



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**VALTER ARAÚJO DE ALBUQUERQUE**

**FORMAÇÃO LEITORA E GÊNEROS LITERÁRIOS EM LIVROS DE  
EJA: METODOLOGIA, ANÁLISE E INTERVENÇÃO**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2015**

VALTER ARAÚJO DE ALBUQUERQUE

FORMAÇÃO LEITORA E GÊNEROS LITERÁRIOS EM LIVROS DE  
ÉJA: METODOLOGIA, ANÁLISE E INTERVENÇÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Ensino.

Orientador: Profa Dra Sarah Diva da Silva Ipiranga.

FORTALEZA – CEARÁ

2015

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Sistema de Bibliotecas**

Albuquerque, Valter Araújo de .

Formação leitora e gêneros literários em livros de EJA: metodologia, análise e intervenção. [recurso eletrônico] / Valter Araújo de Albuquerque. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 112. folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Linguística textual..

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sarah Diva da Silva Ipiranga..

1. EJA. 2. Letramento literário. 3. Sequencia básica. 4. Proposta de intervenção. I. Título.

**VALTER ARAÚJO DE ALBUQUERQUE**

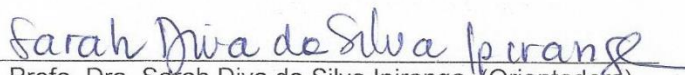
**FORMAÇÃO LEITORA E GÊNEROS LITERÁRIOS EM LIVROS DE  
EJA: METODOLOGIA, ANÁLISE E INTERVENÇÃO.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de Concentração: *Linguagens e letramentos*

Aprovada em: 27 / 08 / 2015

**BANCA EXAMINADORA**

  
Profa. Dra. Sarah Diva da Silva Ipiranga (Orientadora)  
UECE

  
Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Araújo (1º Membro)  
POSLA-UECE

  
Profa. Dra. Maria Isaura Rodrigues Pinto (2º Membro)  
PROFLETRAS-UERJ



Dedico este trabalho à minha família, por seu apoio aos meus projetos pessoais e profissionais, aos amigos e demais pessoas que contribuíram para que essa elaboração fosse concretizada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por suas bênçãos em minha vida, sempre me dando forças para seguir em frente.

Aos meus pais, Raimundo Teodoro de Albuquerque e Maria Zélia Araújo de Albuquerque (*in memoriam*), por me proporcionarem acesso aos estudos e demais familiares, companheiros fundamentais numa família.

À minha esposa, Margarida Maria dos Santos Araújo, meu filho, Cauê Santos Araújo e ao meu enteado Rodrigo Santos Cavalcante, que me encorajaram a continuar meus projetos e estudos na aquisição de novos conhecimentos.

Aos amigos e professores do Curso de Mestrado em Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Ceará, pelos momentos vividos e experiências compartilhadas.

À professora Dra. Sarah Diva da Silva Ipiranga, por sua dedicação e orientação, que tão dignamente soube encaminhar-me para elaboração dessa escrita.

A Capes, pelo apoio à realização deste curso por meio de bolsa de estudo.

Enfim, a todos que de maneira especial contribuíram para essa realização.

A literatura segue itinerários que costeiam ou transpõem as barreiras das interdições, que levam a dizer o que não podia ser dito; inventar em literatura é redescobrir palavras e histórias deixadas de lado pela memória coletiva e individual.

(CALVINO, 1997, p.77)

## RESUMO

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma modalidade de ensino voltada para jovens e adultos que não completaram os anos de educação básica na idade apropriada. Diante da sua especificidade, há uma preocupação constante com esse público alvo para que ele possa ter um melhor aproveitamento dos saberes que são desenvolvidos na escola. Para que tal ocorra, faz-se necessário prover a EJA de propostas didático-pedagógicas bem elaboradas e livros adequados, com atividades interessantes, que valorizem novas práticas em sala de aula. Especificamente acerca do ensino de literatura, acreditamos que o texto literário tem uma função essencial na proposta educadora da EJA, visto que é uma das fontes instigadoras do conhecimento institucionalizado pela escola e constitui-se numa prática estimulante para os alunos vivenciarem saberes diversos. Apresentar reflexões sobre a leitura literária/letramento, analisar os exercícios de compreensão leitora dos textos literários da coleção *Tempo de aprender – EJA* (observando se os textos têm qualidade, se exploram de modo adequado as especificidades e complexidade do gênero literatura e se atendem aos interesses de formação intelectual, social e afetiva do público ao qual se destina) e sugerir propostas de intervenção com atividades práticas para o EJA V com três gêneros literários (nesse caso, um romance, uma crônica e um poema, selecionados da coleção *Literatura em minha casa*) são os objetivos desta dissertação. Os pressupostos teóricos têm como base os estudos de Antunes (2010); Candido (2004); Compagnon (2001); Cosson (2014); Kleiman (2005); Marcuschi (2003; 2008); Pereira (2008) ;Rouxel (2013) e Soares (1999), dentre outros não menos importantes. Será destacada a utilização da sequência básica elaborada por Rildo Cosson, buscando mostrar a importância de se trabalhar efetivamente e eficazmente os textos literários em sala de aula, melhorando assim o letramento dos alunos (as).

**Palavras-chave:** EJA;letramento literário; sequência básica; propostas de intervenção.

## ABSTRACT

EJA (Educação de Jovens e Adultos – Education of Young People and Adults) is a type of education aimed at young people and adults that do not completed year of fundamental school at the appropriate age. Before its specificity, there is a constant preoccupation with this audience so that it can be a better use of knowledge that is developed in school. For this to occur it's required to provide EJA of elaborate didactic and pedagogical proposals and suitable books with interesting activities that value new practices in class. Specifically about literary teaching, we believe that the literary text has an essential function in proposal educator of EJA, since this is one of the instigators sources of institutionalized knowledge by school and constitutes a stimulating practice to students experiencing diverse knowledge. This work presents reflections about literary reading / literacy. It analyzes exercises of understanding reader arising from literary texts originating from *Tempo de aprender collection – EJA* (It beholds if the mentioned texts have quality and if they explore suitably characteristics and complexity of literary gender and if they serve the interests of intellectual, social and affective formation from the public to which they apply) and it suggests proposals for intervention with practical activities to EJA V with three literary genders (in this case, a romance, a chronicles and a poem selected from collection *Literatura em minha casa*). These are the objectives of this dissertation. Theoretical assumptions are based on studies of Antunes (2010); Candido (2004); Compagnon (2001); Cosson (2014); Kleiman (2005); Marcuschi (2003; 2008); Pereira (2008); Rouxel (2013) and Soares (1999) among others not less important. It will be highlighted the user of basic sequence made by RildoCosson and it tries to show the importance of working literary texts in class effectively and efficiently, thereby improving students literacy.

**Keywords:** EJA; literacy literary, basic sequence, intervention proposals.

## LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Diagrama do modelo de compreensão textual.....	36
Quadro 2 -	Diagrama do modelo de leitura e compreensão.....	37
Quadro 3 -	Texto trecho do romance <i>Menino de Engenho</i> (José Lins do Rego).....	51
Quadro 4 -	Atividade Antes de Ler do romance <i>Menino de Engenho</i> (José Lins do Rego).....	53
Quadro 5 -	Atividade Por dentro do texto do romance <i>Menino de Engenho</i> (José Lins do Rego).....	54
Quadro 6 -	Continuação da Atividade Por dentro do texto do romance <i>Menino de Engenho</i> (José Lins do Rego).....	55
Quadro 7 -	Atividade coletiva do texto do romance <i>Menino de Engenho</i> (José Lins do Rego).....	56
Quadro 8 -	Atividade aprofundando o tema do texto conto maravilhoso “O chapeuzinho vermelho” (Charles Perrault).....	58
Quadro 9 -	Cont. Atividade aprofundando o tema do texto conto maravilhoso “O chapeuzinho vermelho” (Charles Perrault).....	59
Quadro 10 -	Cont. Atividade Por dentro do tema do texto conto maravilhoso “O chapeuzinho vermelho” (Charles Perrault).....	60
Quadro 11 -	Cont. Atividade Por dentro do tema do texto conto maravilhoso “O chapeuzinho vermelho” (Charles Perrault).....	61
Quadro 12 -	Atividade Desvendando o tema do texto crônica “Casa grande & quintal” (Moacyr Scliar).....	64
Quadro 13 -	Atividade Por dentro do texto crônica “Casa grande & quintal” (Moacyr Scliar).....	65

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro comparativo entre as questões do texto.....	67
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA -	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBEP -	Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
LDLP -	Livro Didático de Língua Portuguesa
LP -	Língua Portuguesa
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD/EJA -	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>O TEXTO LITERÁRIO E A TEIA FORMATIVA: CONCEITOS E PROPOSTAS .....</b>	<b>20</b>
2.1	Fundamentos para análise da compreensão textual.....	33
<b>3</b>	<b>AO PÉ DAS LETRAS: ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> LITERÁRIO DA COLEÇÃO <i>TEMPO DE APRENDER - EJA</i>.....</b>	<b>45</b>
3.1	Refletindo um pouco mais sobre o público da EJA.....	48
3.2	Análises dos textos literários do livro do 9º Ano da EJA.....	50
3.2.1	Análise da atividade sobre o romance <i>menino de engenho</i> .....	50
3.2.2	Análise da atividade sobre o conto “o chapeuzinho vermelho”.....	58
3.2.3	Análise da atividade sobre a crônica “Casa grande & quinta”.....	64
3.3	Comparação entre a tipologia de perguntas dos textos analisados.....	67
<b>4</b>	<b>PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>70</b>
4.1	Proposta de intervenção baseada na sequência básica de Cosson.....	72
4.2	Proposta de atividade da crônica baseada em uma oficina de Cosson.....	79
4.3	Proposta de atividade do poema baseada em uma oficina de Cosson.....	84
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>94</b>
	Anexo A – Texto literário “De armas na mão pela liberdade” e Questões de avaliação sobre o texto literário abordado.....	95
	Anexo B – Manual Educador - EJA/ 9º ano. Coleção <i>Tempo de aprender</i> (2009).....	98

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para jovens e adultos que não completaram os anos de educação básica na idade apropriada. Entre os motivos que ocasionaram a desistência precoce do espaço educacional, podemos mencionar a necessidade de trabalho e a participação na renda da familiar desde a infância. Muitos desses estudantes, entretanto, mesmo inseridos num novo segmento educacional (EJA), voltam a abandonar as salas de aula pelos mesmos problemas que os colocaram longe da escola e por outras questões particulares ou sociais, como gravidez, rivalidades entre gangues dos bairros, envolvimento com drogas, mudança de moradia etc. Apesar desse registro considerável de evasão e dos problemas de aprendizagem que vivencia, a EJA tem importância central no conjunto da educação brasileira.

Este segmento educacional, instituído e regulamentado junto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, conhecida como LDB, ou lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996<sup>1</sup>, é voltado à educação básica e recebe repasse de verbas do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). A modalidade está descrita no artigo 37 da LDB com o seguinte texto:

### SEÇÃO V - DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, p.12).

(Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/9394_ldbn1.pdf) Acesso em: 20.07.2015).

Diante da sua especificidade, há uma preocupação constante com o público alvo para que ele possa ter um melhor aproveitamento dos saberes que são

---

<sup>1</sup> Para maiores esclarecimentos sobre a modalidade de ensino da EJA, ver o site disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/148-educacao-de-jovens-e-adultos-eja>>. Acesso em: 19 julho 2015.

desenvolvidos na escola. Para que tal ocorra, faz-se necessário prover a EJA de propostas didático-pedagógicas bem elaboradas e livros adequados, com atividades interessantes, que valorizem novas práticas em sala de aula, embasadas nos estudos de diversas áreas do conhecimento, como as novas descobertas da Linguística aplicada, da Psicologia Educativa, da Neurolinguística, da Literatura e dos diversos letramentos.

Especificamente acerca do ensino de literatura, acreditamos que o texto literário tem uma função essencial na proposta educadora da EJA, visto que é uma das fontes instigadoras do conhecimento institucionalizado pela escola e constitui-se numa prática estimulante para os alunos vivenciarem saberes diversos. Ao mesmo tempo em que ela cria um mundo ficcional, paralelo ao real, permite aos educandos refletir sobre a realidade do mundo e a sua própria, ajudando-os a encontrarem significações para a vida. De acordo com Candido (2004), é por isso que “nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (2004, p. 175). O autor reforça esse pensamento afirmando: “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2004, p. 175). Ou seja, a literatura tem uma forma inegável de humanização, pois a sua capacidade de estimular sentimentos, dialogar com várias questões, descobrir o outro através das palavras torna a sua escolarização inevitável e uma forma poderosa de educação para qualquer ser humano.

A partir dessa reflexão, nossa pesquisa propõe-se a analisar o livro indicado pelo Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) para as várias escolas públicas do país que acolhem esta modalidade (EJA, 6º ao 9º ano do ensino fundamental) e que se encontra incluído na coleção *Tempo de aprender* (Vários autores - 2. ed. – São Paulo: IBEP, 2009)<sup>2</sup>. Dentro da leitura analítica que ensejamos, destaca-se o objetivo de verificar se os textos literários e as propostas de trabalho facilitam a compreensão, o gosto e o prazer pela leitura dos diferentes gêneros apresentados aos leitores em formação.

---

<sup>2</sup> A Coleção *Tempo de aprender*- EJA foi adotada pela Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, para o triênio 2011 a 2013 da EJA, através dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por ter sido recomendada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. A referida coleção continuou sendo utilizada no ano de 2014, pois não havia sido escolhida uma nova para substituí-la, fato que só ocorreu em 2015.

A coleção é dividida nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Inglês. De acordo com o manual do educador, que vem no final de cada livro (ver texto completo nos anexos), ela traz uma proposta de trabalho interdisciplinar, em que o desenvolvimento do processo de letramento é de responsabilidade de todos os professores. Para tanto “torna-se necessário que todo educador se conscientize de que ele é um educador de linguagem; que esta função não é apenas do educador de Português” (BRASIL, 2009, p. 6).

Encontramos ainda na introdução do manual a seguinte declaração:

Esta obra tem como concepção um ensino centrado na aprendizagem, ou seja, voltado para satisfazer a necessidade básica do indivíduo de aprender: dominar a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, novos conhecimentos, solucionar problemas. Para isso, a obra apresenta inúmeras propostas para desenvolver habilidades, valores e atitudes fundamentais para alcançar esses objetivos. Um material que busca conectar-se aos saberes dos alunos, ampliar seus conhecimentos e propiciar oportunidades para desenvolver uma postura crítica, reflexiva frente a novos pensamentos, ideias, dados, sentimentos e ações, auxiliando-os a transferirem o que aprenderam para novos contextos. Assim, as sequências didáticas consideram o processo de construção de conhecimento do aluno jovem e adulto, dando espaço e valor às suas histórias pessoais considerando a diversidade característica dos alunos desse segmento de ensino e a complexidade da vida moderna. Por meio das problematizações, as sequências contribuem para que os alunos façam relações, deem novos sentidos aos objetos de estudo e desenvolvam, enfim, as habilidades necessárias para construir conhecimentos (BRASIL, 2009, p. 6).

Nesta dissertação o foco está centrado na área de Língua Portuguesa, voltando-se especificamente para o estudo e a aplicação dos textos literários na coleção, a fim de analisar atentamente o modo como a literatura é escolarizada. A pesquisa sobre os gêneros literários trabalhados no livro didático da EJA tem como hipótese a possibilidade de a coleção não possuir uma quantidade considerável de textos literários para formar leitores e criar uma competência leitora. Outra possibilidade de averiguação é se as atividades exploram de forma adequada os gêneros da literatura, levando em conta suas especificidades e complexidades, o que dará suporte para serem feitas atividades interventivas para melhorar os estudos e a produção com os vários textos analisados no livro didático pesquisado. Podemos ainda elencar outra questão pertinente ao estudo: com o livro didático e os

textos literários nele contidos, o aluno da EJA está sendo contemplado no seu direito à literatura de qualidade<sup>3</sup>?

Conforme Magda Soares (1999) enfatizou, a escolarização da literatura é inevitável e necessária, entretanto, temos de ter noção do conceito de literatura para sabermos escolher boas obras e bons livros didáticos e assim oferecer conteúdo de qualidade aos nossos educandos. Essa tarefa não é fácil para o professor, pois definir o que é ou não literário não é simples, como Antoine Compagnon (2001), já adverte:

Os estudos literários falam da literatura das mais diferentes maneiras. Concordam, entretanto, num ponto: diante de todo estudo literário, qualquer que seja seu objetivo, a primeira questão a ser colocada, embora pouco teórica, é a definição que ele fornece (ou não) de seu objeto: o texto literário. O que torna esse estudo *literário*? Ou como ele define as qualidades *literárias* do texto *literário*? Numa palavra, o que é para ele, explícita ou implicitamente, a literatura? (COMPAGNON, 2001, p. 29).

Dentro dessa perspectiva, Compagnon (2001) continua argumentando: “emprega-se, frequentemente, o adjetivo *literário*, assim como o substantivo *literatura*, como se (...) se acreditasse haver um consenso sobre o que é literário e o que não é” (p. 29). Com relação à função literária, remete aos conceitos aristotélicos e horaciano de que a literatura, por ser diferente da filosofia e da ciência, deve instruir e agradar, além de dar ao leitor um conhecimento que lhe é próprio, adquirido na experiência da leitura literária, que permite regular o comportamento e a vida social dos homens.

Referindo-se ao estatuto do texto, Compagnon (2001) salienta as duas modalidades em que ele se apresenta percepção que também é indispensável para refletir sobre o texto literário em sala de aula.

Qualquer signo, qualquer linguagem é fatalmente transparência e obstáculo. O uso cotidiano da linguagem procura fazer-se esquecer tão logo se faz compreender (é transitivo, imperceptível), enquanto a linguagem literária cultiva sua própria opacidade (é intransitiva, perceptível). Numerosas são as maneiras de apreender essa polaridade. A linguagem cotidiana é mais denotativa, a linguagem literária é mais conotativa (ambígua, expressiva, perlocutória, auto-referencial): “Significam mais do que dizem”, observa Montaigne, referindo-se às palavras poéticas. A linguagem cotidiana é mais espontânea, a linguagem literária é mais sistemática (organizada, coerente, densa, complexa). O uso cotidiano da linguagem é mais referencial e pragmático, o uso literário é imaginário e estético. A literatura explora, sem

---

<sup>3</sup> Consideramos literatura de qualidade os textos canônicos e os da produção moderna e contemporânea já consagrados pela crítica literária e o público.

fim prático, o material linguístico. Assim se enuncia a definição formalista de literatura (COMPAGNON, 2001, p. 40).

Além de Compagnon (2001), que nos serve de referência no campo da Teoria da Literatura, resolvemos, para fins pedagógicos, colher as definições de Maria Tereza Campos e Maria Luiza Abaurre, duas autoras de livros didáticos disponíveis no mercado e utilizados nas escolas, para melhor exemplificar o conceito atual de literatura difundido nos materiais didáticos.

Campos (2013) entende a literatura como uma arte e o texto literário como sua manifestação concreta:

Como qualquer outro tipo de arte, a literatura recria o mundo por meio de uma linguagem (a verbal) e a utiliza de forma peculiar para produzir sentidos. Um texto literário é, portanto, um todo organizado de palavras que não se restringe a um único sentido (CAMPOS, 2013, p. 21).

A literatura possui várias finalidades, tais como: fazer-nos sonhar, provocar reflexões, divertir, construir nossa identidade, “ensinar a viver” e denunciar a realidade. Todas estas finalidades só são possíveis devido ao pacto feito entre o autor, o texto e o leitor. Abaurre (2013) convoca esse pacto quando afirma:

Para que os mundos literários ganhem vida, precisamos habitá-los. Em outras palavras, temos de aceitar o convite feito pelo autor para entrarmos, sem medo, nos bosques criados pela ficção. Como saber, porém, que caminhos trilhar em um mundo desconhecido? O próprio texto literário nos oferecerá os sinais e as pistas que, interpretados, indicarão o caminho. Todo texto estabelece um pacto de credibilidade com seus possíveis leitores: caso eles aceitem as condições que regem o mundo ficcional ali apresentado, esse mundo fará sentido (ABAURRE, 2013, p. 20).

O texto literário, então, não se restringe ao mundo real, pois vai além, buscando e trazendo novos horizontes para o leitor, numa aventura das e com as palavras construídas pelo autor, através do texto escrito, em uma constante relação pactual e de cumplicidade.

Na tentativa de entender essa relação de pactualidade e cumplicidade entre autor-texto-leitor citados no parágrafo anterior é que visualizamos, no material didático selecionado, a oportunidade de fazermos uma investigação quantitativa, qualitativa e comparativa dos textos literários em suas várias modalidades de gênero (romance, conto, poesia, drama etc.) presentes em cada livro da coleção *Tempo de aprender - EJA*, mas analisando especificamente as abordagens metodológicas aos

quais são submetidos três textos do livro do 9º ano (trecho do romance *Menino de engenho*, o conto maravilhoso *Chapeuzinho Vermelho* e a crônica *Casa Grande & Quinta*). Para tanto, é preciso analisar os textos e os métodos utilizados na leitura e interpretação destes de forma problematizadora: será que essa coleção atende aos interesses e necessidades de seus alunos e está voltada para a sua formação intelectual, social e afetiva, como destacado por Candido? Caso não atendam satisfatoriamente a esses objetivos, o que o professor poderá fazer para promover um letramento significativo na sala de aula?

Acreditamos que, ao respondermos a essas questões, estaremos contribuindo para uma melhor atuação dos professores da EJA em sala de aula e para a formação de leitores, não apenas em relação àqueles professores e alunos que trabalham/estudam com essa coleção, mas em relação a outros docentes e discentes do ensino básico, pois pensamos que boa parte dos problemas dessa coleção são recorrentes em outras.

Dessa forma, faremos, no segundo capítulo, uma reflexão sobre a leitura literária e o letramento na escola, tomando como base os estudos de Britto (2005), Compagnon (2001), Cosson (2014), Kleiman (2005), Rouxel (2013) e Soares (1999), como também será apresentada uma abordagem da literatura sob a ótica dos direitos humanos, usando as reflexões de Candido (2004) e Pereira (2008) sobre o tema, como também um estudo crítico das atividades propostas, utilizando os pressupostos teóricos de Antunes (2010), Marcuschi (2003; 2008) e também Soares (1999).

No terceiro capítulo apresentaremos os textos selecionados da Coleção e empreenderemos uma análise da sua configuração em si (gênero, qualidades estéticas, possibilidades comunicativas etc.). Assim, verificaremos se os gêneros literários contemplados (conto, crônica e trecho de romance presentes no livro do 9º ano da coleção) estão adequados aos interesses e necessidades dos alunos da EJA V e ao contexto social em que vivem. Também retomaremos a tipologia de perguntas proposta por Marcuschi (2008) e faremos um quadro com comparativo com as questões dos textos analisados.

Por fim, de posse da metodologia empregada e da análise dos textos, propomos no quarto capítulo algumas estratégias que constituem um projeto de intervenção com sugestões de atividades, embasadas, principalmente, em Cosson

(2014), para redirecionar o trabalho de forma que a leitura literária na EJA possa se transformar numa efetiva atividade leitora e de formação.



## 2 O TEXTO LITERÁRIO E A TEIA FORMATIVA: CONCEITOS E PROPOSTAS

Ao iniciarmos nossa reflexão sobre leitura literária e letramento na escola, vem-nos à mente um chavão muitas vezes repetido por nós, professores de língua portuguesa, e por tantos outros não especialistas no assunto: “Para escrever bem, é preciso ler muito”. Com certeza, esta é uma afirmação que, embora não seja inquestionável (pois é característica essencial de toda ciência a busca de novas respostas através de questionamentos que sempre existirão), circula no meio acadêmico e já pode ser comprovada cientificamente, através de vários estudos das diversas áreas do conhecimento linguístico. Mas essa relação entre ler e escrever não é tão simples e está intrinsecamente ligada à noção de letramento.

O termo letramento (do inglês *literacy*), como afirma Kleiman (2005), é relativamente novo e apareceu na metade da década de 1980 com o surgimento das novas tecnologias e das relações que a escrita/leitura estavam assumindo nessa nova sociedade. Grosso modo, letramento é “um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Durante algum tempo, o letramento foi confundido com o processo de alfabetização, com um método pedagógico e com uma habilidade/competência específica. Embora os termos estejam inclusos e se relacionem com o sentido de letramento, não o explicam se os tomarmos de forma isolada. Alfabetização tem a ver com uma prática relacionada ao espaço escolar, pois envolve vários elementos humanos (professores, alunos, coordenadores, diretores etc.) e materiais (livro didático, lousa, pincel, apagador etc.) na tarefa de ensinar a escrita e a leitura. O letramento também não é um método (assim como os estudos de Emília Ferreiro sobre as hipóteses de aquisição da língua escrita pela criança também não são métodos), pois não se refere a tarefas específicas para o aprendizado da escrita/leitura nem a uma habilidade (rotina de como se fazer algo) ou a uma competência (capacidade possível de se fazer algo). Letramento tem a ver com tudo isso e muito mais... Ângela Kleiman diz que ele:

[...] abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a

democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet (KLEIMAN, 2005, p.21).

Por sua vez, Britto (2005), autor de *Letramento no Brasil*, procura expor os vários conceitos que se confundem com o termo, tais como cultura escrita, alfabetismo e alfabetização, e os resume da seguinte forma:

*Cultura escrita* – modalidade de organização social de base escrita, com implicações na forma de produzir, viver, conhecer e representar.

*Letramento* – conjunto de práticas sociais de escrita e da leitura que definem os modos privilegiados de participar e produzir na sociedade de cultura escrita, tanto em ambientes escolares como em outros ambientes sociais.

*Alfabetismo* – conjunto de habilidades individuais de uso da escrita.

*Alfabetização* – processo de ensino e aprendizagem do sistema da escrita (BRITTO, 2005, p. 31).

