para aplicação de sanções administrativas previstas na Lei nº 8.112, de 1990, na Lei nº 9.873, de 1999, na Lei nº 12.846, de 2013, e nas demais normas aplicáveis a empregados públicos. (Incluído pela Medida Provisória nº 928, de 2020)-(Vig ência encerrada)~~

~~Art. 6º D Fica suspenso o transcurso dos prazos prescricionais para aplicação de sanções administrativas previstas na Lei nº 8.666, de 1993, na Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002, e na Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011. (Incluído pela Medida Provisória nº 951, de 2020)-(Vig ência Encerrada)~~

Art. 7º O Ministério da Saúde editará os atos necessários à regulamentação e operacionalização do disposto nesta Lei.

~~Art. 8º Esta Lei vigorará enquanto perdurar o estado de emergência de saúde internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019, exceto quanto aos contratos de que trata o art. 4º H, que obedecerão ao prazo de vigência neles estabelecidos. (Redação dada pela Medida Provisória nº 926, de 2020)~~

Art. 8º Esta Lei vigorará enquanto estiver vigente o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, observado o disposto no art. 4º-H desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 14.035, de 2020)

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de fevereiro de 2020; 199º da Independência e 132º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO

Sérgio Moro

Luiz Henrique Mandetta

Este texto não substitui o publicado no DOU de 7.2.2020

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm

DECRETO Nº 425, DE 25 DE MARÇO DE 2020.

Consolida as medidas temporárias restritivas às atividades privadas para prevenção dos riscos de disseminação do Coronavírus (COVID-19) e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, inciso III e V, da Constituição Estadual e artigo 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição Federal, e CONSIDERANDO a publicação do Decreto nº 407, de 16 de março de 2020, do Decreto nº 413 e 414, de 18 de março de 2020, do Decreto nº 419, de 20 de março de 2020 e do Decreto nº 421, de 23 de março de 2020; CONSIDERANDO a nota expedida pela Sociedade Brasileira de Infectologia - SBI de 24 de março de 2020, que alerta para a necessidade de manutenção das medidas de restrição recomendadas pelo Ministério da Saúde; CONSIDERANDO a necessidade de garantir segurança jurídica às atividades privadas essenciais à saúde, segurança e sobrevivência da população, sem prejuízo da manutenção das medidas sanitárias preventivas à disseminação do coronavírus; D E C R E T A:

Art. 1º Este Decreto consolida as medidas excepcionais, de caráter temporário, restritivas às atividades privadas, para a prevenção dos riscos de disseminação do coronavírus.

Art. 2º Enquanto vigente este decreto, fica vedado o funcionamento de:

- I - parques públicos e privados;
- II - praias de água doce;
- III - teatro;
- IV - cinema;
- V - museus;
- VI - casas de shows;
- VII - festas;
- VIII – feiras;
- IX - academias;
- X - ginásios esportivos e campos de futebol;
- XI - missas, cultos e celebrações religiosas;
- XII - outros eventos e atividades que demandem aglomeração ou reunião de pessoas.

Parágrafo único Ficam suspensas as atividades escolares públicas e privadas até 05 de abril de 2020.

Art. 3º Enquanto vigente este decreto, ficam permitidas, sob condições, as seguintes atividades:

- I - transporte coletivo municipal e metropolitano, sem exceder a capacidade de passageiros sentados;
- II - transporte individual remunerado de passageiros por meio de taxi ou aplicativo, vedada a utilização do banco dianteiro do passageiro e mediante assepsia da parte interna do veículo após a finalização de cada atendimento;
- III - velório, com até 20 (vinte) pessoa;
- IV - transporte coletivo intermunicipal de funcionários, custeado pelos respectivos empregadores.

Parágrafo único As atividades listadas nos incisos deste artigo devem seguir rigorosamente as respectivas exigências sanitárias, mantendo higienização constante do estabelecimento ou veículo para prevenir a disseminação do coronavírus.