Como se percebe, o termo é complexo, mas refere-se também a todas as atividades possíveis em sociedade, pois até um analfabeto possui algum tipo de letramento (já que não é algo exclusivo de pessoas “letradas”) ao participar de um evento social, ao fazer uma leitura global do nome do ônibus que quer pegar, ao repetir as orações numa missa etc. Mas é na escola que se pode “ensinar o letramento linguístico”, visto ser o espaço em que ocorre a prática da alfabetização, através de métodos os mais variados, que podem desenvolver as competências e as habilidades de qualquer pessoa. O letramento tem a ver com a escrita e a leitura do mundo, mas pode ser aprendido/desenvolvido na escola, ou seja, ele precisa da experiência, por isso não é um método.

É na escola também que pode ocorrer o *letramento literário*, que se refere à aquisição do gosto pela leitura dos textos literários. Rildo Cosson, em seu livro *Letramento literário: teoria e prática* (2014), referindo-se a uma pergunta equivocada, porém honesta, feita por um aluno que disse “Professor, por que não podemos apenas ler os textos literários?”, já nos alerta:

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário (COSSON, 2014, p. 26).

Neste capítulo em que aborda o prazer pela leitura dos textos literários, Cosson elenca algumas pressuposições por trás da pergunta feita pelo jovem estudante, a saber: a) os livros falam por si mesmos ao leitor; b) ler é um ato solitário; c) é impossível expressar o que sentimos ao ler os textos literários; d) a leitura literária praticada na escola pode destruir a magia e a beleza da obra literária ao revelar os seus mecanismos de construção. A cada uma dessas pressuposições, compartilhadas e defendidas por várias pessoas, ele as contrapõe com argumentos coerentes e observações convincentes que desmascaram estas concepções preconcebidas e errôneas.

Para a primeira pressuposição, que usa o argumento de que a escola não precisa se ocupar da leitura das obras literárias, já que se faz isso fora dela de forma prazerosa e sem instruções prévias, Cosson desconstrói o que chama de sofisma com três argumentos: a leitura que fazemos fora da escola está condicionada à forma como aprendemos a ler dentro dela, usando os chamados mecanismos de interpretação, e que, por isso, os fatos, assim como os livros, não falam por si mesmos; a escola não visa apenas o entretenimento proporcionado pela leitura por fruição, busca e ensina a exploração do conhecimento de forma adequada; por último, diz que a escola não quer cercear a leitura direta das obras literárias e criar interpretações únicas, já que valoriza a leitura individual e os significados extraídos por cada leitor, mas deixa claro que é importante que ela promova o letramento literário de forma ordenada e regular dentro do espaço escolar.

Para a segunda colocação, que advoga a favor de que a leitura é um ato solitário e afirma que “não haveria sentido em se realizar a leitura na escola, porque seria desperdiçar um tempo que deveria ser usado para aprender” (COSSON, 2014, p. 27), o autor diz que tal afirmação desconsidera outras formas de leitura que não seja a silenciosa, lembrando da leitura oral que se torna um ato transitivo. Para sustentar seu argumento, faz um trocadilho em que afirma ser a leitura um ato solitário, no sentido de que lemos apenas com os nossos olhos, mas diz ser a interpretação sempre um ato solidário, pois os sentidos construídos ao se ler serão o resultado de compartilhamentos feitos entre os envolvidos no ato da leitura, entre o autor e o leitor, que possuem visões de mundo situadas no tempo e no espaço.

A terceira pressuposição, a que afirma que é impossível expressarmos o que sentimos ao lermos um texto literário e vê a leitura como algo místico que não pode ser traduzido e transmitido, é desmascarada por Cosson (2014), com a

argumentação simples e lógica de que se pode transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras e até os experimentos místicos podem ser transmitidos por quem os experienciou, “porque se não fosse assim teríamos de aceitar o fracasso da própria linguagem que nos faz humanos e, portanto, capazes de experiências que vão além dos cinco sentidos” (COSSON, 2014, p. 28). Esta suposição traz ainda embutida o equívoco de que a leitura literária é uma atividade individualizada e que, por isso mesmo, não pode ser compartilhada. No entanto, como foi dito no parágrafo anterior com outras palavras, é justamente na interação entre o autor, o texto e o leitor que se criam as várias possibilidades de sentidos interpretativos e que tornam a leitura um ato solidário e significativo, além de emocional.

A última hipótese, que complementa a anterior ao sustentar que a leitura literária praticada na escola pode destruir a magia e a beleza da obra literária ao revelar os seus mecanismos de construção, torna a literatura algo sacralizado e com uma aura que não pode ser penetrada. Cosson (2014) argumenta em duas direções para negar essa ideia: na primeira diz que essa sacralização só distancia a literatura do leitor, tornando-a inacessível e estranha, e que o melhor caminho é o da análise literária feita dentro da escola, pois “toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” (2014, p.29).

Na segunda argumentação, diz que o aprendizado da literatura é feito da mesma forma como aprendemos tudo no mundo, que ninguém nasce sabendo ler textos literários e, portanto, precisamos de uma aprendizagem bem conduzida, que não seja apenas a do preenchimento das fichas de leitura, pois o professor precisa saber “criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2014, p. 29).

Voltando ao ponto a ser considerado e que é senso comum entre nós, educadores, o de que a leitura melhora a escrita, questionamos: se, para melhorar a escrita de nossos alunos, é preciso ler, o que estamos fazendo para que eles efetivamente leiam?

Por uma questão óbvia, essa tarefa faz parte do ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, do de literatura. Esta última disciplina é, a nosso ver, a

responsável direta na escola por facilitar a aproximação dos alunos com os textos. Entretanto, cabem aqui algumas perguntas:

- 1) O que a escola ensina como literatura?
- 2) Qual valor e importância a própria escola dá ao ensino de literatura?
- 3) O que fazer para que, de fato, os alunos leiam na escola?

Estes questionamentos suscitam outros, mas, por enquanto, tentaremos responder a estes inicialmente.

Em que pese a dificuldade para definir o que é literatura devido a sua complexidade e especificidade, declaramos que existe uma estreita relação desta arte com a escola, pois é no espaço escolar que as obras chamadas canônicas são apresentadas aos educandos. Dentro de uma visão tradicional, caberia à escola destinar aos seus alunos a leitura somente de escritores consagrados, livros da literatura universal e nacional considerados clássicos. Não há um aprofundamento de outros textos e gêneros, importando o que já foi dito e analisado pelos críticos, que detêm a interpretação sobre estes cânones.

Mas existem atualmente outras visões, de acordo com Annie Rouxel (2013, p. 18), sobre o que deve ser ensinado como literatura na escola. Uma delas vê a literatura como prática, em que se desloca o interesse para o que é deste campo, ou seja, para os processos de produção e de recepção dos textos e para os envolvidos no fazer literário (escritor, edição, crítica, leitores, escola). Nesta concepção, a preocupação recai sobre os elementos externos ao texto e o leitor é valorizado, pois a leitura é “uma realização singular, resultado de um processo de atualização do texto do autor” (ROUXEL, 2013, p. 19). A outra visão percebe a literatura como ato de comunicação, em que se busca o interesse existencial das obras, para que o leitor se aproprie dos valores éticos e estéticos de que os livros são portadores. Nesta outra visão, a escola deve instigar no aluno o aprofundamento na leitura dos textos literários, buscando o próprio (re)conhecimento de seus valores e os da obra. Aqui, há um implicamento do leitor com o texto, visando uma descrição engajada e uma interpretação subjetiva das obras, que o ajudará na construção da sua própria identidade. De acordo com a autora: “Essa transformação da relação com o texto se traduz por uma reabilitação do fenômeno da identificação [do leitor com o texto], considerada durante muito tempo como uma regressão” (ROUXEL, 2013, p. 19).

A nosso ver, estas duas últimas concepções não estão dissociadas, antes, sim, são complementares, pois nelas estão inseridos três componentes importantes,

de acordo com a própria Rouxel (2013, p. 20), que se unem para uma finalidade maior que é o ensino literário: a atividade do aluno como sujeito leitor e intérprete, os textos e obras ensinados e a ação do professor, como mediador e responsável pelas escolhas didáticas e pedagógicas que permeiam o letramento literário. De acordo com a própria autora:

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra (ROUXEL, 2013, p. 20).

A segunda pergunta, que se refere ao valor e à importância que a escola dá à literatura, remete-nos ao que, de fato, a escola está ensinando como literário. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclo, no capítulo intitulado *A especificidade do texto literário*, dizem que a literatura é um dos componentes importantes do estudo da linguagem, pois possui particularidades, inerentes a cada gênero literário, que podem auxiliar no processo de ensino aprendizagem da nossa língua. De acordo com o documento,

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998, p. 26).

Este trecho dos PCN remete-nos à análise feita por Compagnon (2001, p. 42) quando relembra a importância que Jakobson, em seu artigo “Linguistique et Poétique” [Linguística e poética] (1960), dá à literatura. Ao nomear as seis funções envolvidas no ato da comunicação, Jakobson denomina, com certa exclusividade, a função poética, separando-a das outras funções (expressiva, conativa, referencial, metalinguística e fática) e dos outros cinco elementos aos quais essas funções estão ligadas (o locutor, o destinatário, o referente, o código e o contato). Compagnon nos diz que Jakobson percebeu que a literatura (o texto poético), com sua literariedade, possui em sua mensagem algo que só a própria literatura consegue exprimir através de sua forma de representação, do estilo empregado por cada autor, da criatividade

e imaginação que fluem dos textos e que conferem realidade ao que não é, necessariamente, real.

O texto dos PCN continua afirmando essa importância e conclui essa seção dizendo:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Os PCN afirmam que os textos do gênero literário a serem trabalhados na escola, no ensino fundamental, devem ser aqueles que possam “favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.” (BRASIL, 1998, p. 24). Depois de algumas reflexões, lança, então, um quadro intitulado *Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos* (BRASIL, 1998, p. 54), no qual coloca os gêneros da linguagem oral e escrita do domínio do jornalismo, da divulgação científica, da publicidade e também do literário, como sugestões a serem trabalhados nos anos do ensino fundamental. Para o trabalho com o domínio literário, especificamente, sugere, na linguagem oral, o cordel, os causos e similares, o texto dramático, a canção e, na linguagem escrita, o conto, a novela, o romance, a crônica, o poema e, por último e novamente, o texto dramático.

Entretanto, este mesmo documento não especifica qual conteúdo deve ser contemplado em qual série. Ao contrário, dá liberdade para que as escolas e os professores trabalhem com a literatura e a língua de modo a adequarem à realidade social, histórica e geográfica em que estão inseridos e enfatiza:

Muitas das metas colocadas para o ensino não são possíveis de serem alcançadas em uma única série: não se forma um leitor e um escritor em um ano escolar. Assim sendo, é necessário dar coerência à ação docente, organizando os conteúdos e seu tratamento didático ao longo do ensino fundamental, e articulando em torno dos objetivos colocados a ação dos diferentes professores que coordenarão o trabalho ao longo da escolaridade (BRASIL, 1998, p. 66).

Diante do que foi exposto sobre a literatura nos PCN para o ensino fundamental, há uma certa imprecisão na adequação dos conteúdos, pois fica a cargo dos professores e das escolas a escolha do que será ensinado e em qual série. Assim sendo, a realidade que aqui será tratada é a da maioria das escolas públicas municipais e estaduais brasileiras. A literatura, no ensino fundamental, não vem apresentada como um conteúdo histórico, como ocorre no ensino médio, mas como um trabalho de leitura e interpretação dos gêneros literários, principalmente os sugeridos no quadro anteriormente citado. Porém, essa disciplina é muitas vezes deixada de lado pelos professores, que priorizam o trabalho com a análise linguística e a produção de vários outros gêneros em detrimento da leitura literária, pois não a utilizam para a apreciação da estética literária, a nosso ver, tão importante para a formação humana e cidadã.

Nas escolas estaduais do ensino médio, a disciplina de literatura também sofre com essa desvalorização. Ela está incluída nas aulas de língua portuguesa e o professor tem que lecionar a história da literatura, não necessariamente os textos literários, dos quais se veem apenas trechos extraídos de forma, muitas vezes, descuidada. Magda Soares já nos aponta para esta falha na seleção dos fragmentos que aparecem nos livros:

Em livros didáticos encontram-se, em geral, como textos para leitura, fragmentos de textos maiores, já que é preciso que as atividades de desenvolvimento de habilidades de leitura tenham por objeto textos curtos, para que possam ser analisados e estudados em profundidade no tempo limitado imposto pelos currículos e horários escolares – esta é mais uma das características (exigências) da inevitável escolarização da literatura. (SOARES, 1999, p. 29-30).

A autora ainda afirma que há uma desvirtualização no uso dos textos literários e enfatiza o que acontece nos livros didáticos ao utilizá-los:

Quase sempre, os exercícios propostos aos alunos ou são exercícios de compreensão, entendida como mera localização de informações no texto, ou são exercícios de metalinguagem (gramática e ortografia), ou são exercícios moralizantes (SOARES, 1999, p. 44).

Conforme Magda Soares, percebemos que não existe na escola, de um modo geral, um estudo efetivo sobre as obras literárias, pois o que ocorre é a retirada de trechos com a pretensão de se estudar sobre literatura ou gramática. O que se percebe é que há uma extensa teoria sobre o ensino de literatura na escola no nível



médio, mas o que se verifica na prática é a historicização desta disciplina. O conhecimento sobre os períodos literários é importante, sem dúvida, entretanto não pode ser considerado como a finalidade primordial nos estudos literários. É importante frisar que a retirada de trechos de textos literários e o não aproveitamento de suas singularidades, afirmadas por Soares, ocorre tanto nos livros didáticos do ensino fundamental como no ensino médio.

A terceira pergunta refere-se ao que a escola pode fazer para realmente trabalhar a literatura. Este problema pode ser solucionado com modalidades/estratégias de leitura que agenciem uma relação de proximidade do aluno-leitor com o texto, mediada por intervenções do professor. Mas a realidade pode se tornar difícil, principalmente em escolas públicas municipais (responsáveis pelo ensino fundamental I e II), por falta de condições materiais e por causa da falta de livros paradidáticos para serem trabalhados em sala de aula, pois acreditamos que somente o livro didático não dá conta da árdua tarefa de se trabalhar o gosto pelos textos literários.

Em muitas unidades escolares, existem bibliotecas e pessoas nelas atuando, há uma política do governo federal de valorização desses espaços de leitura, por meio do PNBE<sup>4</sup>, nas escolas de todo o Brasil e aumentou o número de textos literários publicados pelas editoras. Entretanto, para o professor trabalhar com todas as suas turmas, é preciso que haja livros suficientes para todos os alunos, o que muitas vezes não ocorre e dificulta o desenvolvimento de alguma atividade voltada para a leitura e reflexão de obras literárias.

Por tudo o que foi exposto anteriormente, podemos dizer que existe uma grande distância entre a realidade do ensino da literatura em nossas escolas e o que os educadores desejam e lutam. Sabemos que é preciso haver uma escolarização da literatura mais eficiente e concordamos com Soares (1999) ao concluir:

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura

---

<sup>4</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado pela portaria ministerial nº 584, em 28 de abril de 1997, e visa “oferecer aos professores e alunos de Ensino Fundamental um conjunto de obras literárias e textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, bem como obras de referência” (COPES, 2007, p. 54).

literária, desenvolvendo nele a resistência ou aversão ao livro e ao ler (SOARES, 1999, p. 47).

Reportando-nos ainda ao chavão usado no início deste texto, podemos dizer que “para ler bem, é preciso ler muito também”. E a escola, com certeza, é peça fundamental para a solidificação deste conceito, já que detém o poder de transformação e as condições de facilitar, ao aluno, o acesso à cultura presente nos livros literários e também nos didáticos, aumentando assim o seu nível de letramento. Outra questão muito importante, mas que não é considerada como tal e que possui pouco aprofundamento, é o da literatura como sendo um direito humano universal. Esta afirmação nos leva a refletir sobre o que é indispensável aos seres humanos, o que, de início, parece retirar o prazer da leitura literária desse rol, pois muitos não veem como a literatura possa ser algo primordial diante de tantas outras necessidades básicas como moradia, alimentação, saneamento básico e educação.

Ao fazer uma análise sobre esse mesmo tema, num texto justamente intitulado “O direito à literatura”, Antonio Candido (2004) afirma:

O assunto que me foi confiado nesta série é aparentemente meio desligado dos problemas reais: “Direitos humanos e literatura”. (...) É impressionante como em nosso tempo somos contraditórios neste capítulo. Começo observando que em comparação a eras passadas chegamos a um máximo de racionalidade técnica e de domínio sobre a natureza. Isso permite imaginar a possibilidade de resolver grande número de problemas materiais do homem, quem sabe inclusive o da alimentação. No entanto, a irracionalidade do comportamento é também máxima, servida frequentemente pelos mesmos meios que deveriam realizar os desígnios da racionalidade. Assim, com a energia atômica podemos ao mesmo tempo gerar força criadora e destruir a vida pela guerra; com o incrível progresso industrial aumentamos o conforto até alcançar níveis nunca sonhados, mas excluímos dele as grandes massas que condenamos à miséria; em certos países, como o Brasil, quanto mais cresce a riqueza, mais aumenta a péssima distribuição dos bens. Portanto, podemos dizer que os mesmos meios que permitem o progresso podem provocar a degradação da maioria (CANDIDO, 2004, p. 169).

Candido continua seu texto falando sobre a impossibilidade da distribuição equitativa dos bens materiais em épocas passadas, como na Grécia antiga, pelo fato de nesses tempos ainda não haver uma forma de superar as brutais formas de exploração humana devido à falta de tecnologia e de um amadurecimento do pensamento humanitário. Esses entraves técnicos e filosóficos só amadureceram no mundo ocidental nos séculos XVIII e XIX, com o surgimento dos ideais liberais e socialistas e o desenvolvimento da ciência, que “abriram perspectivas que pareciam

levar à solução dos problemas dramáticos de vida em sociedade” (CANDIDO, 2004, p. 170).

Entretanto, o autor nos diz que apesar de todo o desenvolvimento técnico, científico e das relações humanas, a barbárie continua entre os homens:

Todos sabemos que a nossa época é profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização. Penso que o movimento pelos direitos humanos se entronca aí, pois somos a primeira era da história em que teoricamente é possível entrever uma solução para as grandes desarmonias que geram a injustiça contra a qual lutam os homens de boa vontade à busca, não mais do estado ideal sonhado pelos utopistas racionais que nos antecederam, mas do máximo viável de igualdade e justiça, em correlação a cada momento histórico (CANDIDO, 2004, p. 170).

Apesar desta constatação desalentadora, Candido procura ser otimista, pois acredita que, justamente por sabermos que hoje existem os meios materiais para se promover uma mudança de mentalidade e para se fazer uma melhor divisão de bens, ainda há esperança.

Diante, então, de tantos problemas e barreiras mais sérias e urgentes a se enfrentar com relação a vários direitos básicos, apesar da real possibilidade de mudança, como pensar a literatura como um direito humano? Quando pensamos em um direito, devemos reconhecer que esse direito não se refere só a mim, mas também ao meu próximo, embora muitas pessoas pensem que os seus direitos sejam mais urgentes que os das outras. Isto tem a ver com a educação pessoal e social, o que está diretamente relacionado à integridade humana e à necessidade de se ter prazer com outras coisas não tão básicas. Sobre esta questão, Candido (2004, p. 172) diz:

Nesse ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens materiais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos.

Para desenvolver seu argumento, Candido cita um sociólogo e padre dominicano, o francês Louis-Joseph Lebret, que viveu no Brasil entre as décadas de

1940 a 1960 e foi fundador do movimento Economia e Humanismo. Lebret fazia uma análise distintiva entre *bens compressíveis* e *bens incompressíveis*, que está ligada ao problema dos direitos humanos de acordo com o que classificamos como o segundo tipo de bens.

Certos bens são obviamente incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis, como os cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas. Mas a fronteira entre ambos é muitas vezes difícil de fixar, mesmo quando pensamos nos que são considerados indispensáveis. O primeiro litro de arroz de uma saca é menos importante do que o último, e sabemos que com base em coisas como esta se elaborou em Economia Política a teoria da “utilidade marginal”, segundo a qual o valor de uma coisa depende em grande parte da necessidade relativa que temos dela. O fato é que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser um instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra. (...) Portanto, é preciso ter critérios seguros para abordar o problema dos bens incompressíveis, seja do ponto de vista individual, seja do ponto de vista social. Do ponto de vista individual, é importante a consciência de cada um a respeito, sendo indispensável fazer sentir desde a infância que os pobres e desvalidos têm direito aos bens materiais (e que portanto não se trata de exercer caridade), assim como as minorias têm direito à igualdade de tratamento. Do ponto de vista social é preciso haver leis específicas garantindo este modo de ver (CANDIDO, 2004, p. 173).

A argumentação segue no sentido de mostrar que bens incompressíveis são aqueles que já citamos anteriormente (como a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, além de outros como a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão), assim como “também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura” (CANDIDO, 2004, p. 174).

Dessa forma, Candido (2004), destaca a importância de a literatura ser vista como um direito, pois “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (p. 175), e justamente por a literatura ter esse poder de atuação, o autor destaca:

... convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscriver. No âmbito da

instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas. (CANDIDO, 2004, p. 175-176).

Por sua vez, Pereira (2008), pesquisadora que se dedica ao estudo das questões pertinentes à leitura em sala de aula, em um de seus artigos corrobora a visão de Candido (2004), com relação a ver a literatura como um direito humano:

A arte, notadamente a literatura, é um direito extensivo a todos os seres humanos, conforme ressaltou Candido (1989); e nós, professores, que já usufruímos desse bem, necessitamos atuar como defensores desta causa, especificamente no âmbito da escola pública brasileira, cuja trajetória é permeada pelo signo da negação, procedimento que se manifesta em várias instâncias, sobretudo em relação ao acesso aos bens culturais (PEREIRA, 2008, p.56).

Entretanto, Pereira direciona seu texto para a noção de que o direito à literatura entre os sujeitos das classes menos favorecidas deve ser exercido no espaço escolar:

Provenientes, em sua maioria, das camadas inferiores da população, os alunos do ensino público, dos dias atuais, em geral, não reconhecem seu direito à arte, no recinto de suas famílias e de sua comunidade, dadas as condições econômicas e socioculturais destas. Na escola, espaço de promoção e socialização do saber e da cultura, concentram-se todas as forças e esperanças no sentido de superar essa ausência tão significativa (PEREIRA, 2008, p. 56).

De forma metafórica e poética, a autora continua argumentando que se espera que a escola “não apenas desenhe janelas, mas abra portas e caminhos que conduzam os alunos aos bens culturais da humanidade” (PEREIRA, 2008, p.56), mas acaba reconhecendo que:

a escola que temos, em grande parte, mal consegue fazer caricaturas de janelas, falseando os objetos culturais e os interesses dos alunos, de modo a fazê-los entender que não merecem usufruir tal direito, criando, com isso, certa resistência em relação à fruição estética (PEREIRA, 2008, p. 56).

Acreditamos que os alunos da EJA também são merecedores desse direito inalienável à literatura e, com este trabalho, esperamos contribuir para que a escola consiga oportunizar o prazer da fruição estética a esse público tão carente e, por isso mesmo, merecedor de uma atenção especial e urgente.

## 2.1 Fundamentos para a análise da compreensão textual

Ao analisarmos as atividades voltadas para os textos escolhidos do 9º ano, lembramo-nos de uma cena do filme *Sociedade dos poetas mortos* (1989) em que o personagem Sr. Keating, professor de literatura de uma tradicional escola norte-americana, interpretado por Robin Williams, pede para seus alunos rasgarem a introdução do manual da disciplina de literatura, pois nela havia uma suposta análise científica e matemática de um texto poético. O professor defende que a poesia não pode ser medida, mas sim vivida, pois ela é movida pelo sentimento passional, tão inerente à nossa condição humana. Essa cena é emblemática de um pensamento acerca do fato literário: um texto poético, ou qualquer outro do gênero literário, não pode ser usado com outras finalidades que não sejam voltadas para a apreciação e compreensão do que é relativo à literatura e às relações humanas.

No entanto, esse pensamento idealista acerca do literário não pode nortear nosso trabalho, pois nosso olhar para o texto contempla vários saberes que dialogam vivamente com a textura literária. Dentre os campos de conhecimento, destaca-se a linguística moderna, que se apropria da literatura para dar explicações dos fatos da língua, já que a própria literatura é expressão dessa linguagem, como nos mostra o linguista Luiz Carlos Travaglia, em um texto publicado no livro *Literatura e outras linguagens*.

A literatura concentra, converge, encontra possibilidades expressivas presentes na língua em todas as suas variedades escritas e orais. Além disso, explora possibilidades expressivas potenciais e seus efeitos. Retira da cartola em seu espetáculo mágico usos possíveis, mas nunca utilizados. Por essa característica, foi sempre campo de colheita farta para os estudos linguísticos. Mesmo atualmente, quando esses estudos linguísticos se acostumaram a observar, descrever e explicar os recursos da língua e seus usos nas variedades orais e escritas não literárias (como na imprensa falada e escrita, nos documentos orais e em todos os gêneros de todas as esferas de ação social ou comunidades discursivas), parece que a literatura continua a *Senhora* que nos mostra e aponta a magia da língua (TRAVAGLIA, 2013, p. 37).

Por isso, é importante termos um suporte teórico para analisarmos os textos e suas aplicações e faremos as colocações com base nas observações e reflexões de Soares (1999), Marcuschi (2003; 2008) e Antunes (2010), que fizeram análises semelhantes de livros didáticos de língua portuguesa (LDLP).

Em seu artigo *Compreensão de texto: algumas reflexões*, o professor e pesquisador Marcuschi (2003) faz uma análise de 60 livros didáticos de português disponíveis à época da pesquisa e já no início declara:

É sabido que o manual de Língua Portuguesa (LP) usado hoje, seja no ensino fundamental ou no médio, de um modo geral não satisfaz. Muitas são as razões desse estado de coisas. Entre as principais estão a desatualização em relação às necessidades de nossa época e a falta de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis. As análises que buscam comprovar este aspecto são muitas e minuciosas, mas ainda não renderam os frutos esperados. Os livros didáticos continuam enfadonhos pela monotonia e mesmice, sendo todos muito parecidos (MARCUSCHI, 2003, p. 48).

Nesse estudo, Marcuschi faz críticas à forma como os LDLP trabalham a análise e compreensão de textos, inclusive os literários, e afirma que essas atividades, embora sejam numerosas, não são profícuas, constatando que “o problema não é a ausência desse tipo de trabalho e sim a *natureza* do mesmo” (MARCUSCHI, 2003, p. 51). Entre os problemas observados, o autor cita os seguintes:

- a) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos.
- b) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto. Esta simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade.
- c) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado.
- d) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas *identificar conteúdos*. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão (MARCUSCHI, 2003, p. 51).

Em artigo anterior ao de Marcuschi, publicado no final da década de 1990 e já citado nessa dissertação, Magda Soares apontava-nos para essa interpretação no uso dos textos literários na escola:

[...] ao ser transferido do livro de literatura infantil para o livro escolar, o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto *para ser estudado*. O “estudo” que se desenvolve sobre o texto literário, na escola, é uma atividade intrínseca ao processo de escolarização, como já foi dito, mas uma escolarização adequada da literatura será aquela que se fundamente em respostas também adequadas

às perguntas: por que e para que “estudar” um texto literário? O que é que se deve “estudar” num texto literário? Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário* (SOARES, 1999, p. 43-44).

Em um trabalho mais recente- *Análise de textos: fundamentos e práticas* (2010) - Irandé Antunes identifica e justifica a dificuldade que os professores têm de trabalhar com os gêneros textuais, inclusive os do domínio discursivo literário, pois foram expostos “durante anos, desde alunos e depois como professores, a uma prática de análise que se esgotava na identificação de categorias gramaticais ou sintáticas, eles deixam de perceber os aspectos mais relevantes de construção da textualidade” (ANTUNES, 2010, p. 13). Dessa forma, Antunes entende que os professores continuam a ter essa prática de interpretação textual porque não foram (e não são) melhor preparados na própria universidade, pois “os currículos dos cursos de letras ainda incidem muito sobre os aspectos da morfossintaxe das línguas, em detrimento de questões sobre a construção e a circulação das ações de linguagem” (ANTUNES, 2010, p. 14). No entanto, faz uma ponderação:

Por outro lado, falta ao professor uma prática contínua de análise, que possibilite o desenvolvimento da capacidade de enxergar os elementos que, para além do gramatical, são centrais para o entendimento do texto. Não por acaso, se formou nos professores e alunos uma visão de análise presa exclusivamente ao que aparecia na superfície do texto. Mesmo depois de tantos apelos a favor de análise de caráter textual, ainda vigora, na maioria das escolas – concretamente entre professores, coordenadores de ensino e gestores – e entre os alunos, uma prática de análise que equivale à mera identificação de categorias gramaticais. Para alunos e professores, até mesmo o sentido do termo ‘análise’ remete somente para essa identificação (ANTUNES, 2010, p. 14).

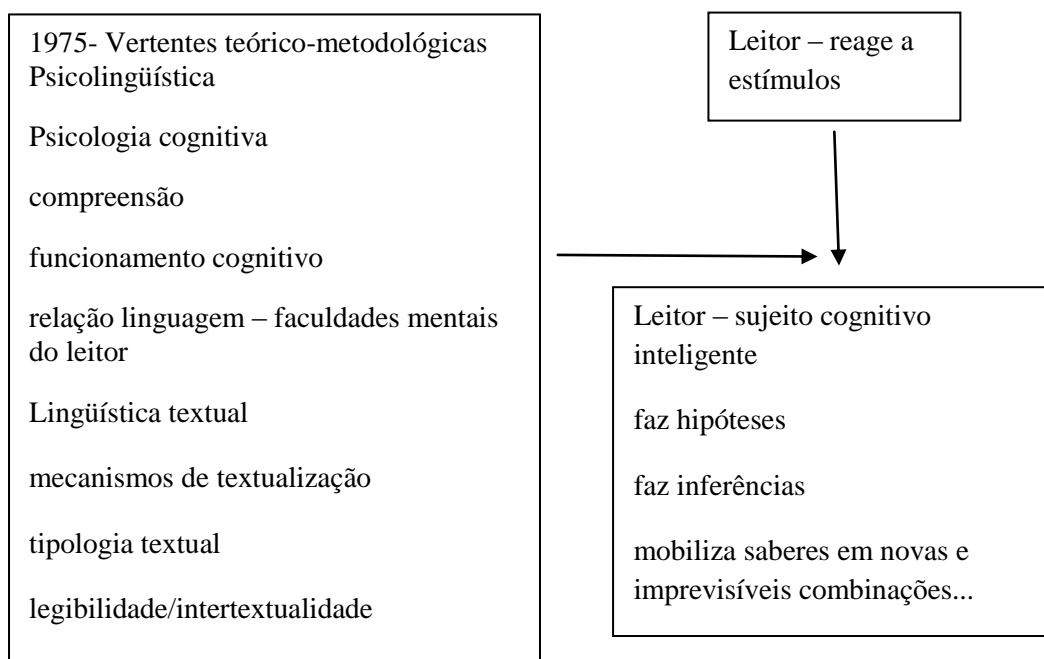
Pelo exposto anteriormente, percebemos que Antunes, Marcuschi e Soares possuem uma mesma visão e interpretação de análise dos gêneros textuais, com base no sociointeracionismo cognitivo e discursivo. Para entendermos essa noção, remetemo-nos novamente a outro trabalho de Marcuschi, o livro intitulado *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (2008), em que ele cita um trecho de um artigo de Ângela Kleiman, o qual reproduzimos a seguir:



A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Lingüística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Ao analisar o texto de Kleiman, Marcuschi afirma que “na visão atual o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente” (MARCUSCHI, 2008, p. 231). Desse modo, o autor simplifica os dois modelos de leitura e interpretação. O primeiro existiu no período da década de 1970 à de 1990, baseado nas teorias da psicologia cognitiva e na linguística de texto de primeira e segunda geração, que se pautavam na visão de texto como um continente, em que o leitor era um sujeito ativo, que utilizava e mobilizava seus conhecimentos pessoais para compreender o texto. Kleiman (2004) utiliza o seguinte diagrama para representar o modelo de compreensão textual vigente nos anos 70 aos 90:

### Quadro 1 - Diagrama do modelo de compreensão textual



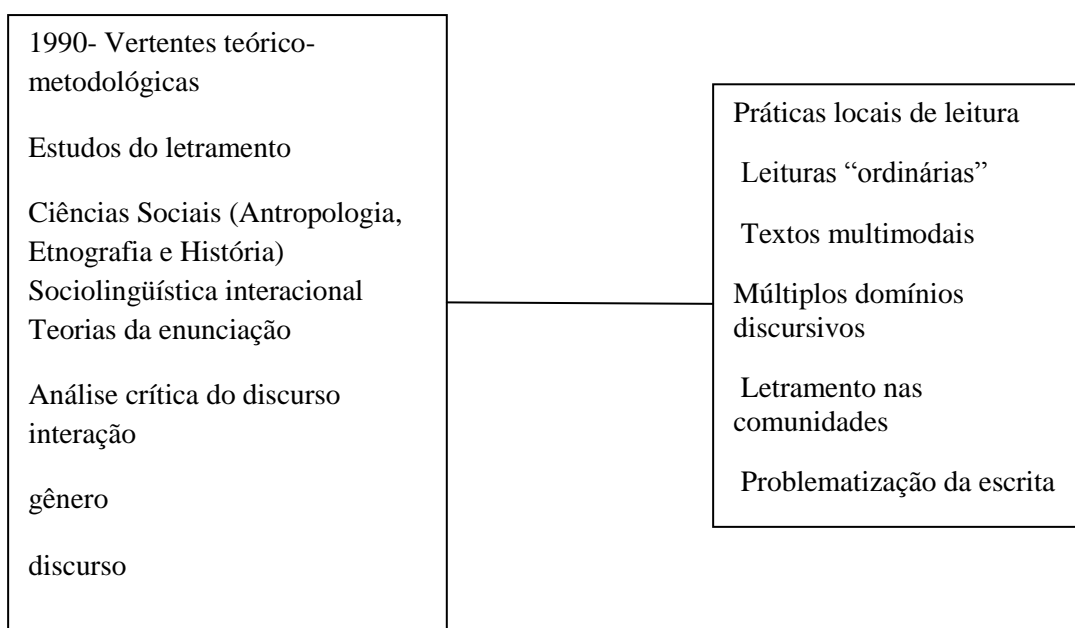
Fonte: (KLEIMAN, 2004: 15)

Referindo-se ao segundo modelo de leitura e compreensão de texto, Marcuschi continua suas considerações e afirma:

Para Kleiman, a partir dos anos 1990, ocorreu uma guinada significativa nesse contexto, indo-se de uma visão que desloca o pólo do interesse da ação do indivíduo sobre o texto para a inserção do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação ligado à realidade sociocultural, dando menos ênfase ao texto em si, às faculdades mentais e aos conhecimentos prévios (MARCUSCHI, 2008, p. 232).

Em seguida, Marcuschi reproduz o diagrama proposto por Kleiman para o segundo modelo de leitura e compreensão, “que traz os elementos básicos da nova visão agora orientada pelos estudos do letramento, as ciências sociais, a sociolinguística interacional, a análise do discurso crítica etc.” (MARCUSCHI, 2008, p. 232).

#### Quadro 2 - Diagrama do modelo de leitura e compreensão



Fonte: (KLEIMAN, 2004: 16).

Após a exposição desse quadro, Marcuschi faz uma nova explanação que sintetiza o conceito do sociointeracionismo cognitivo e discursivo:

Isto sugere que atualmente a leitura vem sendo tratada em um novo contexto teórico que considera práticas sob um aspecto crítico e voltado para atividades, sobretudo sociointerativas. Trata-se de promover a leitura como uma ação solidária e coletiva no seio da sociedade. A leitura deve ter assim uma influência bastante clara sobre os processos de compreensão

que não se dão, a não ser contra esse pano de fundo sociointerativo (MARCUSCHI, 2008, p. 232-233).

Com essa definição, o autor nos clareia o conceito dessa nova vertente de análise da leitura, mais social, interativa, crítica e baseada na concepção de letramento. Em sua análise de livros didáticos de português feita nos anos de 1980 a 1990, Marcuschi (2008, p. 271-272) identifica e enumera nove tipos de perguntas de compreensão de textos literários ou não, mas nesse livro não indica estratégias de como se deve trabalhar a leitura e compreensão textual. A tipologia de perguntas ficou assim dividida:

1. A cor do cavalo branco de Napoleão – são os tipos mais frequentes e de pouca perspicácia, pois são autorrespondidas pelo próprio enunciado e assemelham-se às indagações tautológicas do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”.
2. Cópias – perguntas que sugerem exercícios mecânicos de mera transcrição de frases ou palavras, nas quais aparecem frequentemente verbos do tipo *copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.*
3. Objetivas – são as perguntas em que as respostas estão centradas no texto, do tipo *O que, quando, quem, como, onde?* e que são pura atividade de decodificação (Quem comprou a meia azul? O que ela faz todos os dias? Assinale com um X a resposta certa).
4. Inferenciais – podemos considerar como o tipo de perguntas mais complexas, por exigir conhecimentos textuais, pessoais, contextuais, enciclopédicos, além de exigir noções de regras de inferências e de análise crítica para busca de respostas (A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?).
5. Globais – são perguntas que consideram o texto como um todo, extrapolando e envolvendo processos inferenciais complexos, que procuram extrair respostas que estão de forma implícita e explícita na superfície textual (Qual a moral da história? Que outro título você daria? etc.)
6. Subjetivas – ligadas de maneira artificial ao texto, estas perguntas exigem respostas pessoais dos alunos, sendo que as justificativas usadas têm caráter externo ao texto (Qual a sua opinião...? Justifique. O que você acha do...? Justifique).
7. Vale-tudo – perguntas vagas que admitem qualquer resposta, sendo a ligação com o texto apenas um pretexto, diferenciando-se das subjetivas por não

pedirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual (De que passagem do texto você gostou? Você concorda com o autor?).

8. Impossíveis – são perguntas que necessitam de conhecimentos enciclopédicos e não estão ligadas diretamente ao texto, sendo questões contrárias às do tipo cópia e às objetivas (Dê exemplos de pleonasmos viciosos – não aparecia pleonasma no texto nem fora explicado essa figura de linguagem na lição; Caxambu fica onde? – no texto não aparecia nenhuma referência à Caxambu).

9. Metalinguísticas – tipos de perguntas que indagam sobre questões formais, comumente relacionadas à estrutura do texto ou do léxico, assim como de partes do texto. São as perguntas que fazem o aluno copiar vocábulos e pedem o significado que mais se adéquam ao contexto em que aparecem (Quantos parágrafos tem o texto? Qual o título do texto? Quantos versos tem o poema? Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...)

Após a exposição desse quadro de perguntas de compreensão, o autor esclarece:

A tipologia apresentada foi montada tendo em vista uma análise de 25 livros do ensino fundamental, passando por todas as séries. O total de perguntas analisadas em todos os exercícios computados foi de 2.360 questões. A estatística contou com alguns manuais em que predominavam as cópias e perguntas objetivas, bem como outros manuais em que houve acentuada presença de perguntas inferenciais e globais. Isso deu uma média equilibrada e é de supor que os percentuais [...] sejam bastante próximos da realidade dos anos 1990 (MARCUSCHI, 2008, p. 272).

Antunes (2010), por sua vez, procura ser mais didática em sua forma de exploração do assunto e traz uma esquematização do que se deve observar na análise interpretativa textual, demonstrada no seguinte trecho:

Pretendo trazer, nas páginas deste livro, uma contribuição no sentido de *poder viabilizar análises que incidam sobre questões da construção coesa, coerente e relevante de textos*, o que, naturalmente, inclui *contexto, texto, léxico e gramática*.

As questões envolvidas nesse conjunto são numerosíssimas e, além disso, se interdependem e carecem de limites bem definidos, o que exige do analista, do ponto de vista metodológico, algum critério de segmentação e de análise. Por isso, decidi selecionar algumas questões e visualizá-las em três grandes blocos, que envolvem:

- aspectos globais do texto;
- aspectos de sua construção;
- aspectos de sua adequação vocabular.

É preciso ter em mente, no entanto, que em um texto, um item de sua construção ou outro de seu vocabulário, por exemplo, podem ter sua significação exatamente em função do todo. Quer dizer, *não é possível isolar o que é pontual, ou o que é simplesmente gramatical, ou o que nada tem a ver com o sentido ou a função global do que é dito*. Em um texto, tudo se interdepende e tudo concorre para a expressão coerente e relevante de seu sentido e de seus propósitos comunicativos (ANTUNES, 2010, p. 16-17).

A seguir, faremos, de forma sucinta, uma exposição e explicação dos três aspectos (global, da construção textual e da adequação vocabular) aos quais Antunes (2010) se refere.

- **Aspecto global:** o principal aspecto a ser avaliado numa análise textual e que é formado por vários elementos, que constituem e perpassam o texto, atribuindo-lhe significado. Vejamos quais elementos o compõem:

1. O universo da referência – é o elemento aspectual que se refere à questão da adequação contextual de produção e circulação de um texto, além de observação da adequação ao destinatário, tão pertinente por se relacionar com a linguagem a ser utilizada de acordo com o público ao qual se destina.

2. A unidade semântica – refere-se ao fio condutor, a ideia central do texto, tão importante para se identificar os subtópicos textuais, a separação da ideia central das secundárias, o entendimento do título e/ou subtítulos, além de permitir entender o texto e dele fazer uma síntese ou um resumo.

3. A progressão do tema – diretamente ligado ao item anterior, a progressão do tema diz respeito à capacidade que um texto deve ter de ir se desenvolvendo, ampliando o seu tema, dizendo coisas novas, sem ficar se repetindo, mantendo a sua unidade de sentido através de sua progressão articulada.

4. O propósito comunicativo – diz respeito à intenção comunicativa presente no texto, constituinte de qualquer atividade de linguagem, e que pode ser: expor, explicar, convencer, persuadir, defender um ponto de vista, propor uma ideia, apresentar uma pessoa, ou um evento, ou uma ideia, relatar um fato, descrever um acontecimento, dar uma notícia, divulgar um resultado, informar etc. Podemos dizer que é praticamente inesgotável a lista dos propósitos comunicativos.

5. Os esquemas de composição – dizem respeito à diferença entre os tipos de composição dos textos (narrativo, descritivo, expositivo, dissertativo e injuntivo) e os gêneros textuais (crônica, conto, editorial, entrevista, fábula, palestra,

telefonema etc). É importante que o aluno saiba identificar as características de cada sequência de composição de textos e diferenciar das várias e inúmeras formas de realização dos gêneros textuais em nossa sociedade.

6. A relevância informativa – refere-se ao maior ou menor grau de novidade e informação que um texto pode trazer, que pode ser tanto no seu conteúdo como em sua forma. Mas isso não quer dizer que todo texto deve ter relevância informativa, pois existem alguns, como as placas de avisos de circulação de trânsito, que não podem (nem devem) trazer novidades. Dessa forma, um texto deve apresentar algum grau de informação dependendo do seu contexto de circulação.

7. A relação com outros textos – esse elemento refere-se à noção de intertextualidade, que pode ser classificada como ampla (conceito que diz que toda linguagem remete a toda experiência humana de interação verbal, ou seja, todo discurso é intertextual) e como explícita (conceito mais restrito e que se manifesta no surgimento na superfície verbal de qualquer referência ao discurso de outro: as alusões, as paráfrases, as remissões, as citações etc). É importante lembrar que nenhum surgimento de intertextualidade é gratuito ou aleatório, pois sempre temos um propósito quando usamos desse recurso da linguagem.

• **Aspecto da construção do texto:** voltado para a análise dos elementos que aparecem na superfície do texto e que estabelecem o alicerce, a arquitetura e a própria construção textual, para que cada gênero apresente um todo funcional, com sentido e intenção comunicativa claros, que seja interacional na sua negociação de sentidos para se tornar uma ação de linguagem de forma efetiva. Os elementos que contribuem para essa construção são:

1. A coesão e a coerência – duas propriedades importantíssimas na construção textual e para que um texto se constitua como tal. A coesão se manifesta na superfície dos textos através de palavras e expressões que servem como elementos de articulação, elos que vão dando encadeamento, continuidade, unidade, sequência lógica ao que está sendo dito. A coerência surgirá de forma clara e espontânea desse bom uso e encadeamento dos elos coesivos.

2. Os nexos textuais – são as relações semânticas assumidas entre dois ou mais pontos dentro de um texto e que foram estabelecidas pela coesão e a coerência. De acordo com Antunes, podem ser classificados como nexos de

equivalência, de contiguidade, de associação, de conexão ou sequência. Não iremos nos alongar na explicação desses quatro tipos, mas os seus nomes já nos dão a ideia das relações estabelecidas na superfície textual.

3. Recursos de constituição dos nexos textuais – para que os tipos de nexos citados no item anterior se estabeleçam, existem recursos que se manifestam e que podem ser de ordem gramatical ou lexical. Entretanto, Antunes preferiu não separá-los entre esses dois pólos por achar difícil estabelecer limites entre os que são resultado do léxico e os que são fruto de relações gramaticais, mas identificou como se manifestam: através da repetição de palavras, do uso de paráfrases, pela relação de paralelismos, substituindo unidades lexicais (por meio da sinonímia, da hiperonímia ou por substituição por equivalência contextual), por substituição pronominal, por associação de sentido entre palavras de um mesmo campo semântico e, por fim, com o uso de palavras conectivas (que têm a função de ligar duas orações, dois períodos, dois parágrafos, dois blocos superparagráficos).

- **Aspecto da adequação vocabular:** este aspecto parece ser a mistura do global com o da construção do texto, entretanto Antunes usa o termo adequação vocabular para se referir e identificar os usos e as relações que as palavras assumem dentro de um determinado contexto, observando as possibilidades semânticas que podem ser trabalhadas com os alunos, extrapolando e/ou relacionando com vários significados que podem assumir dentro e fora do texto em que estão inseridas. Dessa forma, a autora chama a atenção para alguns pontos:

1. A relevância da adequação vocabular de um texto – diz respeito à importância de uso de determinadas palavras e expressões, dependendo do contexto de uso, e ao fato de que à escola cabe o papel de aumentar “as possibilidades lexicais de as pessoas terem acesso às informações, de poderem entrar no mundo da comunicação especializada, no domínio da divulgação científica” (ANTUNES, 2010, p. 179).

2. O critério da associação semântica entre as palavras do texto – mais diretamente relacionado ao aspecto global, remete ao fato de que todo texto possui uma associação semântica entre as palavras que o compõem, que

direcionam os núcleos de sentidos para lhe dar uma unidade, o que assegura a presença de palavras afins e garantem o reconhecimento do tema do texto.

3. As palavras e as suas combinações preferenciais – fenômeno classificado na linguística como *colocação*, refere-se ao fato de que determinadas palavras têm a tendência de ocorrerem ao lado de outras e não de quaisquer outros vocábulos, formando pares de expressões linguísticas mais ou menos estáveis dentro de uma língua. Em português, temos como exemplos “ódio mortal”, “modéstia à parte”, “risco de vida”, “faixa etária”, entre tantos outros.

4. O uso de sinônimos – citado como um dos recursos de nexos textuais, a utilização de sinônimos nesse aspecto volta-se para a observação de que existe uma gradação em seus usos, determinados pelos próprios falantes de uma língua, que vão modificando, estendendo ou fazendo restrições, dando novos valores às palavras já existentes. Para tal, as pessoas se utilizam de eufemismos, metáforas, metonímias, sentido afetivo, o que garante novas significações. Por exemplo, “velho” não é a mesma coisa que “idoso”, assim como “velhice” pode ser substituída por “terceira idade” ou ainda “melhor idade”, que certamente são sinônimas, mas possuem graus diferentes de interpretações e valores.

5. O uso de hiperônimos – também outro recurso identificado como nexos textuais, mas diferente da sinonímia por ser generalizante, é visto no aspecto da adequação vocabular por sua funcionalidade na criação de relações de correspondência entre as palavras. Por exemplo, “veículo” pode ser utilizado para se referir a vários meios de locomoção, mas em um determinado contexto pode se referir apenas a “carro”.

6. A questão dos vocábulos técnicos – refere-se aos usos da linguagem específicos a determinadas áreas do conhecimento humano (como a médica, a pedagógica, a jornalística etc), mas que também devem ser conhecidas pelos falantes, por serem mais formais e distantes da fala coloquial e por essas especificações lexicais possuírem significados importantes dentro de cada cultura.

7. Os efeitos de sentido pretendidos por meio de recursos morfossintáticos – Antunes enfatiza nesse aspecto a importância de se considerar determinados recursos morfossintáticos da língua que provocam mudanças de significados. Como exemplo, podemos citar as alterações evidenciadas pela mudança na



posição de algum elemento numa expressão (“um certo dia”, “um dia certo”, “alguma ideia”, “ideia alguma”, “meu filho”, “filho meu”, entre outras), além do recurso da pluralização, que pode anular ou atenuar o nível de abstração de uma palavra e podemos exemplificar com a mudança de sentido de “bem” para “bens”, “a liberdade” difere de “as liberdades”, “o amor” é diferente de “os amores”, assim como a expressão “os analfabetos” designa seres contáveis (e por isso admite plural), o que não ocorre com o vocábulo “analfabetismo”.

Ao final deste capítulo, a autora deixa claro o que pretende frisar:

- O estudo do léxico é muito significativo para quem deseja ampliar suas competências comunicativas;
- Esse estudo deve ser amplo, a fim de atingir outros mecanismos de significação para além daqueles puramente lexicais;
- Somente a instância dos textos reais propicia o conhecimento de todas as possibilidades de sentido que o léxico de uma língua pode abranger (ANTUNES, 2010, p. 186).

Com base no que foi anteriormente exposto, procuraremos fazer as análises das atividades do livro da EJA observando a tipologia elaborada por Marcuschi (2008), principalmente quando analisarmos as questões de leitura/interpretação, e, quanto à análise dos textos literários selecionados, nos remeteremos aos aspectos mencionados por Antunes (2010), levando em conta tanto o que for ligado ao aspecto global, ao da construção textual, quanto o que for relacionado à adequação vocabular. Entretanto, não iremos fazer uma divisão explícita desses aspectos, pois, como a própria Antunes afirma, muitos desses itens estão intimamente ligados e não podem ser isolados de forma classificatória, já que tudo num texto se interdepende e serve para construir sentidos com propósitos comunicativos distintos.

### 3 AO PÉ DAS LETRAS: ANÁLISE DO CORPUS LITERÁRIO DA COLEÇÃO TEMPO DE APRENDER - EJA

O livro do 9º ano, da coleção *Tempo de aprender – EJA*, foi o escolhido para fazermos a análise de algumas atividades relacionadas à leitura de textos literários. Nele constatamos a presença de seis textos da literatura nacional e mundial, sendo cinco de autores brasileiros e um francês, os quais relacionamos a seguir:

- Trecho do romance *O menino de engenho* (José Lins do Rego), pág. 7 e 8;
- Trecho do texto dramático *Eles não usam **black-tie*** (Gianfrancesco Guarnieri), pág. 29 a 31;
- Conto maravilhoso “O Chapeuzinho Vermelho” (Charles Perrault), pág. 38 e 39;
- Crônica “Casa grande & quintal” (Moacyr Scliar), pág. 68;
- Trecho do romance *Antares* (Érico Veríssimo), pág. 74 e 75;
- Canção “Roda de chimarrão” (Kleiton e Kledir), pág. 78;

Além desses textos, o livro apresenta outros gêneros como entrevista, currículo, propagandas, tirinhas, textos informativos, que são trabalhados em atividades de análise linguística, expressão oral e produção textual.