Art. 4º Fica permitido o funcionamento das seguintes atividades:

- I - supermercadistas de pequeno, médio e grande porte, atacadista e pequeno varejo alimentício;
- II - padarias, para retirada de produtos no local ou na modalidade delivery;
- III - restaurantes, cafés e congêneres localizados em áreas urbanas, para retirada no local ou na modalidade delivery;
- IV - lojas de conveniência, bares e distribuidoras de bebidas, para retirada no local ou na modalidade delivery;
- V - açougues e peixarias, para retirada no local ou na modalidade delivery;
- VI - distribuidoras de gás de cozinha, para retirada no local ou na modalidade delivery;
- VII - agências bancárias e loterias, utilizando o protocolo de segurança visando evitar a aglomeração de pessoas na área interna e externa do estabelecimento.
- VIII - hospitais, clínicas e serviços de assistência à saúde humana e de animais;
- IX - assistência social e atendimento à população em estado de vulnerabilidade;
- X - farmácias e drogarias;
- XI - comércio de alimentos e medicamentos destinados a animais;
- XII - atividades de segurança pública e privada, incluídas a vigilância, a guarda e a custódia de presos;
- XIII - estabelecimentos que comercializam peças automotivas, materiais elétricos e de construção, preferencialmente atendendo delivery, observados os casos emergências;
- XIV - produção, distribuição e comercialização de combustíveis e de derivados, inclusive postos de combustíveis;
- XV - prestadores de serviços de manutenção de elevador, ar condicionado, rede elétrica e abastecimento de água;
- XVI - oficinas mecânicas;
- XVII - Restaurantes e congêneres localizados em rodovias estaduais;
- XVIII - transporte e circulação de mercadorias e insumos para as atividades listadas nos artigos 2º e 3º;
- XIX - telecomunicação e internet;
- XX - serviço de “call center”
- XXI - captação, tratamento e distribuição de água;
- XXII - captação e tratamento de esgoto e de lixo;
- XXIII - geração, transmissão e distribuição de energia elétrica e de gás;
- XXIV - iluminação pública;
- XXV - serviços postais;
- XXVI - controle e fiscalização de tráfego;
- XXVII - serviços relacionados à tecnologia da informação e de processamento de dados “data Center” para suporte de outras atividades previstas neste Decreto;
- XXVIII - indústrias;
- XXIX - serviços agropecuários;
- XXX - transporte de numerário; 19/05/2020
- XXXI - serviços de imprensa e as atividades a eles relacionados, por todos os meios de comunicação e de divulgação disponíveis, incluídos a radiodifusão de sons e de imagens, a internet, os jornais, as revistas, dentre outros;
- XXXII - monitoramento de construções e de barragens que possam acarretar risco à segurança;
- XXXIII - mercado de capitais e de seguros;
- XXXIV - atividades e serviços agropecuários e veterinários e de cuidados com animais em cativeiro;
- XXXV - atividades médico-periciais;
- XXXVI - serviços de manutenção, de reparos ou de consertos de veículos, de pneumáticos, de elevadores e de outros equipamentos essenciais ao transporte, à segurança e à saúde, bem como à produção, à industrialização e ao transporte de alimentos e de produtos de higiene;
- XXXVII - produção, distribuição e comercialização de equipamentos, de peças e de acessórios para refrigeração, como os serviços de manutenção de refrigeração.

XXXVIII - serviços funerários;

XXXIX - concessionária de veículos;

LX - shopping centers, lojas de departamento, galerias e congêneres;

LXI - atividades acessórias, de suporte e de disponibilização dos insumos necessários à cadeia produtiva relacionadas às atividades e aos serviços de que tratam os incisos do art. 3º e 4º;

LXII - outros estabelecimentos comerciais, garantidas as normas de segurança, prevenção e combate ao coronavírus. Parágrafo único As atividades listadas nos incisos I, II, III, IV, V e XVII devem manter controle de acesso para evitar aglomerações de pessoas, ficando expressamente vedado o consumo de produtos no local do estabelecimento.

Art. 5º O funcionamento das atividades privadas de que tratam os artigos 3º e 4º deve respeitar o distanciamento mínimo de 1,5m entre as pessoas e obrigatoriamente seguir as demais normas sanitárias de prevenção à disseminação do coronavírus, salvo regulamentação específica de saúde e medicina do trabalho em contrário.

Art. 6º É vedada a restrição à circulação de trabalhadores que possa afetar o funcionamento das atividades e dos serviços de funcionamento permitido de que tratam os art. 3º e 4º deste Decreto.