Consideramos que todos os gêneros, tanto os literários como os de outras esferas discursivas, possuem o seu valor e são importantes para as atividades a serem trabalhadas nas duas unidades que compõem a obra (unidade 1 – Trabalho e consumo; unidade 2 – Globalização e novas tecnologias). Entretanto selecionamos três textos literários que foram usados no semestre para serem analisados, por uma questão de delimitação do *corpus* da análise e por não ser possível utilizar todos os textos em tempo hábil, já que, como dissemos anteriormente, existem outros textos e conteúdos que os alunos da EJA precisam aprender, relacionados às questões linguísticas, ao uso e desenvolvimento da oralidade e às redações temáticas.

Dessa forma, os escritos literários escolhidos foram:

- Trecho do romance *O menino de engenho* (José Lins do Rego);
- Conto maravilhoso “O Chapeuzinho Vermelho” (Charles Perrault);
- Crônica “Casa grande & quintal” (Moacyr Scliar).

Antes de começarmos a análise dos exercícios sobre os textos selecionados, faremos uma classificação e contagem dos gêneros literários que aparecem nos outros três volumes da coleção *Tempo de aprender – EJA* (respectivamente, o livro do 6º, 7º e 8º anos). Dessa forma, o livro do 6º ano contém os seguintes textos:

- Canção “Caçador de mim” (Milton Nascimento / Sérgio Magrão / Luiz Carlos Sá), pág. 9;
- Trecho do romance *A hora da estrela* (Clarice Lispector), pág. 13 e 14.
- Trecho do romance autobiográfico *Cazuza* (Viriato Corrêa), pág. 17 e 18;
- Poema “Ispinho e fulô” (Patativa do Assaré), pág. 22;
- Poema “Atenção! Compro gavetas, compro armários, cômodas e baús” (Roseana Murray), pág. 30;
- Poema “Brinquedos de criança” (Mário Quintana), pág. 32;
- Fábula “O alce e os lobos” (Jean de La Fontaine), pág. 34;
- Fábula “A raposa e as uvas” (Jean de La Fontaine), pág. 35 e 36;
- Fábula “O asno que queria se passar por leão” (Esopo), pág. 37;
- Poema “A lagartixa frustrada” (João Melo), pág. 40;
- Fábula “A galinha dos ovos de ouro” (Jean de La Fontaine), pág. 44;
- Poema “Carta dum contratado” (Antônio Jacinto), pág. 48 e 49;
- Conto “Memória de livros” (João Ubaldo Ribeiro), pág. 71 e 72;
- Conto oral “Estória da coca” (na voz de Elba Ramalho), pág. 80 a 82.

O livro do 7º ano apresenta os próximos escritos literários:

- Canção “O sal da terra” (Beto Guedes e Ronaldo Bastos), pág. 8;
- Poema “A árvore da serra” (Augusto dos Anjos), pág. 10;
- Trecho do romance *O meu pé de laranja-lima* (José Mauro de Vasconcelos), pág. 11 a 14;
- Conto “Circuito fechado” (Ricardo Ramos), pág. 15 e 16;
- Lenda “A vitória-régia” (Theobaldo Miranda Santos), pág. 18;
- Lenda “A lenda do umbu” (Henriqueta Lisboa), pág. 23 e 24;
- Poema “Família desencontrada” (Mário Quintana), pág. 42 e 43;
- Poema haicai “Primavera; Verão; Outono; Inverno” (tradução de Mons. Primo Vieira), pág. 44 e 45;
- Poema haicai sem título (Mariko Tadamasasa), pág. 49;

- Crônica “Eu sei, mas não devia” (Marina Colasanti), pág. 53 e 54;
- Crônica sem título retirado do livro *A borboleta amarela* (Rubem Braga), pág. 65 e 66;
- Canção “Perfeição” (Renato Russo), pág. 82 e 83;
- Poema de cordel “Da toada alagoana” (Marcos Accioli), pág. 88 e 89.

No livro do 8º ano, por sua vez, identificamos textos literários de origem popular e outros de concepção mais culta:

- Canção “É” (Gonzaguinha), pág. 7;
- Canção “Cuitelinho” (domínio público), pág. 12;
- Canção “Correnteza” (Antonio Carlos Jobim), pág. 16 e 17;
- Causo oral “A senhora tabuleta” (sem autor específico), pág. 21;
- Poema de cordel “Causos e personagens do interior” (Abdias Campos), pág. 25 e 26;
- Trecho do romance *Parábola do cágado velho* (Pepetela), pág. 39 e 40;
- Poema “Digo sim” (Ferreira Gullar), pág. 54;
- Crônica “Carta ao prefeito” (Rubem Braga), pág. 72 e 73.

Numa observação comparativa, observamos que o livro do 6º ano apresenta 14 textos literários; o do 7º ano, 13 textos literários; oito textos literários aparecem no 8º ano e, por último, seis textos literários estão no livro do 9º ano. Há, dessa forma, uma diminuição gradativa na quantidade de textos do gênero literário no decorrer dos anos letivos. Provavelmente isso ocorre porque há um aumento de textos de outras esferas discursivas em que são trabalhadas as outras sequências textuais como a exposição, a argumentação, a injunção e a descrição, e não somente a narração, mais característica dos textos literários, muito embora saibamos que as outras sequências tipológicas textuais também possam aparecer em qualquer texto do domínio da literatura.

Outra reflexão que podemos fazer é que, de modo geral, os autores de livros didáticos e os professores de língua portuguesa/literatura parecem acreditar que os textos literários são mais adequados às séries iniciais do ensino fundamental, principalmente do 1º ao 7º anos, sendo que aos alunos do 8º e 9º anos e no ensino médio ficam reservados textos mais “sérios” (*sic*), de outras esferas discursivas. Isso ocorre, provavelmente, por pensarem que os alunos estão mais preparados para o

trabalho com outros gêneros e por existir uma certa concepção embutida no inconsciente coletivo de alunos, pais e professores, de que o letramento literário é algo que surge de forma espontânea e de que não há necessidade de a escola trabalhar mais texto literário, pois os alunos já viram muito esse gênero em seus primeiros anos de estudos. Mais uma vez, relembremos Rildo Cosson, num texto mencionado anteriormente, em que o autor cita alguns mitos relacionados à leitura de literatura e os desconstrói com argumentos objetivos e claros e finaliza com a seguinte afirmação:

[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagens (COSSON, 2006, p. 29-30).

Conscientes dessa necessidade de uma educação literária, para que assim haja o aumento e o desenvolvimento do letramento literário apregoado por Cosson, buscamos fazer a análise das atividades propostas pelo livro do 9º ano da EJA justamente por conter menos textos do domínio da literatura, mas também por acreditarmos que os alunos dessa série final tivessem mais maturidade e clareza para entenderem alguns questionamentos e indagações que surgiriam durante a aplicação das atividades de leitura e compreensão dos escritos selecionados.

### **3.1 Refletindo um pouco mais sobre o público da EJA**

Com base nas observações feitas na sala de aula pelo professor, em vários momentos percebemos que os estudantes da EJA possuem uma defasagem de conhecimento (referências anteriores) e de aprendizagem conteudística significativa. Sabemos disso e entendemos essa realidade, pois a turma possui uma heterogeneidade de alunos fora de faixa, a maioria trabalhadores que voltaram a

estudar em busca do “tempo perdido” fora da escola e alguns adolescentes que não se encaixam mais no perfil dos alunos do curso diurno, mas que buscam aumentar seus conhecimentos para crescerem profissionalmente e melhorar de vida.

O perfil pedagógico da EJA é o de alunos que apresentam dificuldades de leitura e compreensão da mensagem dos textos – tanto os literários como os de outros gêneros. Alguns devido terem parado de estudar há alguns anos, outros por uma alfabetização deficiente desde os seus anos escolares iniciais. Isso foi comprovado tanto em suas respostas orais como nas escritas referentes aos exercícios dos textos literários, como também no questionário aplicado pelo professor no qual os alunos analisaram as atividades propostas pelo livro<sup>5</sup>.

Entretanto, acreditamos que a condução das aulas de leitura e compreensão de texto deva ser feita de uma forma que extrapole as próprias atividades do livro didático da EJA. O livro, embora saibamos e acreditemos na sua importância, não deve ser apenas o único trilha que conduza o aluno ao conhecimento. O professor tem papel preponderante nesse caminho, pois ele pode estender as atividades de compreensão, fazendo perguntas na hora da leitura, com questionamentos que estão nos textos e que não são tão visíveis aos alunos e/ou predições instigantes e coerentes, enfim, promovendo atividades de interação que estimulem o diálogo e a reflexão dos alunos, buscando assim a efetiva aprendizagem.

Na prática de sala de aula, este trabalho foi efetivamente posto em ação na turma em que leciono. Isso pôde ser feito porque, como professor da turma, usei desses meios no momento em que apliquei os três textos utilizados para a análise desse trabalho. Dessa forma, foi oportunizado um trabalho de leitura e compreensão dos textos, utilizando os exercícios nele contidos e contemplando/extrapolando o que estava posto, com perguntas, reflexões, explanações e explicações sobre os textos, com a participação dos(as) alunos(as), trazendo suas experiências, dúvidas e desejo de conhecer o que a literatura possibilita.

O que se observou foi a participação mais ativa da maioria dos educandos e a exploração da oralidade e da escrita, voltada para a compreensão e extrapolação dos textos literários, em atividades nas quais se envolviam mais. Embora muitas vezes os alunos da EJA tenham dificuldade de compreensão das perguntas do livro

---

<sup>5</sup> Ao final do trabalho com os textos selecionados, o docente aplicou um questionário (ver anexos) para que os alunos pudessem avaliar as questões dos exercícios, como também demonstrar sua opinião sobre os textos. Ao final, o objetivo era perceber a apreensão do aluno acerca da sua própria aprendizagem.

e do professor, quando há uma condução reflexiva, buscando a participação ativa dos alunos, percebeu-se um engajamento maior. Como bem nos comprova Annie Rouxel (2013):

As pesquisas atuais em didática da literatura, fundadas no estudo preciso de transcrições de curso, mostram que é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante (ROUXEL, 2013, p.31).

Em função dessas reflexões, no próximo capítulo apresentaremos uma série de atividades que buscam complementar o trabalho em sala de aula de modo a reforçar o comprometimento com a *formação leitora*, ideia motriz dessa pesquisa.

## **3.2 Análises dos textos literários do livro do 9º ano da EJA**

### **3.2.1 Análise da atividade sobre o romance *Menino de Engenho***

O primeiro texto a ser analisado é *Menino de Engenho*, de José de Lins do Rego. Do romance é retirado um trecho que está centrado nas relações de trabalho vivenciadas pelos personagens no ciclo da cana-de-açúcar. Essa escolha é, logicamente, proposital, pois “trabalho e consumo” é o tema dessa unidade do livro. O narrador se coloca na posição de observador da situação vivida pelos trabalhadores na fazenda de seu avô, no interior da Paraíba. Vejamos o texto como ficou no LDLP:

### Quadro 3 - Texto trecho do romance *Menino de Engenho* (José Lins do Rego)

#### Texto - Trecho de romance

O trecho, a seguir, foi retirado do romance *Menino de engenho*, do paraibano José Lins do Rego. No livro, é narrada a história de Carlinhos, um menino que vive dos 4 aos 12 anos no engenho Santa Rosa, pertencente ao velho José Paulino. Em meio aos trabalhadores rurais, aos parentes, aos coronéis, o menino vai crescendo e construindo sua visão de mundo... Da fazenda no interior do Nordeste, o menino é enviado para a capital, para estudar em um colégio interno. Educador, diga aos alunos que o velho José Paulino era avô de Carlos.

Vamos conhecer um pouco do universo do menino Carlos e a qualidade de vida dos trabalhadores do engenho Santa Rosa?

"[...] Da calçada da casa-grande viam-se no meio do canavial aquelas cabeças de chapéu de palha velho subindo e descendo, no ritmo do manejo da enxada: uns oitenta homens comandados pelo **feitor** José Felismino, de cacete na mão, reparando no serviço deles. Pegava com o sol das seis, **ate** a boca da noite. Às vezes eu ficava por lá, entretido com o bate-boca dos cabras. Trabalhavam conversando, **bulindo** uns com os outros, os mais moços com **pabulagem** das mulheres. Outros bem calados, olhando para o chão, tirando a sua tarefa com a cara fechada. Assim, poucos. Os demais raspavam a junça dos partidos contando histórias e soltando ditos.

- Deixa de conversa, gente! - gritava seu José Felismino. - Bota pra diante o serviço. Com pouquinho o coronel está aqui gritando.

E a enxada tinia no barro duro, e eles espalhando com os **pes** o mato que ficava **atras**. O sol espalhava nas costas nuas; corria suor em bica dos lombos encharcados.

Manuel Riachão puxava o **eito** na frente, como uma **baliza**. Era o mais ligeiro. De cabeça enterrada, a enxada nas suas mãos raspava como uma máquina a terra que aparecia na frente, sempre na dianteira, deixando na bagagem os companheiros. O moleque Zé Passarinho **remanchando**, o **ultimo** do eito. Não havia grito que animasse **aquela** preguiça alcoolizada. **Tambem**, ganhava dois cruzados, davam-lhe a mesma diária das mulheres na apanha do algodão.

- Tira a peia da canela, moleque safado! O diabo não anda!

E ele atrás na maciota, com os pés roliços de bicho e o corpo rebentando em moléstias do mundo.

Paravam às dez horas, para o almoço de farinha seca com bacalhau. Comiam na marmitta de flandres, lambendo os beiços como se estivessem em banquetes. E deitavam-se por debaixo dos pés de juá, esticando o corpo no repouso dos 15 minutos. De alguns, as mulheres



traziam a comida em um pano sujo; a carne de ceará assada, com farofa fria. Pegavam no pesado outra vez, até às seis da tarde.

O meu **avo** vinha olhar a canalha no trabalho forçado.

- Que **esta** fazendo **esta** gente, seu José Felismino? Oitenta pessoas, e o partido no mato? Nem oito de mulher!

Não se importavam com a gritaria do velho. Aquilo era todos os dias, fizessem eles muito ou fizessem pouco. **So** tinha boca, o coronel José Paulino. Chamava nomes a todos, descompunha-os como malfeitores, mas não havia um ali que não estivesse com dias adiantados no livro de apontamentos.

[...] João Rouco vinha com **tres** filhos para o oito. A mulher e os meninos ficavam em casa, no roçado. Com mais de setenta anos, aguentava o repuxo todo, como o filho mais novo. A boca já estava murcha, sem dentes, e os braços rijos e as pernas duras. Não havia rojão para o velho caboclo do meu **avo**. Não era **subserviente** como os outros. Respondia aos gritos do coronel José Paulino, gritando também. Talvez porque fossem da mesma idade e tivessem em pequeno brincado juntos.

- Cabra malcriado.

E quando precisava de gente boa, para um serviço pesado, lá ia um recado para João Rouco.

[...] O costume de ver todo dia esta gente na sua degradação me habituava com a sua desgraça. Nunca, menino, tive pena deles. Achava muito natural que vivessem dormindo em chiqueiros, comendo um nada, trabalhando como burros de carga. A minha compreensão da vida fazia-me ver isso como obra de Deus. Eles nascem assim porque Deus quisera, e porque Deus quisera nós **eramos** brancos e mandávamos neles. **Mandavamos tambem** nos bois, nos burros, nos matos."

José Lins do Rego. *Menino de engenho*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

Fonte (EJA/ 9º ano. v. 4, 2 ed. São Paulo: IBEP, 2009 - Coleção Tempo de aprender.)

Percebe-se que ele vem com palavras destacadas em cores diferentes (azul e roxo), algumas sem acentuação e isso já indica que a primeira atitude do aluno diante do texto é de uma correção em relação aos acentos gráficos. Assim, infelizmente, antes de se estabelecer um pacto de leitura, que fará o leitor imergir no mundo rural do romance, o foco é desviado para questões ortográficas, gramaticais. Como bem salientou Antunes (2010), em trecho já mencionado nesse trabalho, é prática comum dos LDLP usar o texto somente com o intuito de se fazer esse tipo de análise.

Vejamos a seguir uma atividade chamada "Antes de ler", que aparece anteriormente ao trecho de *Menino de engenho* e no qual os autores do livro da EJA procuram fazer uma predição e encaminhar a leitura, propondo questões semânticas e ortográficas que poderiam ser posteriores à apreciação e apreensão do texto.

## Quadro 4 - Atividade Antes de Ler do romance *Menino de Engenho* (José Lins do Rego)

**Antes de ler**

1. O texto, a seguir, é um trecho do romance *Menino de engenho*. Sabendo disso, pense e responda: do que será que o texto fala? *Resposta pessoal.*
2. Você já leu algum romance? Qual ou quais? *Resposta pessoal.*
3. O que você sabe sobre esse gênero textual? *Resposta pessoal. Educador, aproveite para discutir com a turma sobre as diferenças entre a leitura de um romance e a de outros gêneros (por exemplo, o conto). Provavelmente, muitos alunos associarão a definição de "romance" a histórias românticas. Enfatize que essa classificação não ocorre em razão disso, visto que há muitos romances que não são românticos. Se possível, dê-lhes alguns exemplos.*
4. Leia apenas as palavras destacadas em **azul** no texto. Descubra que erro de grafia elas apresentam. *Educador, explique aos alunos que esse erro foi cometido propositalmente para chamar a atenção em relação à necessidade de acentuação das palavras, assunto que será trabalhado neste capítulo, na seção De olho na escrita. Incentive-os a levantarem hipóteses sobre onde recai o acento dessas palavras e coloque as respostas no quadro. Diga-lhes que essas palavras serão retomadas mais adiante no estudo ortográfico.*
5. Será que os erros de escrita dessas palavras poderão atrapalhar a compreensão do texto? Por quê? *Educador, chame a atenção especialmente para as palavras "avo" e "esta", pois elas podem ter outro significado, dependendo de como e se forem acentuadas. A intenção desta pergunta é iniciar uma reflexão sobre a importância de se acentuar as palavras, despertando o desejo de os alunos aprenderem mais sobre isso.*

Fonte (EJA/ 9º ano. v. 4, 2 ed. São Paulo: IBEP, 2009 - Coleção Tempo de aprender.)

Sobre as três primeiras questões podemos dizer que, de acordo com a tipologia de Marcuschi, são do tipo subjetivas, pois usam o texto como pretensão para perguntas mais superficiais em que não há uma resposta “certa”, depende mais da visão de mundo e experiência do aluno para respondê-las. Já as questões 4 e 5, referem-se às relações morfossintáticas e semânticas, que podem ser encaixadas no aspecto da adequação vocabular, do qual nos falou Antunes (2010), ou classificadas como metalinguísticas por Marcuschi (2008), pois trabalham com a ortografia e com a possibilidade de mudança de significado, dependendo de como a palavra é acentuada.

Como a unidade do livro tem como tema “trabalho e consumo”, o exercício seguinte está focado justamente nas características da região em que o romance é narrado e nas relações de trabalho que caracterizavam a época: o trabalho forçado, sem garantias, uma quase escravidão. A interpretação principal do *Menino de engenho* está subdividida em duas partes: a primeira com cinco questões (na pág. 8) e a segunda parte com nove questões (pág. 9 e 10), sendo que algumas possuem subitens.

## Quadro 5 - Atividade Por dentro do texto do romance *Menino de Engenho* (José Lins do Rego)

**Por dentro do texto**

1. Quem está **narrando**, contando a história? Quais são as **pistas** que o texto oferece para você ter chegado a essa resposta?  
O narrador é Carlos. Podemos concluir isso a partir dos verbos, de alguns pronomes ("me", "minha", "nós", etc.), e quando o narrador diz que ele, quando menino, estava acostumado a ver tudo aquilo.
2. Quais são as **personagens** presentes no texto lido? Como elas são **caracterizadas**?  
Educador, é interessante pedir aos alunos que primeiro localizem as personagens para então caracterizá-las. A resposta para esta questão está no Manual específico.
3. Qual é o ambiente em que a história se passa?  
É um ambiente rural, um engenho, localizado no interior do Nordeste.
4. Como os trabalhadores se relacionavam no trabalho? Anote um trecho do texto que justifique a sua resposta.  
Os trabalhadores conversavam, contavam histórias e brincavam uns com os outros durante o trabalho. Alguns ficavam mais sérios, mas eram minoria. Trecho do texto: "Trabalhavam conversando, bulindo uns com os outros, os mais moços com pabulagem das mulheres. Outros bem calados, olhando para o chão, tirando a sua tarefa com a cara fechada. Assim, poucos. Os demais raspavam a junça dos partidos contando histórias e soltando ditos".
5. Você conhece pessoas que vivem (ou já viveram) em situação semelhante à dos trabalhadores do engenho Santa Rosa? Conte para a classe como é (ou era) a vida dessas pessoas. Resposta pessoal.

8

Fonte (EJA/ 9º ano. v. 4, 2 ed. São Paulo: IBEP, 2009 - Coleção Tempo de aprender.)

A primeira parte da proposta interpretativa, intitulada “Por dentro do texto” (pág. 8), indaga sobre a estrutura narrativa – tipo de narrador (1. Quem está **narrando**, contando a história? Quais são as **pistas** que o texto oferece para você ter chegado a essa resposta?) e personagens (2. Quais são as **personagens** presentes no texto lido? Como elas são **caracterizadas**?), espaço (3. Qual o ambiente em que a história se passa?) –, traz uma questão de pura identificação de informação no texto (4. Como os trabalhadores se relacionavam no trabalho? Anote um trecho do texto que justifique a sua resposta.), os quais podemos considerar como questões objetivas, de acordo com a tipologia de Marcuschi. E também aparece um item que exige uma contextualização com o tema em questão (5. Você conhece pessoas que vivem [ou já viveram] em situação semelhante à dos trabalhadores do engenho Santa Rosa? Conte para a classe como é [ou era] a vida desses trabalhadores.), mostrando uma pergunta mais subjetiva, mas que estimula a participação dos alunos para trazer suas experiências e vivências sobre o assunto para a sala de aula.



## Quadro 6 - Continuação da Atividade Por dentro do texto do romance *Menino de Engenho* (José Lins do Rego)

L Í N G U A  
P O R T U G U E S A

Seguindo as orientações do educador, junte-se a alguns colegas para responder às questões a seguir.

1. Com a ajuda de um dicionário, **deem o significado** das palavras e expressões retiradas do texto, conforme o contexto em que estão inseridas: **pabulagem, eito, peia, subserviente, o bate-boca dos cabras, chamar nomes, remanchar.**

1. **Pabulagem:** brincadeiras. **Eito:** limpeza, à enxada, por turmas, de uma plantação. **Peia:** prisão de corda ou ferro que segura os pés. **Subserviente:** submisso, servil. **O bate-boca dos cabras:** a conversa dos homens. **Chamar nomes:** xingar, ofender. **Remanchar:** fazer algo vagarosamente. Educador, se houver outras palavras ou expressões que os grupos não entendam, incentive-os a procurar seu significado no dicionário.
2. Como era o dia a dia dos trabalhadores rurais no engenho Santa Rosa? **Descrevam** esse cotidiano.

Os trabalhadores começavam a jornada com o sol das seis horas da manhã e terminavam no início da noite. Almoçavam às dez horas da manhã, geralmente farinha e bacalhau. Descansavam por cerca de quinze minutos e voltavam ao trabalho. Essa era a rotina dos trabalhadores.
3. Qual é a opinião de seu grupo sobre esse tipo de vida, de cotidiano?

Espera-se que os alunos compreendam a dificuldade desse cotidiano, em que há longas jornadas de trabalho, alimentação precária, falta de direitos, etc.
4. O menino Carlos representava qual classe social? **Transcrevam** um trecho do texto que comprove sua afirmação.

O menino representava a classe social alta, a dos patrões (no caso, dos coronéis); ele era neto de um coronel. Trecho do texto: "Eles [os trabalhadores] nascem assim porque Deus quisera, e porque Deus quisera nós éramos brancos e mandávamos neles. Mandávamos também nos bois, nos burros, nos matos".
5. Qual era o entendimento que Carlos, quando menino, tinha sobre o modo de vida dos trabalhadores das terras do Santa Rosa?

Carlos achava que o fato de os trabalhadores terem péssimas condições de vida era normal, era uma vontade de Deus.

Fonte (EJA/ 9º ano. v. 4, 2 ed. São Paulo: IBEP, 2009 - Coleção Tempo de aprender.)

Em seguida, o exercício continua (pág. 9-10), mas reinicia a numeração das questões por se tratar agora de uma atividade coletiva. Ele traz perguntas mais detalhadas, privilegiando o tema da unidade.

## Quadro 7 - Atividade coletiva do texto do romance *Menino de Engenho* (José Lins do Rego)

6. Neste capítulo, estamos falando sobre condições dignas de trabalho que também se relacionam a outros problemas sociais: moradia, direito ao lazer, educação, alimentação adequada, saúde, saneamento básico, etc.  
Considerando as **informações** obtidas no texto **sobre os trabalhadores rurais do engenho Santa Rosa**, circulem a alternativa correta.
- a) Os trabalhadores do engenho Santa Rosa tinham uma boa qualidade de vida, afinal tinham trabalho e moradia.
- b) José Paulino era um bom patrão, pois pagava em dia os funcionários. Os trabalhadores podiam comprar o que quisessem, tinham acesso a diversos bens e aos direitos trabalhistas.
- c) Os trabalhadores do engenho Santa Rosa não possuíam boas condições de trabalho, alimentação, saúde e moradia, de forma que podemos afirmar que essas pessoas tinham condições de vida difíceis.
7. Releiam o trecho.

“[...] O costume de ver todo dia esta gente na sua degradação me habituava com a sua desgraça. Nunca, menino, tive pena deles. Achava muito natural que vivessem dormindo em chiqueiros, comendo um nada, trabalhando como burros de carga. A minha compreensão da vida fazia-me ver isso como obra de Deus. Eles nascem assim porque Deus quisera, e porque Deus quisera nós éramos brancos e mandávamos neles. Mandávamos também nos bois, nos burros, nos matos.”

- a) Nesse trecho, é feito um tipo de relação. Qual é a relação?

Os trabalhadores são comparados a animais, tratados como tais por pessoas que mandam em tudo por ali.

- b) Vocês acham natural as pessoas levarem esse tipo de vida?

Resposta pessoal.

8. Qual é a opinião do seu grupo sobre a história lida? Vocês acham que essa história tem relação com a realidade brasileira?

Com base no texto e na experiência de vida de vocês, elaborem um **comentário** escrito sobre a situação dos trabalhadores rurais no Brasil e a relação que se pode estabelecer entre essa situação e a **migração**.

Espera-se que o grupo estabeleça relações entre a história lida e a realidade de muitos trabalhadores rurais no Brasil, marcada pela opressão e pela falta de condições adequadas de trabalho. Essa situação provoca a migração de muitos trabalhadores rurais para as grandes cidades, em busca de emprego e melhores condições de vida.

9. O texto de José Lins do Rego apresenta diversas expressões que conferem um estilo próprio ao romance, misturando termos regionais e linguagem figurada. Interpretem os trechos a seguir, desvendando o que querem dizer as expressões destacadas.

- a) Da calçada da casa-grande viam-se no meio do canavial **aquelas cabeças de chapéu de palha velho subindo e descendo, no ritmo do manejo da enxada** [...].

Homens se movimentando, conforme o ritmo do trabalho.

- b) [...] José Felismino, de cacete na mão, reparando no serviço deles. **Pegava com o sol das seis, até a boca da noite**.

Felismino trabalhava desde as seis horas da manhã até o início da noite.

- c) Outros bem calados, olhando para o chão, **tirando a sua tarefa com a cara fechada**.

Pessoas cumprindo, com expressão séria, o seu trabalho.

- d) Achava muito natural que vivessem dormindo em chiqueiros, **comendo um nada, trabalhando como burros de carga**.

Trabalhadores comendo pouco e trabalhando muito e em serviço pesado.

- e) **Só tinha boca**, o coronel José Paulino.

Apenas quem podia falar (dar ordens, gritar, xingar) era o coronel José Paulino.

É exigida uma reflexão por parte dos alunos sobre a realidade dos trabalhadores brasileiros e, conseqüentemente, sobre a sua própria. É interessante comentar que essas questões problematizadoras estão ao lado de outras sobre o vocabulário. Os itens 1 - “Com a ajuda de um dicionário, deem o significado das palavras e expressões retiradas do texto...” e 9 - “...Interpretem os trechos a seguir, desvendando o que querem dizer as expressões destacadas”) são de reconhecimento vocabular ou metalinguística. Os itens 2, 5, 6 e 7a constituem-se de perguntas objetivas relacionadas ao contexto, pois trazem expressões como *descrevam, qual, circule o item correto*. Depois há duas do tipo vale-tudo (itens 3 e 7b), que não requerem uma resposta específica ao exigir uma opinião do grupo de alunos, além de uma que pede a transcrição literal de uma informação (item 4), sendo, portanto, do tipo cópia. Destaque para o item 8, pois trata-se de uma questão do tipo global, que exige uma resposta mais apurada dos alunos, estimulando o desenvolvimento de aspectos extratextuais ligados à temática do trabalho quase escravo vivido pelos personagens de *Menino de engenho*.

Percebe-se que o enfoque excessivo no tema esvazia a análise de uma compreensão mais aprofundada da narrativa e do gênero a que ela se filia. Isso pode ser comprovado com uma outra sessão, chamada “Aprofundando o tema” (pág. 12-14), cuja proposta é o aluno ler outro texto, não do mesmo autor nem do mesmo gênero, mas com tema equivalente (uma crônica publicada na revista *Caros amigos*). Não há um investimento nas características literárias da narrativa, seu estilo ou proposta estética. O texto existe em função do tema. Se há uma filiação benéfica dos alunos à reflexão sobre a realidade brasileira, perde-se, entretanto, a possibilidade de inserir o aluno nas linhas da literariedade que, de forma indireta, nos apresentam o real mediado pela riqueza da palavra literária. Uma coisa é aprender a realidade pela linguagem cotidiana e usual, outra, bem diversa, é enxergar este mesmo mundo no nível de complexidade que faz o ser humano crescer em suas observações. O tema não vem antes da palavra. É o texto que, em sua movência, constrói e gera os temas. Por isso podemos dizer que o texto literário é a grande arquitetura do mundo.



### 3.2.2 Análise da atividade sobre o conto “O Chapeuzinho Vermelho”

O próximo texto a ser analisado faz parte da sessão “Aprofundando o tema”, que se encontra no segundo capítulo da unidade 1 – Trabalho e consumo. Na verdade a atividade focará em questões de intertextualidade entre um anúncio publicitário de uma marca de cosméticos e um conto maravilhoso (“O chapeuzinho vermelho”, de Charles Perrault).

#### Quadro 8 - Atividade aprofundando o tema do texto conto maravilhoso “O chapeuzinho vermelho” (Charles Perrault).

UNIDADE 1 • TRABALHO E CONSUMO

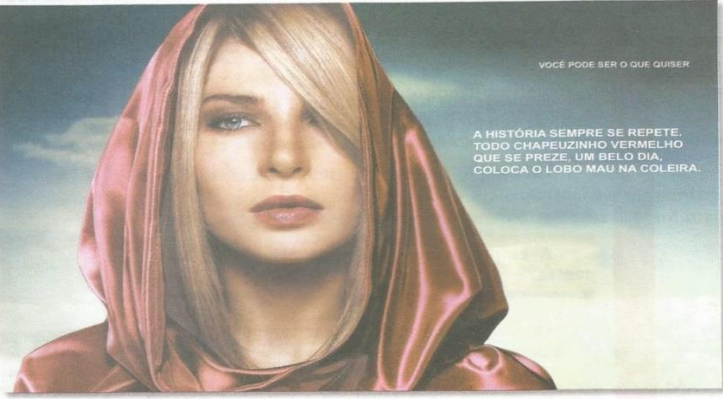
## Aprofundando o tema

### Trabalhando texto com texto

Educador, o objetivo do trabalho a seguir é apresentar dois textos que se relacionam e construir o conceito de intertextualidade. Contudo, o material apresenta outras possibilidades de abordagem dos textos. Desse modo, o Manual específico traz orientações para a análise do texto “O Chapeuzinho Vermelho”, considerando as características do gênero conto maravilhoso, o que permite ao educador a construção de novas seqüências didáticas. É importante que os alunos reconheçam que os contos maravilhosos não são histórias infantis; elas nasceram da oralidade e foram transmitidas pelo povo de geração em geração. O texto complementar e as orientações estão no Manual específico.

#### Texto 1 - Propaganda

Divulgação



VOCE PODE SER O QUE QUISER.

A HISTÓRIA SEMPRE SE REPETE. TODO CHAPEUZINHO VERMELHO QUE SE PREZE, UM BELO DIA, COLOCA O LOBO MAU NA COLEIRA.

Reprodução de propaganda veiculada em: Revista *Cláudia*, jun. 2005.

#### Texto 2 - Conto maravilhoso

Educador, explique aos alunos que conto maravilhoso é o mesmo que conto de fadas ou conto de encantamento.

### O CHAPEUZINHO VERMELHO

Havia, numa cidadezinha, uma menina que todos achavam muito bonita. A mãe era doida por ela e a avó ainda mais. Por isso, a avó mandou fazer um pequeno capuz vermelho que ficava muito bem na menina. Por causa dele, ela ficou sendo chamada em toda parte de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia em que sua mãe tinha preparado umas tortas, disse para ela:

– Vai ver como está passando sua avó. Pois eu soube que ela anda doente. Leva uma torta e este potezinho de manteiga.

Chapeuzinho Vermelho saiu em seguida para ir visitar sua avó, que morava em outra cidadezinha.

Quando atravessava o bosque, ela encontrou compadre Lobo, que logo teve vontade de comer a menina. Mas não teve coragem por causa de uns lenhadores que estavam na floresta.

O Lobo perguntou aonde ela ia. A pobrezinha, que não sabia como é perigoso parar para escutar um lobo, disse para ele:

- Eu vou ver minha avó e levar para ela uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe está mandando.
- Ela mora muito longe? – perguntou o Lobo.
- Oh! Sim – respondeu Chapeuzinho Vermelho. – É pra lá daquele moinho que você está vendo bem lá embaixo. É a primeira casa da cidadezinha.

38

## Quadro 9 - Cont. Atividade aprofundando o tema do texto conto maravilhoso "O chapeuzinho vermelho" (Charles Perrault).

L Í N G U A  
P O R T U G U E S A

- Pois bem - disse o Lobo -, eu também quero ir ver sua avó. Eu vou por este caminho daqui e você vai por aquele de lá. Vamos ver quem chega primeiro.

O Lobo pôs-se a correr com toda a sua força pelo caminho mais curto. A menina foi pelo caminho mais longo, distraíndo-se a colher avelãs, correndo atrás de borboletas e fazendo ramalhetes com as florzinhas que encontrava.

O Lobo não levou muito tempo para chegar à casa da avó. Bateu na porta: toc, toc.

- Quem está aí?

- É sua neta, Chapeuzinho Vermelho - disse o Lobo, mudando a voz. - Eu lhe trago uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe mandou pra você.

A bondosa avó, que estava de cama porque não passava muito bem, gritou:

- Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

O Lobo puxou a tranca e a porta se abriu. Ele avançou sobre a pobre mulher e devorou-a num instante, pois fazia mais de três dias que não comia. Em seguida, fechou a porta e foi-se deitar na cama da avó. Ficou esperando Chapeuzinho Vermelho, que, um pouco depois, bateu na porta: toc, toc.

- É sua neta, Chapeuzinho Vermelho, que traz uma torta pra você e um potezinho de manteiga que minha mãe lhe mandou.

O Lobo gritou para ela, adocicando um pouco a voz:

- Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

Chapeuzinho Vermelho puxou a tranca e a porta se abriu.

O Lobo, vendo que ela tinha entrado, escondeu-se na cama, debaixo da coberta, e falou:

- Ponha a torta e o potezinho de manteiga sobre a caixa de pão e venha se deitar comigo.

Chapeuzinho Vermelho tirou o vestido e foi para a cama, ficando espantada de ver como sua avó estava diferente ao natural. Disse para ela:

- Minha avó, como você tem braços grandes!

- É pra te abraçar melhor, minha filha.

- Minha avó, como você tem pernas grandes!

- É pra correr melhor, minha menina.

- Minha avó, como você tem orelhas grandes!

- É pra escutar melhor, minha menina.

- Minha avó, como você tem olhos grandes!

- É pra ver melhor, minha menina.

- Minha avó, como você tem dentes grandes!

- É pra te comer.

E, dizendo estas palavras, o Lobo saltou para cima de Chapeuzinho Vermelho e a devorou.

**Moral**

Vimos que os jovens,  
Principalmente as moças,  
Lindas, elegantes e educadas,  
Fazem muito mal em escutar  
Qualquer tipo de gente.  
Assim, não será de estranhar  
Que, por isso, o Lobo as devore.  
Eu digo o lobo porque todos os lobos  
Não são do mesmo tipo.  
Existe um que é manhoso,  
Macio, sem fel, sem furor.  
Fazendo-se de íntimo, gentil e adulator,  
Persegue as jovens moças  
Até em suas casas e seus aposentos.  
Atenção, porém!  
As que não sabem

39



As atividades estão melhor elaboradas, pois trabalham com as marcas características do gênero publicitário e do conto de encantamento. No entanto, o conto maravilhoso entra mais como apoio para a interpretação da propaganda, apesar de ser um texto com muitas possibilidades de leitura e interpretação.

Essa configuração, porém, não impede o professor de dar mais ênfase às particularidades do conto em si e voltar a atenção tanto para o gênero literário como para os aspectos da narrativa e conseguir investir na formação literária do aluno da EJA, tão carente de direcionamento nessa área. Por isso há, no manual específico da língua portuguesa, orientação para que o professor faça a exploração oral do conto e dos elementos que compõem esse tipo de narrativa, identificando alguns como a personagem protagonista, o vilão da história, a situação de encantamento (elemento sobrenatural ou mágico que sempre surge nesse gênero), além de componentes estruturais narrativos como a introdução, o conflito, o clímax e a solução ou desfecho da história, mesmo sem aparecer na atividade alguma questão específica para a identificação de todos esses aspectos. Vejamos a atividade sobre o anúncio e o conto:

### Quadro 10 - Cont. Atividade Por dentro do temado texto conto maravilhoso “O chapeuzinho vermelho” (Charles Perrault).

UNIDADE 1 • TRABALHO E CONSUMO

Que esses lobos melosos  
De todos eles são os mais perigosos.

Charles Perrault. *O Chapeuzinho Vermelho*. Porto Alegre: Kuarup, 1997.

**Por dentro dos textos**

Para responder às questões sobre a propaganda, texto 1, considere o conto maravilhoso *O Chapeuzinho Vermelho*, verificando a relação entre eles.

**1.** Anote o que você vê na propaganda – texto 1 –, conforme o que se pede a seguir.

a) Os elementos visuais que a compõem em primeiro e segundo plano.  
*Em primeiro plano há uma moça de aspecto sedutor, usando uma capa vermelha com capuz em tecido brilhante, que se assemelha à seda ou cetim. No canto superior direito há a frase: "Você pode ser o que quiser". Abaixo dessa frase, encontramos um texto verbal. Em segundo plano, há um fundo azul celeste.*

b) A cor em destaque na propaganda e o que ela pode sugerir.  
*A cor em destaque é a vermelha e sugere sedução.*

c) Que estratégias são usadas na propaganda para provocar sensações no leitor?  
*O tecido acetinado brilhante e vermelho e o batom usado pela mulher, ao mesmo tempo que sugerem sensualidade, imprimem um ar de mistério à personagem, o que também contribui para o aspecto da sedução que a propaganda quer demonstrar (vender).*

d) Descreva a expressão facial da mulher e o que ela sugere a você.  
*Resposta possível: a expressão é marcada por uma mulher que não sorri e apresenta um olhar direto, o que pode sugerir a determinação de quem sabe o que quer. O texto verbal, que se refere a alguém que coloca o Lobo Mau na coleira, pode confirmar essa ideia.*

e) Que ligação se estabelece entre o texto verbal e o texto visual da propaganda?  
*Educador, se necessário, reveja com os alunos o conceito de texto verbal e texto visual. Resposta possível: A imagem da mulher, com todas as características que já foram descritas nas questões anteriores, busca representar a personagem Chapeuzinho Vermelho mencionada no texto verbal. Educa-*

## Quadro 11 - Cont. Atividade Por dentro do temado texto conto maravilhoso “O chapeuzinho vermelho” (Charles Perrault).

... os alunos poderão estabelecer outras relações.

2. Em sua opinião, que elementos da propaganda se relacionam ao conto *O Chapeuzinho Vermelho*?  
Resposta possível: apresentação das personagens principais do conto (Chapeuzinho Vermelho e Lobo), cores usadas na roupa da personagem representada, elementos visuais e verbais relacionados à sedução.

3. Uma das características do conto maravilhoso, assim como ocorre com a fábula, é a de conter um ensinamento, uma moral da história. Leia a moral do conto *O Chapeuzinho Vermelho* e responda às questões.

a) O que você compreendeu sobre a moral do conto maravilhoso?  
Espera-se que o aluno se refira às artimanhas usadas pelo sedutor e ao aconselhamento dado pela moral àqueles que podem ser alvo dessas artimanhas.

b) Cite uma situação atual a que esta moral poderia se relacionar.  
Resposta pessoal.

c) Qual é o papel do Lobo Mau no conto lido?  
O de um vilão sedutor que usa artimanhas para seduzir a personagem protagonista.

d) Na propaganda, é possível dizer que Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau desempenham o mesmo papel que no conto maravilhoso? Justifique sua resposta.  
Não. Na propaganda a situação se inverte: enquanto no conto é o Lobo Mau que seduz, na propaganda é a mulher (com características de Chapeuzinho Vermelho) que assume esse papel.

e) Leia o texto da propaganda. A moral da história é a mesma do conto? Explique.  
Não. O texto da propaganda diz: “Todo Chapeuzinho Vermelho que se preze, um belo dia, coloca o Lobo Mau na coleira”. Assim, a moral também se transforma por causa da troca de papéis assumidos pelas personagens: Chapeuzinho Vermelho passa a ser “dona” da situação.

40

4. A propaganda – texto 1 – foi criada para veicular uma marca de produtos de beleza e perfumaria dirigidos ao público feminino. Ela foi publicada em uma revista. Consulte o crédito, que vem a seguir do texto, e responda: esse tipo de revista é adequado para veicular a propaganda em questão?

Sim, esse tipo de revista é adequado para veicular a propaganda, pois se destina especialmente ao público feminino, que costuma ser o público leitor da revista e também o público consumidor de produtos de beleza e perfumaria.

5. Você considerou a propaganda eficiente? Por quê?

Resposta pessoal.

6. Com base na relação apresentada entre os dois textos, responda:
- a) O público-alvo da propaganda poderia compreendê-la sem conhecer a história de Chapeuzinho Vermelho? Explique sua resposta.

Espera-se que o aluno perceba que a propaganda só faz sentido se considerarmos o contexto do conto maravilhoso, especialmente os papéis assumidos pelas personagens.

- b) Para verificar a adequação da resposta dada por você à questão anterior, leia o texto a seguir e converse com seus colegas e educadores a respeito da conclusão a que chegaram.

**A intertextualidade** se dá quando um texto estabelece um diálogo com outro texto. Como você pôde observar, os elementos visuais e verbais da propaganda analisada estabelecem uma relação com o conto maravilhoso *O Chapeuzinho Vermelho*.

O fato de conhecer a história permite ao leitor da revista a compreensão sobre as relações entre os textos e as intenções da propaganda. É possível dizer, portanto, que há intertextualidade entre a propaganda e o conto lido.

7. Leia o *slogan* que está no canto superior direito da propaganda?

“Você pode ser o que quiser.”

Considerando a definição de intertextualidade, responda: qual é a intenção da propaganda ao empregar essa frase?

O aluno pode dar várias respostas, contanto que perceba que existe uma relação entre a expressão “ser o que quiser” e o jogo que a propaganda fez com a personagem representada: a mulher que usa produtos da marca veiculada pela propaganda pode ser bela, sedutora e exercer o papel de quem domina a situação; pode ser Chapeuzinho Vermelho sem ser vítima do Lobo Mau.

As questões 1, do subitem a ao e, 4 e 5 trabalham com o gênero anúncio publicitário especificamente. O enunciado do item 1 pede para o aluno observar a propaganda e responder os subitens que seguem: em 1a temos uma questão de descrição objetiva dos elementos que compõem a propaganda, tanto no primeiro como no segundo plano deste anúncio; podemos dizer que no subitem 1b há uma questão tautológica, pois a visão da cor vermelha e a percepção implícita em nossa cultura de que ela indica amor, sensualidade, sedução estão embutidas na própria pergunta – “A cor em destaque na propaganda e o que ela pode inferir”; em 1c podemos dizer que há um questionamento do tipo global, pois exige do leitor percepções inferenciais visuais mais complexas; o subitem 1d, por sua vez, parece ser uma pergunta ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, pois primeiro pede a descrição da expressão facial da mulher que aparece na propaganda e, em seguida, pede a impressão do aluno sobre esse rosto feminino; outro questionamento do tipo global é feito em 1e quando se pede para estabelecer a relação entre o texto verbal e o visual da propaganda, exigindo assim conhecimentos prévios sobre a noção de texto e a referência da imagem da mulher com a personagem Chapeuzinho Vermelho.

Continuando as questões que tratam do anúncio publicitário, o item 4 pode ser considerada do tipo global por exigir uma reflexão sobre a adequação do anúncio no suporte original (indica-se a consulta da referência bibliográfica que vem logo abaixo da propaganda) e o item 5 pode ser classificado como do tipo vale-tudo, pois pergunta sobre a eficiência da propaganda e o porquê da resposta vai depender da percepção que cada aluno teve do texto trabalhado.

Outras questões trabalham com a relação entre o anúncio e o conto “Chapeuzinho Vermelho”. O item 2 pede a opinião do aluno sobre quais elementos da propaganda se relacionam com o conto. Embora pareça uma pergunta do tipo subjetiva num primeiro momento, trata-se do tipo objetiva, pois a resposta está na observação das características da personagem descritas no conto e a visualização da imagem da moça na propaganda, portanto elementos presentes nos dois textos. Em 6a questiona-se sobre a possibilidade de se compreender a intenção comunicativa da propaganda sem o conhecimento prévio da história de “Chapeuzinho Vermelho”, por isso podemos classificá-la como uma pergunta do tipo subjetiva, pois depende das informações que cada leitor tem sobre a personagem

destacada. Interessante é que essa questão parece ser o inverso do item 2, já mencionado nesse parágrafo.

No subitem 6b, não há uma resposta específica, pois na verdade há uma explicação sobre o que é intertextualidade, relação que se estabelece entre o anúncio e o conto, e um pedido de diálogo sobre a opinião dos colegas e do educador para se chegar a uma conclusão sobre 6a, subitem que pode ser classificado como inferencial por exigir reflexões por parte dos alunos para se chegar a um novo conhecimento. Ou seja, a questão 6b serve como confirmação da anterior e como introdução ao conceito de intertextualidade, tão relevante para a compreensão dessa e de outras relações que aparecem nos mais diversos textos, como bem frisou Antunes (2010, p. 75), e também para servir como suporte para o item 7, que trabalha com o *slogan* da propaganda (“Você pode ser o que quiser”) e seu propósito comunicacional, por isso podemos classificá-la como do tipo inferencial.

Os cinco subitens da questão<sup>3</sup> voltam-se para a compreensão do conto. Em 3a há o pedido de compreensão da moral, por isso é do tipo global, por levar em conta vários elementos que aparecem dentro do texto assim como outros extratextuais, que ajudarão o aluno a ter uma resposta mais adequada a essa pergunta. Podemos classificar o subitem 3b como do tipo inferencial, pois embora pareça ser global, difere do subitem anterior ao pedir para o aluno citar uma outra situação presente no mundo atual e que se relacione com a moral da história, exigindo assim relações mais complexas, contextuais, pessoais e uma certa análise crítica. No subitem 3c, já encontramos uma questão objetiva, pois trata sobre o papel do Lobo Mau no conto e que pode ser observado em suas ações e atitudes no desenrolar da história. Já os subitens 3d e 3e são questões complementares do tipo global e trabalham com elementos da intertextualidade presentes no anúncio e no conto: em 3d questiona-se sobre o papel dos personagens Chapeuzinho Vermelho e Lobo Mau na propaganda e no conto; em 3e há a busca do entendimento da moral que aparece no anúncio e da que surge no conto maravilhoso.

Como dissemos anteriormente, o conto “Chapeuzinho Vermelho” se for bem explorado pelo professor, como o próprio manual sugere, se constituirá num importante momento de reflexão de aspectos literários, devido a sua atemporalidade e também às questões morais nele embutidas.



### 3.2.3 Análise da atividade sobre a crônica “Casa grande & quintal”

Dentro da unidade 2 – Globalização e novas tecnologias – aparece no capítulo 4 a crônica “Casa grande & quintal”, de Moacyr Scliar. O texto prima por uma linguagem conotativa, com forte apelo nas metáforas. De forma subliminar, Scliar apresenta-nos a divisão desigual entre a nação americana e os povos latinos e, ao mesmo tempo, faz uma referência intertextual com o livro do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, intitulado *Casa-Grande & Senzala* (1933), através do título da crônica.

#### Quadro 12–Atividade Desvendando o tema do texto crônica “Casa grande & quintal”(Moacyr Scliar).

UNIDADE 2 • GLOBALIZAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

## Desvendando o tema

### Trabalhando com texto

A crônica que você vai ler a seguir é uma metáfora das relações entre países do continente americano.

**Texto – Crônica**

#### Casa grande & quintal

A casa, muito grande, tem um quintal, também muito grande. Mas a casa é diferente do quintal. A vida na casa é diferente da vida no quintal.

A casa, de maneira geral, é muito confortável. Belo *living*, belos quartos, um *home theater*, uma espaçosa cozinha, banheiros modernos.

O quintal, claro, não tem nada disso, embora sirva de morada para muita gente. Algumas dessas pessoas até que se acomodaram razoavelmente bem; afinal, mesmo no quintal o progresso é possível. Mas a maioria dos moradores do quintal vive precariamente, em toscas moradas. E, quando a chuva invade o quintal, a situação fica ainda pior e exige das pessoas muito estoicismo.

Na casa, as pessoas trabalham e ganham bem, ainda que alguns moradores sejam pobres. No quintal, as pessoas também trabalham, mas não ganham tão bem assim. Aliás, boa parte daquilo que os moradores do quintal produzem é enviado para a casa e a ansiedade pelos preços que serão pagos é muito grande. Algumas pessoas da casa já propuseram que não existam mais barreiras, que o comércio casa-quintal seja livre. Mas os moradores do quintal desconfiam disso. Acham

que deveriam se unir numa espécie de mercado comum, mas separado da casa.

Muitos moradores do quintal têm raiva dos moradores da casa. Fazem demonstrações, gritam *slogans*. E muitos moradores da casa têm um medo quase paranoico em relação à gente do quintal. Temem, para começar, uma invasão dos moradores do quintal. Temem chegar à casa, um dia, e encontrá-los espalhados por toda parte, sentados à mesa, estirados nos sofás.

Alguns dos habitantes da casa olham sob suas camas todas as noites. Nada encontrando de suspeito, vão dormir aliviados. Mas, em seus sonhos, veem os habitantes do quintal construindo túneis, que terminam exatamente sob as camas. Acordam de olhos arregalados, suando muito, e suspiram aliviados quando constatarem que tudo não passou de um pesadelo.

Os habitantes do quintal também sonham morar na casa. Os habitantes do quintal não têm pesadelos. Sua vida é, em grande medida, um pesadelo.



Ilustração: Renato Alencar

Moacyr Scliar. *Folha de S. Paulo*. Cotidiano. São Paulo, 24 jan. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2401200505.htm>>.