Art. 7º Fica permitida a circulação de veículos em rodovias estaduais e municipais destinada ao transporte de mercadorias e insumos necessários ao atendimento das atividades de funcionamento permitido de que tratam os artigos 3º e 4º, respeitadas as normas tributárias e ambientais correspondentes.

Art. 8º Os estabelecimentos privados que exerçam as atividades previstas nos art. 3º e 4º devem adotar todas as medidas de assepsia para prevenção de disseminação do coronavírus, de acordo com as normas sanitárias vigentes. §1º Compete aos órgãos estaduais e municipais de vigilância sanitária promover fiscalização prioritária sobre as medidas de que trata o caput deste artigo. § 2º Compete à Polícia Militar dar apoio operacional exclusivamente para o cumprimento deste decreto.

Art. 9º Os estabelecimentos privados que exerçam as atividades previstas nos artigos 3º e 4º ficam proibidos de praticarem valores abusivos, principalmente sobre mercadorias essenciais à higienização pessoal e ambiental em relação ao coronavírus. Parágrafo único Compete ao órgão estadual de proteção ao consumidor - PROCON - promover fiscalização prioritária sobre as condutas de que trata o caput deste artigo.

Art. 10 Os estabelecimentos privados que exerçam as atividades previstas nos artigos 3º e 4º ficam obrigados a promover controle de acesso de clientes para impedir aglomerações, conforme parâmetro definidos em ato normativo do órgão de vigilância sanitária.

Art. 11 Em caso de descumprimento das normas sanitárias e consumeristas dispostas nos artigos 5º e 6º, serão aplicadas as penalidades administrativas cabíveis, conforme legislação vigente, sem prejuízo da apuração de ilícitos cíveis e criminais eventualmente praticados pela pessoa jurídica fiscalizadas e por seus representantes legais.

Parágrafo único As Polícias Militar e Civil, os Bombeiros Militares e a Defesa Civil deverão apoiar os órgãos sanitários e PROCON estaduais para o cumprimento do disposto neste artigo, podendo aplicar, diretamente as penalidades administrativas cabíveis, inclusive a interdição temporária do estabelecimento infrator.

Art. 13 As normas dispostas neste decreto vinculam os municípios, que somente podem adotar medidas não farmacológicas mais restritivas mediante fundamentação técnico-científica que justifique a providência no âmbito local.

Art. 14 Fica adotado a medida não farmacológica de isolamento domiciliar para pessoas com mais de 60 (sessenta) anos, diabéticos, hipertensos, com insuficiência renal crônica, com doença respiratória crônica, com doença cardiovascular, com câncer, com doença autoimune ou outras afecções que deprimam o sistema imunológico e gestantes e lactantes. Parágrafo único Às pessoas fora do grupo de risco acima listado, fica recomendada a prática de atividades recreativas e esportivas individuais ao ar livre, desde que respeitado o distanciamento mínimo de 1,5 metros entre as pessoas.

Art. 15 Ficam revogados o art. 8º e seu parágrafo único do Decreto nº 407, de 16 de março de 2020, o art.2º e seus parágrafos do Decreto nº 413, de 18 de março de 2020, e a integralidade do Decreto nº 414, de 18 de março de 2020, do Decreto nº 419, de 20 de março de 2020 e do Decreto nº 421, de 23 de março de 2020. Art. 16 Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, aplicando-se imediatamente em todo o território mato-grossense, devendo ser observado pelos entes municipais. Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 25 de março de 2020, 199º da Independência e 132º da República.

<https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15852#/p:1/e:15852?find=decreto%20425>

DECRETO Nº 510, DE 03 DE JUNHO DE 2020.

Dispõe sobre a manutenção da suspensão das aulas presenciais no âmbito da rede pública de ensino, em decorrência da pandemia causada pelo agente novo coronavírus - COVID-19, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, inciso III e V, da Constituição Estadual; CONSIDERANDO o dever do Estado de assegurar mediante ações e serviços a promoção, proteção e recuperação da saúde, conforme preceitua o art. 196 da Constituição Federal; CONSIDERANDO o estado de calamidade pública no âmbito da Administração Pública Estadual declarado pelo decreto nº 424 de 25 de março de 2020, em decorrência da pandemia causada novo coronavírus (COVID-19); CONSIDERANDO o decreto nº 462, de 22 de abril de 2020 que estabelece recomendações aos Municípios do Estado de Mato Grosso acerca da adoção de medidas de prevenção e combate à disseminação do novo coronavírus (COVID-19); DECRETA:

Art. 1º Fica mantida a suspensão das atividades letivas presenciais no âmbito da rede pública estadual de ensino.