Os exercícios mais uma vez centralizam-se na temática e não privilegiam a potencialidade metafórica do texto. Vejamos como aparece no livro da EJA:

**Quadro 13–Atividade Por dentro do texto crônica “Casa grande & quintal” (Moacyr Scliar).**

L Í N G U A  
P O R T U G U E S A

**Por dentro do texto**

**1.** O autor usa os termos “casa” e “quintal”. O que cada um geralmente representa para as pessoas?

*“Casa” é o local próprio para se abrigar, dormir, habitar e comer; é coberto e mais confortável. “Quintal” é o local periférico, agregado à casa; é descoberto, com estrutura inferior às condições da casa.*

**2.** No texto, a vida de quem mora na casa é cheia de conforto. E como são as condições no quintal, que também serve de morada?

*No quintal, também mora gente, que vive precariamente em moradas rudes e sujeitas à invasão da chuva.*

**3.** Quanto à renda, quem ganha melhor? *Os moradores da casa.*

**4.** Agora copie, em seu caderno, o quadro a seguir e o complete com os trechos que mostram **diferenças** descritas pelo autor entre a vida na **casa grande** e a vida no **quintal**.

Na casa grande	No quintal
<i>“A casa, de maneira geral, é muito confortável. Belo living, belos quartos, um home theater, uma espaçosa cozinha, banheiros modernos.”</i>	<i>“O quintal, claro, não tem nada disso, embora sirva de morada para muita gente.”</i>
<i>“Na casa, as pessoas trabalham e ganham bem, ainda que alguns moradores sejam pobres.”</i>	<i>“No quintal, as pessoas também trabalham, mas não ganham tão bem assim.”</i>
<i>“Algumas pessoas da casa já propuseram que não existam mais barreiras, que o comércio casa-quintal seja livre.”</i>	<i>“Mas os moradores do quintal desconfiam disso. Achem que deveriam se unir numa espécie de mercado comum, mas separado da casa.”</i>
<i>“E muitos moradores da casa têm um medo quase paranoico em relação à gente do quintal.”</i>	<i>“Muitos moradores do quintal têm raiva dos moradores da casa. Fazem demonstrações, gritam slogans.”</i>
<i>“Temem, para começar, uma invasão dos moradores do quintal.”</i>	<i>“Os habitantes do quintal também sonham morar na casa.”</i>
<i>“Acordam de olhos arregalados, suando muito e suspiram aliviados quando constatarem que tudo não passou de um pesadelo.”</i>	<i>“Os habitantes do quintal não têm pesadelos. Sua vida é, em grande medida, um pesadelo.”</i>

**5.** Considerando, no sentido próprio, as informações que o autor deu antes de iniciar o seu texto, o que seriam a “casa grande” e o “quintal”?

*A casa grande representa os Estados Unidos (que têm como sede do governo a Casa Branca), o país mais rico do continente americano, e o quintal é a América Latina, onde há muita pobreza e que há muito tempo está sujeita aos interesses dos Estados Unidos.*

**6.** Releia o trecho e seu contraponto.

<p>“Algumas pessoas da casa já propuseram que <b>não existam mais barreiras, que o comércio casa-quintal seja livre.</b>”</p>	X	<p>“Mas os moradores do quintal desconfiam disso. Achem que deveriam <b>se unir numa espécie de mercado comum, mas separado da casa.</b>”</p>
---	---	---

a) A que está se referindo o trecho?

*Está se referindo à Alca, Aliança de Livre Comércio das Américas, proposta pelos Estados Unidos.*

b) Sobre o que está tratando seu contraponto?

*Está tratando de alternativas à proposta da Alca, encabeçada pelos Estados Unidos, pois os “moradores do quintal” (os latino-americanos) acham que, mais uma vez, só atende aos interesses da “casa” (ou seja, dos estadunidenses). Uma dessas alternativas é o Mercosul, Mercado Comum do Sul.*

69

O item 1 é uma questão do tipo inferencial, pois a resposta sobre diferenciar os termos “casa” e “quintal” dependerá do conhecimento de mundo dos alunos, mas relacionando-os à interpretação que o texto exige. Serve como forma de buscar as referências dos educandos sobre essas palavras e assim ir construindo a relação metafórica estabelecida desde o título da crônica.

Já os itens 2 e 3 podem ser classificados como perguntas do tipo objetiva. Em 2, o uso da palavra “como”, perguntando sobre as condições de vida de quem mora no quintal, evidencia essa classificação. Já em 3, é a palavra “quem” que caracteriza a objetividade dessa questão para se descobrir os moradores de maior renda.

No item 4, há uma pergunta do tipo cópia, pois a questão pede para se estabelecer, em um quadro comparativo, as diferenças entre a vida na casa grande e a vida no quintal. Isso é feito através de transcrições de trechos do texto.

O item 5 pode ser classificado como global, pois leva em conta uma informação dada antes da própria leitura do texto (“A crônica que você vai ler a seguir é uma metáfora das relações entre países do continente americano”) e as inferências mais gerais que os educandos possam estabelecer, e que podem ser reconhecidas no contexto, para perceber que o texto fala dos Estados Unidos, que representa a casa grande, e os outros países da América Latina, que são os chamados moradores do quintal no texto.

O sexto e último item dessa atividade de interpretação pode ser classificado como uma pergunta do tipo impossível, pois pede a leitura de dois trechos do texto que se contrapõem em termos de informação e de opinião entre os moradores da casa grande e os do quintal. Entretanto, essa atividade quer que o aluno saiba identificar nos referidos trechos a alusão às relações comerciais estabelecidas pela Alca (Aliança de Livre Comércio das Américas, proposta dos Estados Unidos) e pelo Mercosul (Mercado Comum do Sul, ligado aos países latinos).

Essa questão é muito complexa e a sua resposta exige conhecimentos externos ao texto, pois em nenhum momento houve qualquer comentário explícito sobre essas organizações comerciais e políticas na superfície textual da crônica, sendo que os próprios alunos mencionaram total desconhecimento dessas entidades.

Podemos também dizer que, assim como os alunos não conseguiram identificar a Alca e o Mercosul nas intenções intertextuais de Moacyr Scliar, não

perceberam a intertextualidade já mencionada no título da crônica, que faz uma referência ao livro *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre. Nos dois casos, isso ocorreu por falta de conhecimento de determinadas leituras e informações que, com certeza, contribuem para o desenvolvimento dos alunos da EJA e que passaram a fazer parte de seus repertórios intelectuais quando realizaram essa atividade e ouviram as explanações e explicações sobre a Alca, o Mercosul e o livro de Gilberto Freyre e sua análise sociológica e antropológica da formação da sociedade brasileira.

### 3.3 Comparação entre a tipologia de perguntas dos textos analisados

Para entendermos um pouco mais sobre os tipos de perguntas ditas de compreensão, é necessário que façamos uma visualização da quantidade de questões utilizadas em cada texto. Ao todo, aparecem 51 itens e subitens nas atividades analisadas do trecho do romance *Menino de engenho*, do conto “Chapeuzinho Vermelho” associado ao anúncio publicitário e da crônica “Casa Grande & Quinta”, doravante classificados como T1, T2 e T3. Usaremos essa nomenclatura para fazer um quadro comparativo entre as questões dos textos, de acordo com a tipologia utilizada por Marcuschi (2008), e assim fazermos algumas reflexões.

**Tabela 1 - Quadro comparativo entre as questões do texto**

TIPO DE PERGUNTA	T1	T2	T3	%
1. A cor do cavalo branco...	-	1	-	39,2%
2. Cópia	1	-	5	
3. Objetiva	8	3	2	
4. Inferencial	-	3	1	23,5%
5. Global	1	6	1	
6. Subjetiva	4	2	-	21,6%
7. Vale-tudo	2	1	-	
8. Impossível	-	-	2	
9. Metalinguística	8	-	-	15,7%
Total	24	16	11	

Fonte: (Elaboração do autor)



Pelo exposto no quadro acima, percebemos que os três primeiros tipos de perguntas (que somam quase 40% do total) predominam nas atividades. Elas são as que exigem menos do aluno, pois estão na superfície textual e por isso facilmente localizáveis, bastando o aluno perceber a resposta na própria pergunta, copiar um trecho do texto ou extrair informações claras e simples. Dentre os três textos, T1 foi o que apareceu com o maior número de perguntas desse primeiro grupo, com uma do tipo cópia e oito objetivas; T2 foi o único texto que apresentou uma pergunta do tipo tautológica e três do tipo objetiva; por sua vez, T3 apresentou cinco perguntas que exigiam cópia e duas perguntas objetivas.

O segundo grupo do quadro refere-se às questões mais complexas, pois exigem um raciocínio mais apurado e capacidade de inferência, e somam 23,5%. Em T1, embora seja o texto com o maior número de itens (no total de 24), aparece apenas uma pergunta do tipo global; T2 apresenta o maior índice de perguntas inferenciais e globais (com, respectivamente, três e oito); em T3 aparecem apenas uma pergunta do tipo inferencial e uma global. Esse percentual demonstra que houve, por parte dos autores, uma melhor elaboração de perguntas mais inteligentes, mas ainda assim é um percentual baixo.

Quase empatado com o segundo grupo, temos o terceiro grupo de perguntas com 21,6%. São as que podem receber qualquer tipo de resposta, pois dependem muito da experiência de mundo e conhecimento enciclopédico de cada aluno e da percepção que tem do enunciado do item. Com seis perguntas, sendo quatro subjetivas e duas do tipo vale-tudo, T1 é o que apresenta a maior quantidade de itens desse grupo; com a metade do anterior, T2 aparece com duas perguntas subjetivas e uma vale-tudo; já T3 é o único texto em que aparecem duas perguntas do tipo impossível. O quase empate percentual com o segundo grupo parece demonstrar que os autores usam desses tipos de perguntas por não terem critérios claros na elaboração dos itens, colocando, então, questões sem um propósito definido e que não se relacionam necessariamente com o texto ao qual estão condicionadas.

O quarto grupo, composto somente pelo tipo de pergunta metalinguística, aparece com a porcentagem de 15,7%. Entretanto, T1 foi o único texto que apresentou oito perguntas dessa tipologia nesse grupo. Em nosso entendimento, acreditamos ser esse um percentual alto, pois existe no próprio livro da EJA uma sessão intitulada *Um olhar para língua*, que se volta especificamente para trabalhar

questões metalinguísticas, sendo, portanto, desnecessários esses itens em atividades voltadas para a compreensão textual.

Comparando, entretanto com o quadro produzido por Marcuschi (2008, p. 273), com base num *corpus* bem maior e já aqui mencionado, percebemos que houve uma melhora na quantidade de perguntas mais inteligentes. No referido quadro, havia 70% de perguntas do primeiro grupo, o das tautológicas, cópias e objetivas; 10% para as do segundo grupo, que se refere às perguntas inferenciais e globais; no terceiro, referente às do tipo subjetivas, vale-tudo e impossíveis, 11% nesse grupo e 9% de perguntas do tipo metalinguísticas.

Fazendo uma relação comparativa com o quadro acima descrito, nas perguntas analisadas nos textos selecionados do livro da EJA houve uma diminuição de perguntas do primeiro grupo (39,2% < 70%), aumentaram as perguntas do segundo grupo (23,5% > 10%), mas também aumentaram as perguntas do terceiro (21,6% > 11%) e as do quarto grupo (15,7% > 9%).

Com base nessa comparação, o livro da EJA apresenta uma melhora com relação à quantidade de perguntas inferenciais e globais, assim como a diminuição das perguntas tautológicas, de cópias e objetivas, porém com o aumento das perguntas subjetivas, vale-tudo e impossíveis, assim como uma porcentagem maior das perguntas metalinguísticas. Isso sugere que ainda não há um equilíbrio entre a tipologia de perguntas e isso provavelmente acontece porque “parece faltar clareza quanto ao que se deve entender por compreensão de texto, o que redundaria nessa mistura de questões dentro de um mesmo conjunto inadequadamente” (MARCUSCHI, 2008, p. 273).

#### 4 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Ao pensarmos as propostas de intervenção de leitura literária para o segmento EJA, direcionamos para a turma V (equivalente ao 8º e 9º anos) com a qual trabalhamos os textos analisados nesta dissertação. Buscamos o embasamento teórico para esta empreitada na sequência didática e nas oficinas propostas por Cosson (2014). Entretanto, entendemos que adaptações podem ser feitas para que se trabalhe com as outras séries iniciais e assim se obtenha um melhor aproveitamento das atividades sugeridas.

Para realizarmos as propostas com as atividades de letramento literário, procuramos trabalhar com a realidade e os meios disponíveis da E.M. Maria Odnira, escola municipal de Fortaleza, situada no bairro Cidade 2000. Desse modo, buscamos na biblioteca escolar os livros disponíveis para escolhermos quais gêneros literários iremos utilizar nas sugestões que iremos propor. Vasculhando o acervo, vários exemplares de diversos gêneros foram encontrados, mas geralmente com poucos livros de um mesmo título, que pudesse ser trabalhado com uma turma. A exceção foi a coleção *Literatura em minha casa*, que continha vários livros de gêneros literários diferentes.

A coleção *Literatura em minha casa*, de acordo com Copes (2007), foi um projeto criado e desenvolvido pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), através dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), nos anos de 2001 a 2003, e tinha como objetivo distribuir diretamente para os alunos das antigas turmas de 4ª, 5ª e 8ª séries das escolas públicas brasileiras um kit de um conjunto de obras literárias nacionais e internacionais, as quais poderiam levar para casa. O intuito era estimular a leitura entre os jovens e que estes estimulassem também as suas famílias e outras pessoas de sua comunidade. Entretanto, o que se observou foi que nem todos os estudantes receberam os kits de livros e as escolas, tanto as municipais quanto as estaduais, retiveram vários exemplares dessa coleção, que ficaram à disposição no acervo das bibliotecas escolares.

Por conta da quantidade razoável de livros da referida coleção é que utilizaremos alguns dessas obras nas propostas de intervenção deste trabalho. Para tal, selecionamos um livro do gênero novela (*A árvore que dava dinheiro*), um livro de contos e crônicas (*Do conto à crônica*) e um livro de poesias (*Poesia sempre*).

Procuraremos trabalhar com as obras como um todo, mas adaptando para a atividade de leitura e compreensão, principalmente no caso dos contos e crônicas e das poesias, pois, embora os alunos possam ler o livro completo desses gêneros, iremos selecionar um texto para ser utilizado nas oficinas sugeridas.

Antes de iniciarmos as sugestões de atividade de intervenção, faremos uma breve reflexão baseada num artigo sobre as produções de pesquisas de pós-graduação voltadas para a compreensão da realidade do ensino de literatura em nosso país, pois consideramos relevante para o desenvolvimento da nossa proposta. Com o título *Ensino de literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira*, Danielle Amanda Raimundo Silva e Celdon Fritzen traçam um perfil dos trabalhos de teses e dissertações patrocinadas pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que tratam da utilização pedagógica da literatura nas escolas brasileiras:

A fim de melhor compreender os desdobramentos pelo quais o ensino de literatura passa em nosso País, propôs-se a pesquisa *Uma análise do Banco de teses e dissertações da CAPES (BTDC) sobre o Ensino de Literatura*. Seu objetivo era entender os motivos do fracasso ou sucesso da disciplina literatura, segundo as pesquisas de pós-graduação. Com base nas ponderações feitas dentre um *corpus* final de 107 resumos, correspondentes a teses e dissertações defendidas entre 1988 e 2006, neste artigo, problematizaremos o importante papel a ser desenvolvido pelo professor como mediador da leitura, frente à problemática relação que se estabelece entre ensino de literatura e o livro didático no Brasil (SILVA; FRITZEN, 2012, p. 271).

Com base nas teses e dissertações analisadas, Silva e Fritzen resumiram as conclusões a que estes trabalhos chegaram e uma delas refere-se à necessidade de se trabalhar o texto literário como um todo, não apenas trechos muitas vezes descontextualizados, já que

A formação do sujeito leitor é um processo contínuo, por isso, é possível supor que, quanto mais chances de contato entre os sujeitos e os textos literários forem proporcionadas, maiores serão as possibilidades de interação, mediadas pela leitura, desses sujeitos com o mundo no qual estão inseridos. A partir daí, abrir-se-ia margem para um gradativo aperfeiçoamento das competências de leitura e, até mesmo, de escritura de textos. (SILVA; FRITZEN, 2012, p. 276).

Na continuação dessa argumentação, os autores sugerem que o livro didático não seja apenas um mero suporte em que se encontram alguns textos (ou fragmentos) dos gêneros da literatura, e que o professor possa utilizar, por exemplo,

uma cantiga de roda presente no compêndio escolar, mas fazendo atividades extras que garantam uma vivência desse gênero. Dessa forma, concordamos com Silva e Fritzen (2012) quando dizem que o professor deve estabelecer essa ponte entre o livro didático, os textos literários e os alunos, mas também seja responsável pela extrapolação dessa tríade.

O artigo corrobora o que os outros estudiosos e teóricos já mencionados nesse trabalho vêm afirmando: a leitura literária deve ser apreciada em seu prazer estético e estudada de acordo com suas especificidades, cabendo ao professor essa tarefa árdua de mediação entre o texto literário e o leitor, para assim efetivar o letramento literário de seus educandos. Assim sendo, o professor precisa propor atividades com textos literários em seu suporte original e na sua totalidade, de preferência, além dos que já aparecem no livro didático, para não ficar limitado só a ele. Por isso faremos as propostas de intervenção com textos mais longos, no caso da novela, mas também com outros mais curtos, como os contos/as crônicas e os poemas completos.

#### **4.1 Proposta de intervenção baseada na sequência básica de Cosson**

A proposta de atividade voltada para a leitura literária que será relatada tem como embasamento teórico a sequência básica proposta por Rildo Cosson (2014) que afirma:

...o caminho que propomos sistematiza as atividades das aulas de Literatura em duas sequências exemplares: uma básica e outra expandida. Naturalmente, há entre essas duas sequências muitas possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores. Além disso, nem a sequência básica nem a expandida devem ser tomadas como limites do baixo e do alto, aos quais não se pode ultrapassar. Ao contrário, nosso objetivo é apresentar duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico. Por isso consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares, visto que desejamos que sejam vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente. (COSSON, 2014, p. 48)

O autor ainda diz que a “sequência básica do letramento literário na escola, conforme propomos aqui, é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação” (COSSON, op. cit., p. 51), que serão explicados *a posteriori*. Entretanto, antes de iniciarmos a sequência básica propriamente dita, falaremos da

obra escolhida para a atividade: a novela *A árvore que dava dinheiro*, de Domingos Pellegrini<sup>6</sup>.

A história é uma metáfora das relações humanas que giram em torno do dinheiro. Felicidade, nome fictício de uma cidade do interior do Brasil, cenário dessa trama, não foi escolhido à toa. Será que as pessoas dessa localidade são, eram ou se tornarão realmente felizes? Os personagens que aparecem nos vários núcleos dessa novela não têm nomes e são designados por uma característica, pela profissão ou por um nome genérico (o velho avarento, o açougueiro, o prefeito, o homem, a mulher, a filha etc.).

O lugar é pacato e, de certo modo, monótono até o dia em que o velho avarento, dono de várias casas da cidade, morre. Os habitantes da cidade se surpreendem quando descobrem que o velho deixou os imóveis para seus inquilinos e um pedido, declarado no testamento, para que se plantem três sementes na praça central, em cerimônia pública. A população empolgada faz festa, mas quem acaba plantando as sementes é o próprio cartorário que lera o testamento. Ele as joga de forma desleixada num buraco deixado por uma velha árvore que morrera.

Das três sementes, apenas uma vinga e nasce uma árvore, mas não uma qualquer: ela era uma árvore que dava dinheiro. A partir daí, as pessoas começam a se empolgar e os acontecimentos mostram várias facetas dos seres humanos: o consumismo, a ambição, o descontrole financeiro... Cada morador, homem, mulher, velho, criança, queria plantar sua própria árvore e ficar rico. Mas, para desespero de todos, o dinheiro se desfazia e virava pó se ultrapassasse a pequena ponte sobre o rio que delimitava o município.

A imprensa descobre a árvore e a cidade toma novos rumos com a chegada da fama e dos turistas, que querem conhecer a planta milagrosa e desfrutar das belezas e maravilhas dessa pequena cidadela. Um novo surto de progresso se desenvolve por conta da turistada que quer rasgar e queimar o dinheiro da árvore, por pura diversão.

Mais uma vez o destino muda os rumos do lugarejo. A árvore para de dar dinheiro e, por conta disso, a cidade, já toda poluída, perde o encanto e os turistas somem, deixando mais uma vez a população pobre e endividada com os

---

<sup>6</sup> O resumo do livro foi baseado em pesquisa no site disponível em: <<http://www.saraiva.com.br/arvore-que-dava-dinheiro-4078870.html>>. Acesso em: 20 julho 2015.

investimentos feitos para receber tanta gente. E mais uma vez a população tem que encontrar uma solução para sair dessa situação vivenciada por todos os moradores.

Tempos depois, com a crise já amenizada, o açougueiro planta uma das sementes que sobrara de uma das árvores num local um pouco afastado, próximo ao rio. Dela surge uma nova frutificação, não mais de dinheiro como acontecera antes, e as pessoas começam a descobrir um novo e simples prazer: o de saborear uma fruta saborosa e suculenta.

O paranaense Domingos Pellegrini<sup>7</sup> nasceu em Londrina, em 1949, e é, além de escritor, jornalista, publicitário, tendo se aventurado na política, como secretário de cultura de sua cidade natal. Publicou sua primeira obra em 1977, intitulada *O homem vermelho*, e com ela ganhou o prêmio Jabuti daquele ano. A partir daí, não parou mais de escrever e já produziu vários textos, entre contos, novelas e romances. O livro *A árvore que dava dinheiro* foi publicado a primeira vez em 1981, pela Moderna, e apresenta uma linguagem simples, mas inteligente e fluida, bem ao gosto do público infanto-juvenil, para o qual o Pellegrini diz gostar de escrever.

Cientes do resumo da obra e conhecendo um pouco mais sobre o autor, vamos agora à descrição dos passos da sequência básica de Cosson (2014), que, a nosso ver, está de acordo com a concepção sobre o ensino literário em que se vislumbra uma relação de proximidade do aluno leitor com o texto, mediado por intervenções do professor. Como se trata de um texto mais longo, tomará o tempo de doze aulas (sendo duas aulas por semana) de um bimestre, para que haja os vários momentos propostos na sequência básica e para a leitura em sala da referida novela.

### **Motivação**

Consiste numa atividade em que o aluno terá um contato inicial com a obra, sem realmente estar com o texto em mãos, mas que o motivará para a leitura. Na primeira aula da proposta, o professor levará os alunos para a sala de informática para ouvir e ler a canção *Mim quer tocar*, do Ultraje a Rigor, banda de rock nacional

---

<sup>7</sup> Os dados biográficos de Domingos Pellegrini foram baseados nas informações contidas no próprio livro da coleção *Literatura em minha casa*.

da década de 1980<sup>8</sup>. Se a visita à sala de informática não for possível, o professor poderá gravar previamente num *pen drive* ou num cartão de memória a canção e escrever a letra no quadro para os alunos copiarem.

A exploração do conteúdo com os alunos pode ser feita inicialmente com perguntas orais, para assim estimulá-los para a leitura da obra, já que tanto a canção quanto a novela *A árvore que dava dinheiro* tratam de um mesmo tema: o dinheiro e a sua influência nas pessoas.

Obviamente que não iremos nos deter somente na canção, pois, como já dissemos, o nosso objetivo é “quebrar o gelo” com os alunos, utilizando uma música. Isso geralmente agrada o nosso público alvo e propicia um trabalho interdisciplinar, já que o professor de língua portuguesa/literatura também é o responsável pela disciplina de artes, ambas da mesma área de códigos e linguagens.

Vejamos a letra da música:

*Mim quer tocar*

(dinheiro, dinheiro, dinheiro, dinheiro)

Mim quer tocar,  
Mim gosta ganhar dinheiro (dinheiro)  
Me want to play,  
Me love to get the money (money)

Mim é brasileiro,  
Mim gosta banana (banana)  
Mas mim também quer votar  
Mim também quer ser bacana (bacana)

Mim quer tocar,  
Mim gosta ganhar dinheiro (dinheiro)  
Me want to play,  
Me love to get the money (money)

Mim gosta tanto tocar,  
Mim é batuqueiro (conheiro)  
Mas mim precisa ganhar,  
Mim gosta ganhar dinheiro (dinheiro)

Mim quer tocar,  
Mim gosta ganhar dinheiro (dinheiro)  
Me want to play,  
Me love to get the money (money)

---

<sup>8</sup> Como sugestão, o professor pode encontrar a música para visualização e audição no site disponível em: <[www.musica.com.br](http://www.musica.com.br)>. Acesso em: 20 julho 2015.



Money (money), dinheiro (dinheiro), money (money), dinheiro (dinheiro), money  
(money), dinheiro (dinheiro)

(dinheiro, dinheiro, dinheiro, dinheiro)

Mim quer tocar,  
Mim gosta ganhar dinheiro (dinheiro)  
Me want to play,  
Me love to get the money (money)  
Money (money), dinheiro (dinheiro), money (money), dinheiro (dinheiro), money  
(money), dinheiro (dinheiro)

(banda Ultraje a Rigor; letra e música: Roger Rocha Moreira)

Após a audição/leitura da canção, o professor fará alguns questionamentos, direcionando para a leitura da novela e assim motivando-os para a recepção da obra. Alguns alunos provavelmente poderão já ter ouvido a música, mas isso não invalida a atividade, pois a intenção é lançar alguns questionamentos, tais como:

- Vocês conhecem essa música e quem a está interpretando? (Caso ninguém conheça, o professor poderá dar algumas informações).
- Quem é o eu lírico, quem fala na música? Como você conseguiu identificar? (Espera-se que os alunos identifiquem que é a simulação da fala de um índio conforme as paródias, pois as marcas linguísticas evidenciam isso).
- Do que trata essa música? Que tipo de linguagem é utilizada? (Nesse momento explorar a temática sobre o dinheiro e a linguagem utilizada pelo eu lírico, que é simples e ao mesmo tempo inadequada, de acordo com as regras gramaticais, mas também o processo de aculturação desse índio, que parece falar inglês).
- Essa estereotipação da valorização do dinheiro acontece só com o índio ou pode acontecer com qualquer cidadão? E por que isso acontece? (Esse questionamento serve para já ir introduzindo o livro e motivando para a sua leitura).

A partir desse momento, o professor dirá que os alunos farão a leitura de uma novela de um autor contemporâneo. Pode questionar aos alunos se eles sabem o que é uma novela e o que a diferencia de outros gêneros como o conto e a crônica, por exemplo, (caso os alunos não saibam, algumas explicações podem ser dadas sobre esses gêneros textuais). Como tarefa de casa, o professor pedirá para os alunos fazerem uma pesquisa sobre o escritor Domingos Pellegrini.

## **Apresentação do autor e da obra**

Na aula seguinte, que consistirá numa apresentação do escritor e do texto que será lido, o professor pedirá para alguns alunos falarem sobre o que descobriram na pesquisa acerca do autor, relacionando e lembrando os comentários feitos na aula anterior sobre a música *Mim quer tocar* e a relação do homem com o dinheiro. O professor poderá dar também informações adicionais sobre o autor, caso seja necessário. Em seguida o professor distribuirá o livro para os alunos, que poderão folheá-lo, observar as gravuras. Ele fará algumas predições, perguntando onde os alunos acham que vai se passar essa história, o que o título denuncia, quais personagens poderão surgir, o que irá acontecer com eles no desenrolar da trama. Em seguida a esses questionamentos, lerá a apresentação sobre a obra e a pequena biografia de Pellegrini presente no final do livro. Após esse momento inicial, o professor começará a próxima etapa da sequência básica.

## **Leitura**

O livro *A árvore que dava dinheiro* é composto por sete capítulos, sendo, portanto, uma leitura relativamente curta e que apresenta uma linguagem simples, fácil e agradável, voltada para o público jovem. Assim sendo, na mesma aula, depois desse momento inicial de contato com a obra, o professor poderá já fazer uma leitura em voz alta das páginas iniciais do livro, para os alunos perceberem e confirmarem ou não algumas das respostas que deram na predição feita.

Como forma de dinamização da aula, o professor pedirá que alguns alunos leiam (indicando ou deixando que os próprios alunos se manifestem) as falas dos personagens, para os discentes irem se familiarizando com esse tipo de texto, pois se trata de uma novela, logo possui especificidades próprias desse gênero textual.

Após esse momento, combina-se com a turma a leitura do próximo capítulo numa aula pré-determinada e que, em cada aula de leitura, serão feitos alguns questionamentos, reflexões e atividades de compreensão do texto lido, todos, inicialmente, de forma oral, para não inibir o gosto desses momentos de leitura e para não atrapalhar o próximo momento da sequência didática cossoniana, descrita a seguir.

## Interpretação

De acordo com Cosson (2014, p. 65), a interpretação, dentro do cenário do letramento literário, se divide em um momento interior e outro exterior. A interpretação interior diz respeito à leitura individual feita pelo leitor, suas impressões pessoais, associações com suas experiências, e que “não pode ser substituída por nenhum outro mecanismo pedagógico, a exemplo da leitura do resumo, nem compensado por algum artifício de intermediação, como ver o filme ou assistir à minissérie na TV em vez de ler o livro” (idem).

Já a interpretação exterior diz respeito ao registro do que foi lido, é a externalização da leitura e que deve ser cobrada pelo professor de várias maneiras, dependendo do nível e da idade dos alunos (pode ser feita através da explicação de um desenho sobre a obra, através da relação de uma música com a história ou com algum(a) personagem etc.).

Com essa concepção em mente e após a leitura de toda obra, o professor pedirá nessa aula que os alunos falem sobre a novela lida, comentem sobre as suas impressões e dúvidas e, em seguida, estimulará os alunos para que produzam uma resenha sobre *A árvore que dava dinheiro*. Para que isso ocorra, o professor explicará as características do gênero resenha, mostrando e lendo exemplos de outras obras. Dentre as melhores resenhas produzidas, o professor escolherá uma para ser colocada no jornal da escola (se houver), caso contrário, o professor poderá também expor os textos num mural para que o resto da escola possa ler, numa forma de valorização da produção textual dos alunos.

## Extrapolação

Esta atividade não está contida na sequência básica proposta por Cosson (2014), entretanto foi sugerida pela professora Jaquelânia Aristides Pereira, nas aulas da disciplina *Leitura do texto literário* (mestrado do PROFLETRAS – UECE), como forma de estimular os alunos a irem além do texto lido, (re)criando novas possibilidades da leitura literária, desenvolvendo também o letramento dos alunos. Dessa forma, o professor pedirá, como atividade de extrapolação, para que os jovens e adultos que compõem a turma da EJA se dividam em grupos (que poderão ser de até cinco, dependendo da quantidade de alunos na sala) e façam pequenas

esquetes baseadas na novela lida, modificando o final, inserindo novas personagens, criando novas situações engraçadas, etc.

#### **4.2 Proposta de atividade da crônica baseada em uma oficina de Cosson**

A atividade que iremos relatar terá a oficina denominada “relógio” (Cosson, 2014, p. 127) como base para sequência didática que será desenvolvida. Mas antes falaremos sobre o livro e a crônica escolhida. *Do conto à crônica* é o nome dado para mais um livro da coleção *Literatura em minha casa* e conta com um time de seis ótimos escritores brasileiros, com autores dos séculos XIX e XX e outros mais contemporâneos. Machado de Assis, Rachel de Queiroz, Moacyr Scliar, Marcelo Coelho, Leo Cunha e Paulo Vicente Bloise são os escritores desse volume da coleção, que conta, ao todo, com quatro contos e seis crônicas.

Rachel de Queiroz foi a escritora selecionada com a crônica “De armas na mão pela liberdade”(ver o texto completo nos anexos) para a proposta de intervenção. No texto, a escritora relata um fato inusitado protagonizado por uma idosa de noventa anos, em Porto Alegre, e que foi noticiado por um jornal. A referida senhora saiu às ruas armada com dois revólveres trinta-e-oito, mas foi detida por policiais. Sozinha, sem família, moradora de um porão em uma “casa de idosos” (os dois salários mínimos que recebia de pensão a impossibilitavam de pagar um quarto melhor), revoltou-se com a diretoria do asilo que não lhe permitia sair do perímetro do abrigo, com medo que “ela se perdesse na rua, sofresse algum acidente ou assalto” (QUEIROZ, 2003, p.60).

Inconformada com a situação vivida, Rachel de Queiroz resolve sair em defesa dessa senhora, pois ela também, à época da criação da crônica em 1995, já era uma idosa e sente na pele o que a sociedade reserva para as pessoas que se encontram na terceira idade. No decorrer da crônica, são demonstrados vários paradigmas sociais e preconceitos que se estabelecem para os mais velhos, como o fato de que eles devem viver presos em casa ou num quarto, de preferência em uma cadeira de rodas, sempre indefesos quanto ao cuidado e zelo muitas vezes exagerado de parentes, filhos e de pessoas que cuidam de idosos. No trecho “E os mais solícitos ou mais medrosos nos seguram com tanta força o braço que até parecem estar carregando às grades um preso renitente” (QUEIROZ, 2003, p.60) há

uma comprovação de que a autora se inclui no grupo dos idosos ao usar o pronome “nos”, referindo-se ao modo como são carregados.

A escritora imagina os sentimentos dessa velha senhora, sua indignação, seu constrangimento, sua “cólera que espuma” (referência intertextual explícita a um trecho do soneto “Mal secreto”, do parnasiano Raimundo Correia) para intensificar poeticamente a dor daquela que considera uma heroína, que chega ao ponto de sair armada, pleiteando o direito à sua liberdade, de ver as pessoas, a luminosidade das ruas e do céu. Descobre-se que ela é “inupta”, termo que o próprio texto explica ser aquele(a) que não se casou, o que certamente intensifica a dor e a solidão da personagem, que vive isolada, sem um companheiro para dividir suas dores, seus problemas, suas lembranças (inclusive as de amor).

Ironiza as campanhas publicitárias que mostram os idosos independentes, dançando, estudando, fazendo ioga, pintando, cantando, quando na verdade a sociedade não dá tanta atenção e liberdade aos seus velhos. Aliás, Rachel destaca justamente essa vontade dos senis: o de se sentirem livres para resolver seus problemas, contar ao médico, com suas palavras, o que sentem, decidir se vão ou não tomar os remédios prescritos, dormir sem serem incomodados, pois essa liberdade é o que o lhes dá condição para não se sentirem tão velhos.

No último parágrafo da crônica, a autora mais uma vez se solidariza com “a velha pistoleira do Rio Grande do Sul” e preocupa-se com a sua condição de mulher solitária, de quem não tem nem aos filhos para tiranizá-la e tem que se conformar com a vigilância de pessoas estranhas. E alerta aos velhos para tomarem cuidado com suas arcas, pois, depois que descobriram que a nonagenária guardava as armas que foram de seu pai num velho baú, vão querer proibi-los de terem um objeto desse como cofre.

Todos esses sentimentos geram o inconformismo e a revolta da idosa, que não se curva e não se adapta às imposições sociais, como bem analisa Adriana Gaiarola Ferraz Figueiredo em um artigo publicado sobre esta crônica:

Adaptar-se não significa, necessariamente, concordar com todas as imposições que lhe são conferidas. Se nos dias atuais, a sociedade, hipócrita por conveniência, insiste em não permitir aos seus velhos a liberdade de transitar livremente, sem a tutela de outros, por onde quer que seja, não resta ao senescente outra saída se não a de “lutar” por esse direito. De todos os fenômenos contemporâneos, o menos contestável diz respeito ao envelhecimento da população. Todavia, parece ser difícil admitir que tal fato aconteça para todos. Daí a prepotência por parte de

determinadas pessoas em insistir em tirar dos senis a simples possibilidade de ir e de vir em um ambiente antes por eles vivenciado, modificado e reconhecido (FIGUEIREDO, 2012, p. 39-40).

Sobre a escritora Rachel de Queiroz<sup>9</sup>, podemos logo destacar que foi a primeira mulher a entrar na Academia Brasileira de Letras, em 1977, onde ocupou a cadeira de nº 5. Também fez parte do quadro dos Sócios Efetivos da Academia Cearense de Letras, homenagem mais do que merecida do estado em que nasceu, pois elevou seu nome em todo território nacional com suas atividades de jornalista, romancista, cronista, tradutora e teatróloga. Nasceu em 17 de novembro de 1910, em Fortaleza, capital alencarina, e faleceu na cidade do Rio de Janeiro, vítima de ataque cardíaco, no dia 4 de novembro de 2003, às vésperas de completar 93 anos.

Possui uma vasta obra, das quais podemos destacar os romances *O quinze* (1930) - sua primeira obra de temática social, pois tratava do drama vivido pelos retirantes da seca que assolou o sertão em 1915, e com a qual ganhou projeção nacional -, *João Miguel* (1932), *Caminhos de Pedra* (1937), *As três Marias* (1939), *O Galo de Ouro* (1950); mais de duas mil crônicas produzidas nos vários jornais e revistas em que trabalhou como o “Diário de Notícias”, “O Cruzeiro”, “O Jornal” e que resultaram nos livros *A Donzela e a Moura Torta*(1948), *100 Crônicas Escolhidas*(1958), *O Brasileiro Perplexo*(1964), *O Caçador de Tatu* (1967)e *Cenas Brasileiras*(2003); duas peças teatrais, intituladas *Lampião* (1953) e *A beata Maria do Egito* (1958); o livro infantil *O Menino Mágico* (1969) – que escreveu a pedido da amiga Lúcia Benedetti, mas que surgiu das histórias que contava para seus netos - além de outros trabalhos não menos importantes.

Em toda sua carreira, recebeu diversos prêmios e condecorações como o Prêmio Nacional de Literatura de Brasília pelo conjunto de sua obra em 1980; o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal do Ceará, em 1981; o Prêmio Luís de Camões (1993); o título de Doutor Honoris Causa, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2000). Também exerceu outras atividades como membro do Conselho Estadual de Cultura do Ceará, participou da 21ª Sessão da Assembleia Geral da ONU, em 1966, onde serviu como delegada do Brasil(trabalhando especialmente na Comissão dos Direitos do Homem) e foi

---

<sup>9</sup> Resumo biográfico baseado no site disponível em:<[http://www.e-biografias.net/rachel\\_queiroz/](http://www.e-biografias.net/rachel_queiroz/)>. Acesso em: 19 julho 2015.

membro do Conselho Federal de Cultura desde a sua fundação em 1967, até sua extinção em 1989.

Voltando-nos para atividade que será desenvolvida, vejamos como o próprio Cosson a descreveu:

Essa é uma oficina destinada à construção de narrativas. Ela consiste em dividir os alunos em dois grupos. Um deles será o futuro e o outro o passado. O professor inicia uma história e aponta para o aluno para que ele continue a contá-la – no passado ou no futuro. Depois o texto criado coletivamente é registrado. Para que a oficina ganhe dinâmica é importante que o professor escolha os alunos aleatoriamente, movendo os braços como se fossem ponteiros de um relógio. O ponteiro da hora poderá ser o passado e o ponteiro dos minutos poderá ser o futuro. O mesmo pode ser feito em termos de positivo e negativo para qualidades de uma personagem e daí por diante. A história básica que o professor usa nessa oficina pode ser justamente o início de um conto ou de um romance. Assim, os alunos poderão em seguida verificar como as histórias deles e a do autor se aproximam e se afastam ao retratar o futuro e o passado das personagens (COSSON, 2014, p. 127).

Com base na oficina acima descrita, o professor levará o livro *Do conto à crônica* para a sala de aula, mas inicialmente não o distribuirá aos alunos. Dividirá a turma nos dois grupos, colocando-os em círculo, para melhor realizar a rotação dos ponteiros do relógio e assim escolher os alunos da EJA que farão a versão do passado e do futuro da personagem principal da crônica “De armas na mão pela liberdade”.

Esse momento é o da motivação, pois o professor colocará na lousa ou entregará, em pedaços de papéis, o parágrafo inicial da crônica já digitado e fará a leitura, mas não dirá o título nem o nome da autora. Explicará que, depois da leitura inicial, escolherá, entre os dois grupos, quem fará o relato através da dinâmica do relógio e por isso deve dar um tempo para que os alunos pensem em fatos que podem ter ocorrido ou poderão ocorrer com a idosa. A fala dos escolhidos poderá ser gravada até mesmo num celular para a posterior reprodução escrita. Os outros componentes de cada grupo poderão dar sugestões ao aluno escolhido para fazer o relato oral.

Em seguida, o professor entregará o livro para cada um dos alunos e fará a leitura da crônica, o que consiste em outra etapa da sequência básica. Nesse momento, o professor fará algumas previsões e questionamentos sobre o texto para assim ir envolvendo a turma, tais como:

- Aponte pelo menos três motivos para que uma pessoa idosa tomasse a atitude relatada na crônica.
- Depois da leitura, você pode identificar a qual gênero esse texto pertence? Diga algumas características que possibilitaram a identificação.
- Como você enxerga a anciã da crônica (suas características físicas e psicológicas)?
- “E os mais solícitos ou mais medrosos nos seguram com tanta força o braço que até parecem estar carregando às grades um preso renitente” – por que será que a autora usou a expressão sublinhada no trecho reproduzido?
- O texto faz uma referência à “cólera que espuma”. Como você interpreta essa afirmação de acordo com o contexto? Descubra a intertextualidade estabelecida neste trecho pesquisando na internet o soneto e o autor dessa frase.
- O seu avô e/ou avó já passaram por alguma situação em que se sentiram privados da sua liberdade? Procure conversar com eles e depois traga o relato para a sala.
- Faça uma reflexão e diga por que seu avô ou avó não puderam fazer o que queriam. O que você faria se estivesse na situação deles?

Depois da leitura, pedirá uma pesquisa sobre a autora e a obra ou, se a escola disponibilizar, fará essa atividade no laboratório de informática, junto com os alunos, utilizando assim outro espaço escolar. Nessa atividade, será feita uma inversão de alguns dos momentos propostos pela sequência básica, mas que não invalida o propósito pedagógico, pois faremos a motivação, seguida da leitura do texto primeiro e depois pesquisaremos sobre a escritora e a crônica, mas, ao mesmo tempo, será feita a interpretação com as predições e perguntas aqui descritas e outras que possam surgir durante o processo de realização dessa proposta interventiva, que tomará quatro aulas de língua portuguesa/literatura.

Ao final dessas atividades, e como forma de extrapolação da sequência didática, o professor pedirá para que cada aluno(a) crie uma narrativa, tendo como base a crônica lida e estudada, além das hipóteses que eles criaram a respeito do passado e do futuro da personagem. Como o próprio Cosson (2014) afirma no início da descrição dessa oficina, o propósito é criar narrativas, no caso baseada em uma crônica, que poderão ser expostas em um mural ou selecionadas para constar em



um livro de textos, com vários gêneros produzidos ao longo do ano letivo, que será digitado por eles mesmos e que circulará pela escola.

### 4.3 Proposta de atividade do poema baseada em uma oficina de Cosson

Utilizando mais um volume da coleção *Literatura em minha casa*, dessa vez o livro *Poesia sempre*, que contempla poetas do século XIX aos mais recentes produtores de poesia no Brasil, relataremos mais uma oficina sugerida por Cosson (2014), encaixando na sua sequência didática básica para o trabalho de letramento literário.

Os autores selecionados para essa obra foram divididos por época e temas. Dessa forma, aparecem juntos Gonçalves Dias, Machado de Assis, Olavo Bilac, Alphonsus de Guimaraens, na sessão “Rimas eternas”; Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Mário Quintana estão reunidos no trecho intitulado “Amigos de mãos dadas”; Adélia Prado e Manoel de Barros assinam os poemas de “A poesia de todos os cantos”; Ferreira Gullar é contemplado com uma sessão só com seus poemas de nome “As muitas vozes de Ferreira Gullar”; por último aparecem os poetas mais contemporâneos dessa coleção (Cacaso, Geraldo Carneiro, Chacal, Carlito Azevedo) no trecho de nome sugestivo “Brasil mostrando a sua cara”.

O poema escolhido para ser trabalhado foi “Jogos florais”<sup>10</sup>, de Cacaso (2003). Este é um autor contemporâneo brasileiro, que ficou conhecido por sua poesia marginal e um dos expoentes da “geração mimeógrafo”, nome dado aos poetas e escritores dos anos 70 que produziam e distribuíam independentemente seus trabalhos, muitas vezes multiplicados nesse aparelho de reprodução. Os poetas marginais da geração de 70 se inspiraram no Modernismo de 22 e retomaram alguns procedimentos desse movimento artístico em suas obras como o coloquialismo, a crítica social, o poema-piada.

Cacaso<sup>11</sup> nasceu em Uberaba (MG), em 1944, registrado com o nome Antonio Carlos Ferreira de Brito, e foi morar no Rio de Janeiro aos 11 anos, cidade onde morreu precocemente em 1987, aos 43 anos. Foi escritor de ensaios e

---

<sup>10</sup> Ver comentários sobre o poema disponível em: <<http://ninitelles.blogspot.com.br/2011/11/as-varias-cancoes-do-exilio-10-cacaso.html>>. Acesso em: 20 julho 2015.

<sup>11</sup> Informações biográficas de Cacaso disponível em: <<http://www.algumapoesia.com.br/poesia2/poesianet199.htm>>. Acesso em: 20 julho 2015.

escreveu várias letras de canções com parceiros como Edu Lobo, Francis Hime, Sueli Costa e Maurício Tapajós.

Agora vejamos o poema selecionado:

*Jogos florais*

I

Minha terra tem palmeiras  
onde canta o tico-tico,  
Enquanto isso o sabiá  
vive comendo o meu fubá.

Ficou moderno o Brasil  
ficou moderno o milagre:  
a água já não vira vinho  
vira direto vinagre.

II

Minha terra tem Palmares  
memória cala-te já  
Peço licença poética  
Belém capital Pará.

Bem, meus prezados senhores  
dado o avançado da hora  
errata e efeitos do vinho  
o poeta sai de fininho.

(será mesmo com 2 esses  
Que se escreve paçarinho?)

(Cacaso)

O poema foi escrito na década de 70, no auge do regime militar, e traz justamente referências dessa época da história de nosso país. O título “Jogos florais” faz menção à canção *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré, que virou hino da juventude revolucionária dos anos 60/70, e ao movimento *flower power* dos hippies, que pregava a não violência e negava o poder econômico-militar, dentre outras causas e crenças.

O regime militar e suas imposições são o alvo da crítica social presente no texto, que logo de início da parte I faz uma intertextualidade com a *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias, transformando o sabiá do poema original num tico-tico, pássaro comum nas florestas brasileiras e que representa o povo; o sabiá, por sua vez, assume simbolicamente a figura do poder instituído pelos militares quando diz que a referida ave “vive comendo o meu fubá”, numa alusão ao chorinho *Tico-tico no fubá*, de Zequinha de Abreu.

O milagre econômico, propagado pelos militares e usado como triunfo e salvação do país, é criticado na segunda estrofe e para isso o poeta usa de outra intertextualidade, dessa vez utilizando uma passagem bíblica em que Jesus, o messias salvador, transforma água em vinho, para agradar os participantes de uma festa. No nosso caso, os militares não são os salvadores do povo, ao contrário, usam do milagre econômico para escravizar a nação no consumismo desenfreado, tornando tudo azedo, ácido, avinagrado.

Na primeira estrofe da parte II, transforma as palmeiras nos Palmares, assim como fez Oswald de Andrade em outro poema, numa referência ao Quilombo dos Palmares, símbolo da resistência a um regime escravagista. Mas o poeta teme censura e represália, por isso diz “memória cala-te já” e desconversa, pedindo licença poética com uma rima despreziosa, sem uma significação mais simbólica, “Belém capital Pará.”

Na estrofe seguinte, o poeta dirige-se aos seus leitores e disfarça a ousadia de suas palavras culpando o vinho e seus efeitos. Mas deixa para os versos finais sua ironia maior, pois faz uma crítica ao então ministro da Educação, o tenente-coronel Jarbas Passarinho (um dos signatários do Ato Institucional 5, que instituiu a ditadura militar no Brasil, em 1968), e a forma como o regime passou a educar e tratar seu povo.

A oficina escolhida para trabalhar com o poema foi a denominada “laços de palavras”, descrita da seguinte forma:

O professor seleciona várias palavras que tenham o mesmo final, como se fossem rimas. Ele escreve cada uma das palavras em papezinhos e distribui aos alunos. Em seguida, pede que formem frases com ela, porém deixando essa palavra no final da frase. Depois, a turma forma um círculo e vai unindo as frases, gerando um poema. Em seguida, outro poema que contenha as mesmas palavras pode ser explorado pela turma (COSSON, 2014, p. 130).

Como motivação para a leitura do poema, o professor utilizará as palavras do poema *Jogos florais* que possuem rima ou proximidade sonora (sabiá – fubá, milagre – vinagre, já – Pará, vinho – fininho etc.), colocando-as em pedaços de papéis e desafia os alunos a criarem frases rimadas com essas palavras, que por sua vez formarão um poema.

Nessa atividade, que poderá ser realizada em quatro aulas, é importante o professor trabalhar a noção de tipos de rimas (paralelas ou emparelhadas,

encadeadas ou misturadas, intercaladas ou opostas, cruzadas ou alternadas e os versos brancos) na criação coletiva, mas procurando dar um sentido coerente ao poema, para que depois possa ser comparado com a poesia de onde foram retirados os pares de palavras.

O mestre entregará o livro *Poesia sempre* e pedirá para os alunos abrirem na página do texto selecionado para a atividade. A leitura do poema, próximo passo da sequência básica, será feita após a criação coletiva do texto rimado. Nesse momento, o professor pedirá a compreensão inicial dos alunos fazendo alguns questionamentos:

- O título do poema lembra algo para vocês? Em que época vocês acham que ele foi escrito? Vocês já ouviram falar no escritor Cacaso?
- Há algum trecho do poema que faça referência a algum outro texto? (O professor pode relembrar o conceito de intertextualidade para clarear a noção desse conceito aos alunos e ajudá-los a lembrar de algo).

Depois da leitura inicial e da conversa com os alunos sobre a interpretação do poema, o professor pedirá uma pesquisa sobre o autor, o texto e que os alunos tragam outros textos desse mesmo autor. Na aula seguinte, o professor fará a exploração das descobertas feitas sobre o escritor Cacaso e o poema “Jogos florais”, fazendo uma nova interpretação e comparando com a compreensão feita na aula anterior, confirmando ou não as hipóteses interpretativas elencadas pelos alunos da EJA.

Como extrapolação dessa atividade inicial, o professor incentivará a leitura de outros poemas de Cacaso, procurando relembrar os tipos de rimas que aparecem nesses poemas, mas trabalhando também a oralidade expressiva de seus educandos. Há também um questionário de compreensão textual (ver nos anexos) que serve como sugestão de atividade de extrapolação e sondagem do nível de letramento literário dos alunos, que pode ser modificado e adaptado de acordo com o ano escolar da turma.

Depois de apresentadas as propostas de intervenção, pensadas e baseadas na sequência didática básica de Cosson (2014) para o letramento literário, gostaríamos também de ressaltar que as atividades aqui sugeridas para o segmento EJA estão em consonância com a proposta do mestrado PROFLETRAS, e que encontramos definição e respaldo nas palavras da professora Sarah Diva da Silva Ipiranga, num artigo publicado sobre a importância do referido curso de pós-

graduação e o seu comprometimento com a leitura literária. Vejamos o que Ipiranga diz:

As formas de estar e ser de um povo passam necessariamente pela legitimação de suas manifestações culturais, sendo a literatura um espaço simbólico privilegiado. No caso do Brasil, cuja história é um tecido permanentemente em elaboração, com uma multiplicidade de agentes sociais e versões diversas de sua própria existência, essa disposição para os constructos identitários encontra na palavra literária um depósito fértil, por vezes antagônico, de imagens e representações.