Art. 2º Compete à Secretaria de Estado de Educação - SEDUC apresentar, no prazo de 30 (trinta) dias, ao Gabinete de Situação criado pelo Decreto nº 407, de 16 de março 2020, plano estratégico de retorno das atividades escolares presenciais, fundamentado em estudos e levantamentos técnicos. §1º A SEDUC poderá convidar representantes dos Municípios e da Sociedade Civil Organizada para auxiliar na elaboração do plano estratégico mencionado no caput.

Art. 3º O retorno das atividades escolares presenciais na rede privada de ensino deve ser definido pelos entes e órgãos de educação e de saúde municipais, de acordo com as normas e peculiaridades locais.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 03 de junho de 2020, 199º da Independência e 132º da República.

<https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15919#/p:17/e:15919?find=decreto%20510>

segunda-feira, 01 de Março de 2021

Nº 27.947

Diário Oficial

DECRETO Nº 836, DE 01 DE MARÇO DE 2021.

Atualiza as medidas restritivas para conter a disseminação da Covid-19 e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, inciso III, da Constituição Estadual, e, CONSIDERANDO o disposto no art. 6º do Decreto nº 462, de 22 de abril de 2020, que autorizou a revisão das medidas não farmacológicas excepcionais, restritivas à circulação e às atividades privadas, adotadas até o momento no Estado de Mato Grosso, caso a taxa de ocupação de leitos públicos de UTIs, exclusivos para Covid-19, atingisse o percentual de 60% (sessenta por cento); CONSIDERANDO os dados contidos no Painel Epidemiológico nº 358 Coronavírus/Covid-19 Mato Grosso, de 01º de março de 2021, da Secretaria Estadual de Saúde, que indicam que a taxa de ocupação dos leitos públicos de UTIs no Estado de Mato Grosso está em 87,95% (oitenta e sete vírgula noventa e cinco por cento); CONSIDERANDO, ainda, o crescimento da taxa de contaminação do novo coronavírus em todos os municípios do Estado de Mato Grosso, D E C R E T A:

Art. 1º Ficam atualizadas as medidas restritivas para conter a disseminação da Covid-19 em todo território mato-grossense.

Art 2º O funcionamento de todas as atividades e serviços ficará sujeito às seguintes condições:

I - de segunda à sexta-feira, autorizado o funcionamento somente no período compreendido entre às 05h00m e 19h00m;

II - aos sábados e domingos, autorizado o funcionamento somente no período compreendido entre às 05h00m e 12h00m;

§ 1º As farmácias, os serviços de saúde, de hospedagem e congêneres, de transporte coletivo, transporte individual remunerado de passageiros por meio de taxi ou aplicativo, as funerárias, os postos de combustíveis, exceto conveniências, as indústrias, as atividades de colheita e armazenamento de alimentos e grãos, serviços de manutenção de fornecimento de energia, água, telefonia, coleta de lixo, não ficam sujeitas às restrições de horário do presente artigo.

§ 2º Os supermercados, nos horários de funcionamento fixados nos incisos do caput, devem aplicar sistema de controle de entrada restrito a 01 (um) membro por família.

§ 3º Durante a vigência deste decreto os eventos sociais, corporativos, empresariais, técnicos e científicos, igrejas, templos e congêneres, cinemas, museus, teatros e a prática de esportes coletivos são permitidos com no máximo 50 (cinquenta) pessoas por evento, respeitado o limite de 30% (trinta) por cento da capacidade máxima do local, observados os limites de horário definidos nos incisos do caput.

Art.3º O funcionamento de serviço na modalidade delivery ficará autorizado somente até às 23h00m, inclusive aos domingos.

Parágrafo único As farmácias e congêneres poderão funcionar, na modalidade delivery, sem restrição de dias e horários.

Art. 4º Todos os estabelecimentos em atividade no território do Estado de Mato Grosso devem observar os seguintes protocolos de saúde e normas sanitárias durante seu funcionamento:

- I - evitar circulação de pessoas pertencentes ao grupo de risco, conforme definição do Ministério da Saúde;
- II - disponibilizar locais adequados para lavagem frequente das mãos com água e sabão e/ou disponibilização de álcool na concentração de 70%;
- III - ampliar a frequência diária de limpeza e desinfecção de locais frequentemente tocados, tais como pisos, corrimãos, maçanetas, banheiros, interruptores, janelas, telefones, teclados de computador, controles remotos, máquinas acionadas por toque manual, elevadores e outros;
- IV - evitar a realização presencial de reuniões de trabalho e priorizar a realização de atividades de forma remota mediante o uso de ferramentas tecnológicas;
- V - controlar o acesso de modo a garantir o distanciamento mínimo de 1,5m entre as pessoas;
- VI - vedar o acesso de funcionários, consumidores e usuários que não estejam utilizando máscara de proteção facial, ainda que artesanal;
- VII - medir a temperatura corporal das pessoas na entrada dos estabelecimentos, impedindo sua entrada em caso de registro igual ou superior a 37,5°;
- VIII - manter os ambientes arejados por ventilação natural;
- IX - adotar as recomendações atuais de isolamento domiciliar para os profissionais pertencentes ao grupo de risco, conforme definido pelo Ministério da Saúde;
- X - observar as determinações das autoridades sanitárias para a contenção de riscos, especialmente quando a atividade exigir atendimento presencial da população, com a orientação aos funcionários sobre o modo correto de relacionamento com o público.

Art. 5º Fica instituída restrição de circulação de pessoas (toque de recolher) em todo o território do Estado de Mato Grosso a partir das 21h00m até às 05h00m.

§ 1º Exceção da restrição disposta no caput do presente artigo os funcionários, prestadores e consumidores das atividades e serviços cujo funcionamento é permitido após as 19h00m, bem como outras situações específicas a serem analisadas pela autoridade policial responsável pela fiscalização.

§ 2º A restrição fixada no caput deste artigo não se aplica ao transporte de cargas e passageiros em rodovias estaduais e federais.

Art. 6º A fiscalização das regras deste Decreto ficará a cargo da:

- I - Secretaria Adjunta de Proteção e Defesa dos Direitos do Consumidor - PROCON;
- II - Órgãos de vigilância sanitária estadual e municipal;
- III - Polícia Militar - PM/MT;
- IV - Polícia Judiciária Civil - PJC/MT; e
- V - Corpo de Bombeiros Militar - CBM/MT.

VI - outros órgãos municipais investidos de poder fiscalizatório;

§ 1º A Polícia Militar do Estado de Mato Grosso fica autorizada a dispersar aglomerações, inclusive em bares e restaurantes.

§ 2º O descumprimento das medidas restritivas por pessoas físicas ensejará a lavratura de Termo Circunstanciado de Ocorrência pela autoridade policial competente, além da aplicação de multas e sanções cíveis cabíveis.

§ 3º As autoridades estaduais e municipais que não aplicarem as medidas restritivas instituídas por este Decreto ficam sujeitas à aplicação das sanções penais cabíveis, por infração às medidas sanitárias preventivas, conforme previsão do art. 268 do Código Penal.

§ 4º Caberão aos órgãos competentes, inclusive ao Ministério Público Estadual, fiscalizar se o agentes públicos estaduais e municipais estão cumprindo e fazendo cumprir as determinações deste Decreto, propondo, quando julgar pertinente, as demandas judiciais e extrajudiciais cabíveis.

§ 5º O descumprimento das medidas restritivas por pessoas jurídicas, inclusive condomínios residenciais, ensejará aplicação de multas, interdição temporária e outras sanções administrativas, cíveis e criminais cabíveis, pelas autoridades policiais, sanitárias e fiscais estaduais e municipais, conforme estabelecido em lei específica.

Art.7º As medidas instituídas no presente Decreto terão vigência pelo prazo de 15 (quinze) dias, prorrogáveis em caso de necessidade.

Art. 8º Durante a vigência do presente Decreto, ficam suspensos os efeitos do Decreto nº 522, de 12 de junho de 2020.

Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Paiaguás, em Cuiabá - MT, 01 de março de 2021, 200º da Independência e 133º da República.

<https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16227#/p:25/e:16227?find=decreto%20836>