(...) No *locus* privilegiado das ações educativas, a escola, que se configura como espaço de formação e sedimentação dos conhecimentos que tratam do indivíduo e do grupo a que pertence, a multiplicidade de saberes por vezes transforma-se num intrincado jogo que incita os educadores a várias tentativas de compreensão do enfrentamento que lhes é constantemente interposto.

Estes desafios, que são a batalha de frente e de sempre da educação brasileira, tiveram na iniciativa do PROFLETRAS mais uma intervenção de alcance e articulação nacional. Voltado para a formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, objetiva contribuir efetivamente para “o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do EF, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidade de leitura e escrita” (IPIRANGA, 2013, p. 6)<sup>12</sup>.

Dessa forma, procuramos nos pautar nesses princípios e ideais almejados pelo PROFLETRAS e todos os teóricos aqui mencionados para uma efetiva realização de uma educação e um letramento literário.

---

<sup>12</sup> Ver projeto completo do PROFLETRAS – LETRAS EM REDE NACIONAL – Mestrado Profissional – IES Coordenadora: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, disponível em: <[http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/images/tit\\_informacoes.gif](http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/images/tit_informacoes.gif)>. Acesso em: 20 julho 2015.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ficou claro no desenrolar deste trabalho, nossa postura em relação ao tema proposto foi investigativa, na medida em que analisamos os exercícios de compreensão de textos literários em um volume de uma coleção da EJA, e propositiva, ao oferecer possibilidades de leituras complementares ao livro didático.

Com esta visão e nesse momento de encerramento, gostaríamos de relembrar algumas hipóteses e questionamentos feitos no processo de escritura desta dissertação e que nortearam o posicionamento diante o saber literário, tais como: a coleção investigada possui uma quantidade considerável de textos literários?; as atividades de leitura e compreensão exploram de modo adequado os gêneros da literatura, levando em conta suas especificidades e complexidades?; com o livro didático e os textos literários nele contidos, o aluno da EJA está sendo contemplado no seu direito à literatura de qualidade?; a coleção da EJA atende aos interesses e necessidades de seus alunos e está voltada para sua formação intelectual, social e afetiva?; caso não atendam satisfatoriamente a esses objetivos anteriormente mencionados, o que o professor poderá fazer para promover um letramento literário significativo na sala de aula?

Acreditamos que essas questões e hipóteses foram respondidas e estão diluídas no corpo da dissertação, entretanto faremos algumas considerações a elas relacionadas. Podemos dizer que a coleção *Tempo de aprender – EJA* possui, no geral, uma quantidade razoável de textos da esfera da literatura dos mais diversos gêneros (41 no total). Embora o livro do 9º ano, escolhido para ser o alvo maior de nossa investigação, só possua seis textos literários, eles são bem escolhidos, estão de acordo com a proposta pedagógica contida em seu manual, direcionam para temáticas do interesse do público ao qual se destinam e despertam a curiosidade e a atenção dos alunos. A ressalva fica por conta de alguns exercícios que não aprofundam a potencialidade literária dos textos.

Os educandos sentem dificuldades de responder às atividades de compreensão, mas percebeu-se o prazer e o gosto pela leitura dos textos do livro didático, o que comprova a importância de se trabalhar a disciplina literatura. O mais importante é ressaltar a relevância do professor nesse processo, pois é ele quem

deve saber realmente conduzir as atividades com os textos literários, sejam eles do livro didático ou de outros suportes. O professor deve ter, então, consciência de sua postura teórica e metodológica, para que possa conduzir suas aulas de forma dialógica, participativa, para que sejam prazerosos os momentos de leitura, que possibilitem descobertas, que mobilizem sensações e sentimentos em todos os envolvidos, para que neles – alunos e professor – se desenvolva o letramento literário de forma emocional, mas também racional.

Isso é o que realmente faz com que a literatura ganhe importância dentro da sala de aula, já que esse ambiente social e escolar é o mais propício para a educação literária. Dessa forma, estamos em consonância com Leahy-Dios (2004) quando diz:

A educação literária como metáfora de entendimento individual e social, para uma inteligibilidade que pode ser educativa e prazerosa, se diluiu, absorvida pelos estudos lingüísticos através de textos. A leitura crítica e competente é fundamental para a cidadania; mas o saber multidisciplinar que fundamenta a proposta da educação literária transformadora teria um aspecto de ação muito maior, mais profundo e pleno. Pois somente a literatura pode incentivar a sensibilidade do indivíduo para o artefato artístico através do desenvolvimento dos sentidos, das emoções e da razão. E o equilíbrio dessas forças é papel da educação literária, na construção de subjetividades pessoais e sociais. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 234).

Acreditamos que a leitura literária seja um instrumento de desenvolvimento do letramento dos nossos alunos e alunas. Entretanto, sabemos que a educação literária (que deve ser estimulada na escola, por razões óbvias) não é algo fácil de ser realizado nas instituições escolares públicas de nosso país, devido a muitos fatores (falta de livros, orientação pedagógica, material de apoio etc.). Mas sabemos que o professor de literatura é peça fundamental nesse quebra-cabeça educacional (nos quais muitas peças parecem não se encaixar) e que é preciso muito estudo, aperfeiçoamento, consciência do papel de educador e força de vontade para elaborar atividades como a sequência básica sugerida neste artigo. Nessa perspectiva, pensamos como Rildo Cosson quando afirma:

...adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente,

com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.  
(COSSON, 2006, p. 47-48)

Com estas nossas reflexões, esperamos estar contribuindo para que o professor seja a luz no fim do túnel para muitos dos nossos alunos e alunas espalhados nesse imenso Brasil, e que a educação literária se torne uma realidade mais presente em nossas escolas num futuro próximo.



## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M. et al. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ASSIS, M. et al; PRIETO, H. (org.). **Do conto à crônica**. São Paulo: Salamandra, 2003. – (Coleção literatura em minha casa ; v. 2. Crônica e Conto).
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 20 julho 2015.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos - EJA - 9º ano**. v. 4, 2. ed. - (Coleção Tempo de aprender. Manual do educador, p. 6-13). São Paulo: IBEP, 2009.
- BRITTO, L. P. L. **Letramento no Brasil**. Curitiba: IESD Brasil S.A., 2005.
- CACASO. “Jogos florais”. In: MELLO, M. A. (org.) **Poesia sempre**. Rio de Janeiro: J. Olímpio, 2003. 64 p.– (Literatura em minha casa. 8ª série. Poesia; v. 1, p. 49).
- CALVINO, I. A combinatória e a arte da narrativa. In: LUCCIONI, G. et. al. **A atualidade do mito**. São Paulo: Duas Cidades, 1997. p. 75-80.
- CAMPOS, M. T. A. (Coord.). **Português – Vozes do mundo 1: literatura, língua e produção de texto**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004.
- COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- COPES, R. J. **Políticas públicas de incentivo à leitura: um estudo do projeto “Literatura em minha casa”**. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DIA, G. et al; MELLO, M. A. (org) **Poesia sempre..** 64 p; 20,9 cm – (Literatura em minha casa. 8ª série. Poesia; v. 1). Rio de Janeiro: J. Olímpio, 2003.

KLEIMAN, Â. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Abordagens da leitura.** Scripta, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004 – (Coleção texto e linguagem).

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Produção textual: análises de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, C.; GAVIOLI, E; MARCHETTI, G. N. **Característica de cada área: língua portuguesa – Manual do educador,** p. 43-48. In: EJA - 9º ano.v. 4, 2. ed . São Paulo: IBEP, 2009 (Coleção Tempo de aprender).

PELLEGRINI, D. **A árvore que dava dinheiro: novela.** São Paulo: Ática, 2001. – (Coleção literatura em minha casa ; v. 3).

PEREIRA, J. A.et al. (Orgs). **Literatura e formação de leitores.** Campina Grande: Bagagem, 2008.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

QUEIROZ, R. De armas na mão pela liberdade. In: ASSIS, M. et al; PRIETO, H. (org). **Do conto à crônica.** São Paulo: Salamandra, 2003. – (Coleção literatura em minha casa; v. 2, p. 59-61. Crônica e Conto).

SILVA, D. A. R.; FRITZEN, C. **Ensino de literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira.** Revista Contrapontos – Eletrônica, v. 12, n. 3, p. 270-278, set./dez. 2012.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. M. **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRAVAGLIA, L. A. Da infância à ciência: língua e literatura. In: BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens.** São Paulo: Contexto, 2013.

**ANEXOS**

## **Anexo A - Texto literário “De armas na mão pela liberdade” e Questões de avaliação sobre o texto literário abordado**

### **De armas na mão pela liberdade**

*Raquel de Queiroz*

Não estou inventando: saiu no jornal: “Em Porto Alegre, senhora de noventa anos (noventa, sim) arma-se com dois (dois) revólveres e abre caminho para a rua, garantindo o seu direito de ir e vir”. Não lhe dou o nome porque não sou dedo-duro; conta-se o milagre sem dizer o nome do santo.

Os revólveres, no caso, eram dois trinta-e-oito. Ou, como se diz na gíria, dois trezoiões. E tinham bala dentro, e a idosa dona, pelo jeito leve com que os empunhava, mostrava que sabia atirar.

Assim mesmo foi detida pelos policiais, tiraram-lhe as armas, sob os veementes protestos da anciã. E, mostrando-se as autoridades curiosas quanto à procedência dos revólveres, ela declarou que haviam pertencido ao seu falecido pai, e que os guardava num velho baú, no porão da “casa de idosos” onde mora. Recebendo uma pensão de uns dois salários mínimos, não podia, logicamente, pagar a mensalidade que lhe cobriam por um quarto normal, na “casa de idosos”. Deram-lhe então o tal porão, a preço módico, escuro, sem janelas – imagine o calor que não faz lá, nos meses de verão, principalmente janeiro, em Porto Alegre! E no inverno, no frio, como não deve ser escuro e mal arejado. Assim mesmo, parece que a diretoria da casa não lhe permitia saídas. E a repórter o confirma: a direção a proibia de sair, receando que, assim idosa, ela se perdesse na rua, sofresse algum acidente ou assalto. Na mentalidade da maioria das pessoas, velho é pra viver preso, na casa, no quarto; o ideal é uma cadeira de rodas, mas nem sempre a conseguem. E o infeliz do idoso quase nunca pode se defender da solícitude dos mais moços, filhos, parentes, guardiões. “Não coma esse doce, olha o diabetes!” (como se o doce fosse de arsênico). “Cuidado, não vá tropeçar!” “Calma, segure bem no corrimão!” “Olha o buraco na calçada, veja onde está pisando!” E os mais solícitos ou mais medrosos nos seguram com tanta força o braço que até parecem estar carregando às grades um preso renitente.

Imagine o grau de indignação, de constrangimento, de “cólera que espuma”, como dizia o soneto, que sufocava o coração da nossa heroína. A vontade louca de ver o céu, luz, rua, pessoas desconhecidas, e não as caras severas dos seus guardiões. No jornal de Porto Alegre diz-se que ela é solteira, ou “inupta” (a que não convolou núpcias), segundo a fórmula legal. Fadada a viver sozinha, na nua solidão, sem nem ter a companhia de outro velho, de um companheiro ao seu lado, que lhe fizesse massagens contra reumatismo, com quem dividisse a surdez, as deficiências visuais; ou, viúva que fosse, tivesse do companheiro as perenes lembranças de uma

vida comum, até mesmo lembranças de amor. Digo isso timidamente, temendo risos, pois quem vai admitir que um velho ou velha, de noventa anos, tenha lembranças de amor?

Verdade que nessas campanhas caritativas em prol da “terceira idade” eles brincam carinhosamente com a ideia de dois velhos dançando (na televisão, os velhos dançarinos sempre ensaiam um tango argentino e são vestidos à moda de 1925, ela já de saia meio curta de melindrosa e ele de colete e polainas!). Botam os velhos para estudar vestibular, ou pra fazer ioga, para treinar pintura a óleo (flores e paisagens rústicas), a cantar em coros etc, etc. Ninguém parece entender que a primeira condição para o velho não se sentir tão velho é deixá-lo sentir-se livre. Resolver seus problemas pessoais; ser ele próprio quem conte seus sintomas ao médico, ser ele próprio quem decide se toma ou não os remédios prescritos – como faz todo mundo. Deixar que ele se liberte um instante ao menos da tutela dos “entes queridos” e não lhe ralhar se ele, liberado, der uma topada, um tropicão, no exercício dessa liberdade. Deixá-lo que durma só, que não lhe apareça ninguém no quarto à meia-noite, perguntando se ele está insone (está muito feliz, lendo), se esqueceu de tomar o Lexotan...

Ah, como a gente entende a velha pistoleira do Rio Grande do Sul. E fico preocupada – que estarão fazendo com ela, sem nem ao menos serem os filhos que a tiranizam, vítima da ácida vigilância dos estranhos. E agora, então, as coisas devem ter piorado. Já que a nonagenária pistoleira e fujona confessou que guardava as armas num velho baú. Cuidado, velhos e velhas, meus colegas: vocês vão ver que, de hoje em diante, ninguém mais vai nos deixar possuir um baú!

*(Rio de Janeiro, 1995.)*

### **Questões de avaliação sobre o texto literário abordado**

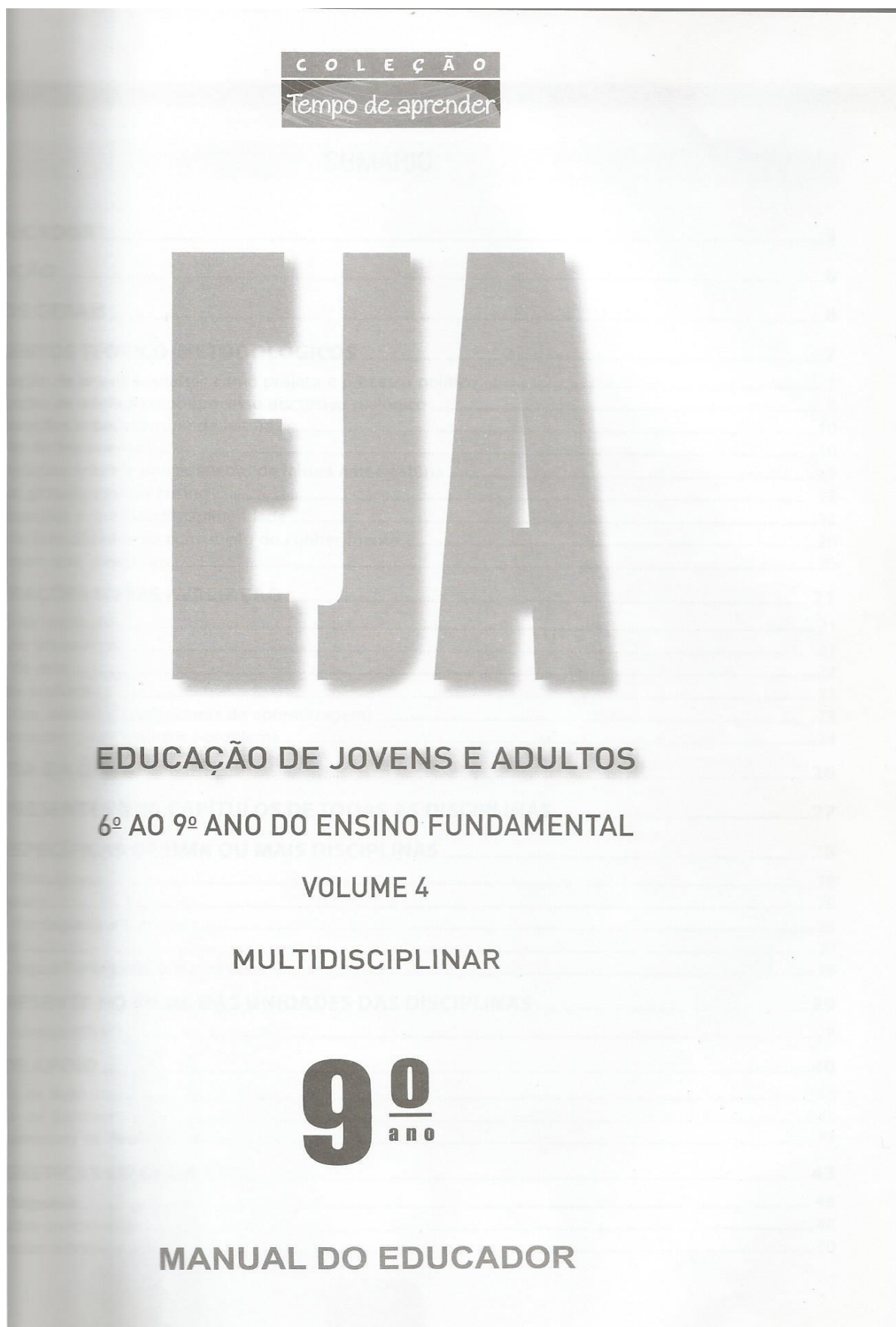
- 1) Você gostou do texto? Por quê?
  
- 2) A qual gênero esse texto pertence?  
 poema    conto    crônica    romance  
 fábula    novela    conto de fadas
  
- 3) De acordo com o que você marcou na questão anterior, como conseguiu identificar o gênero?  
 Pelas características próprias do gênero.  
 Porque vinha dizendo em alguma parte da tarefa.  
 O professor deu dicas e entendi.
  
- 4) Qual foi o tema tratado no texto lido?
  
- 5) A leitura foi difícil ou fácil para o entendimento da história, ou seja, as palavras eram difíceis e por isso dificultavam a interpretação?

- 6) Algum outro elemento (desenho, figura, quadro explicativo etc) ajudou na compreensão do texto?
- 7) Você gostaria de ler outros textos desse mesmo gênero literário? Por quê?
- 8) Com você avalia os exercícios sobre o texto?
- 9) Você identificou alguma(s) questão(ões) inadequada(s)? O que acha que pode melhorar nessa(s) questão(ões)?
- 10) Quais questões achou mais difíceis? E quais considerou mais fáceis?

### **Questões interventivas com outro texto literário do mesmo gênero**

- 1) Você consegue identificar a qual gênero esse texto pertence?  
( ) poema ( ) conto ( ) crônica ( ) romance  
( ) fábula ( ) novela ( ) conto de fadas
- 2) Faça um resumo da história lida.
- 3) Qual seria o tema central do texto?
- 4) O que achou do estilo do autor desse texto (a linguagem utilizada, as personagens, a condução da história etc.)?
- 5) As palavras ajudaram na compreensão? Quais palavras você teve dificuldade para compreender? Como descobriu o significado delas?
- 6) Algum elemento fora do texto (desenho, figura, quadro explicativo, etc) ajudou na compreensão textual?
- 7) Existe(m) alguma(s) marca(s) no texto que indica(m) o tempo e o local em que ele foi produzido?
- 8) Para quem você acha que esse texto foi produzido?
- 9) Quais as características do texto (se foi escrito em forma de prosa ou poema, se a linguagem é mais coloquial ou padrão, se a temática é urbana, rural ou psicológica, se o narrador é em 1ª ou 3ª pessoa, se esse mesmo narrador é observador, onisciente etc.)?
- 10) Quais as semelhanças e diferenças entre o texto trazido pelo professor e o do livro didático? De qual você gostou mais e por quê?

## Anexo B - Manual Educador - EJA/ 9º ano. Coleção Tempo de aprender, 2009)





## INTRODUÇÃO

Este material didático considera o ato de ensinar a ler, a escrever como uma ação política, conforme a visão paulo-freiriana. É muito mais do que ensinar a decodificar letras, números e imagens. Implica estimular uma prática leitora permanente movida pelo desejo de saber, de aperfeiçoar-se, de fazer novas descobertas que favoreçam o autoconhecimento, de intervir no espaço em que se encontra, rompendo silêncios impostos pelos perversos processos de exclusão do sistema escolar. Esse tipo de ação contribui para ampliar a consciência crítica do aluno, sua competência comunicativa e sua responsabilidade frente ao mundo em que vive. E além disso, facilita o acesso do educando aos bens culturais que permitem maior integração do indivíduo à sociedade a que pertence, auxiliando-o, assim, a se livrar da exclusão social, sem desvalorizar a sua própria cultura. Daí o seu caráter político, pois o acesso à leitura e à escrita traz poder às pessoas. A leitura significativa tem a capacidade de nos situar melhor no nosso próprio espaço, potencializando percepções de aspectos que talvez a nossa visão não tenha percebido ao olhar para a realidade.

O que é necessário então para promover transformações significativas na vida do sujeito a partir do seu engajamento num programa de ensino-aprendizagem, como este que ora apresentamos? Será que isso é possível?

Com este material didático, pretendemos contribuir para o **desenvolvimento do processo de letramento** no qual os alunos estão inseridos (conceito que também será objeto de análise neste manual). Queremos auxiliar o educador na formação das competências necessárias para que os educandos possam expressar-se clara e criticamente, utilizando uma diversidade de linguagens e estilos, promovendo intercâmbios, ações democráticas e cada vez mais enriquecedoras que conduzam os alunos a ampliar e aprofundar as suas leituras do mundo, da palavra, de tudo que o cerca.

Para que isso ocorra, **torna-se necessário que todo educador se conscientize de que ele é um educador de linguagem**, que esta função não é apenas do educador de Português, considerado, muitas vezes, como o único responsável pela construção da competência leitora.

Esta obra tem como concepção um ensino centrado na aprendizagem, ou seja, voltado para satisfazer a necessidade básica do indivíduo de aprender: dominar a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, novos conhecimentos, solucionar problemas. Para isso, a obra apresenta inúmeras propostas para desenvolver habilidades, valores e atitudes fundamentais para alcançar esses objetivos. Um material que busca conectar-se aos saberes dos alunos, ampliar seus conhecimentos e propiciar oportunidades para desenvolver uma postura crítica, reflexiva frente a novos pensamentos, ideias, dados, sentimentos e ações, auxiliando-os a transferirem o que aprenderam para novos contextos. Assim, as sequências didáticas consideram o processo de construção de conhecimento do aluno jovem e adulto, dando espaço e valor às suas histórias pessoais considerando a diversidade característica dos alunos desse segmento de ensino e a complexidade da vida moderna. Por meio das problematizações, as sequências contribuem para que os alunos façam relações, deem novos sentidos aos objetos de estudo e desenvolvam, enfim, as habilidades necessárias para construir conhecimentos.

## OBJETIVOS GERAIS

Esta coleção tem como objetivo propiciar condições para que os educandos possam:

- desempenhar, de modo consciente, a sua cidadania por meio do acesso à cultura letrada, aos saberes historicamente acumulados; por intermédio do conhecimento dos seus direitos e deveres e do exercício da autonomia com responsabilidade;
- ampliar a sua inserção no mundo do trabalho, das relações sociais, simbólicas, de forma que eles possam produzir e usufruir de conhecimentos, bens e valores culturais e dar-lhes novo significado à luz de suas experiências pessoais e visão crítica do mundo;



- desenvolver valores, conceitos e habilidades que os ajudem a compreender criticamente a realidade em que vivem, inserindo-se de forma mais consciente e participativa em seu meio, podendo, assim, contribuir para a melhoria da qualidade de vida em seu planeta;
- tornar-se agentes de transformação da sociedade em que vivem por força do estímulo à confiança na sua capacidade de aprender, melhorando, dessa forma, a sua autoestima, contribuindo para que reconheçam a educação formal como um dos instrumentos de desenvolvimento, pessoal e social, fundamental para sua realização como membros de uma sociedade e produtores de cultura;
- conhecer, reconhecer, respeitar e valorizar a pluralidade cultural (etnias, credos, costumes, regionalismos, valores), contribuindo ativamente para a sua conservação;
- desenvolver procedimentos com a intenção de resolver problemas nos diversos campos do conhecimento e da experiência, mediante o emprego da intuição, do raciocínio lógico, da criatividade, das múltiplas inteligências;
- conhecer e valorizar o desenvolvimento científico e tecnológico, suas aplicações e incidências em seu meio físico e social;
- expressar autonomia, cooperação, solidariedade, tolerância;
- reconhecer, resgatar, respeitar e valorizar as diferenças, rechaçando qualquer discriminação baseada em diferenças de etnias, gêneros, classes sociais, crenças e outras características individuais e sociais.

¶ seguir, apresentamos com maiores detalhes, os fundamentos teórico-metodológicos que dão sustentação a esta proposta.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

- A concepção metodológica é o caminho da prática social que revela uma determinada visão de mundo. Implica um constante movimento de ação-reflexão-ação, ou seja, de prática-teoria-prática.
- A concepção metodológica da Educação de Jovens e Adultos que permeia todas as etapas desse projeto contempla os seguintes princípios, pautados na “concepção libertadora de educação” e na “concepção socioconstrutivista do conhecimento”. Antes de desdobrarmos o tópico que trata dos fundamentos da coleção, ressaltamos que este manual apresenta alguns textos de apoio com informações sobre alguns teóricos que embasam este trabalho, tais como Bakhtin, Gardner e Paulo Freire.

### EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO PROJETO E PROCESSO POLÍTICO

A educação de jovens e adultos é parte integrante do **projeto** sociopolítico global da luta popular na sociedade de classes. É parte do **processo** global de formação e capacitação popular. Almeja-se uma educação capaz de contribuir para a formação de homens e mulheres dotados de consciência social e de responsabilidade histórica, capazes para a intervenção coletiva organizada sobre a realidade, a partir de sua comunidade local, sempre em busca da melhoria de qualidade de vida para todos.

Esta educação busca inspiração na concepção libertadora da práxis de Paulo Freire. Implica, portanto, um caminho de constante leitura da realidade, dos temas sociais de abrangência e urgência nacional e dos temas de interesse local. No estudo destes temas, faz-se necessário buscar recursos científicos. Daí a importância das áreas disciplinares concebidas como meios para o estudo e intervenção sobre a realidade. Elas não serão mais entendidas como fim em si mesmas: estudamos matemática não simplesmente para saber matemática, língua portuguesa, não só para saber ler e escrever. Precisamos da Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Ciências Naturais, Arte, História, Geografia, Educação Física como meios para descrever e interpretar o mundo, como meios para expressar nossa compreensão do mundo, como meios para agirmos sobre o mundo, recriando-o, organizando-o de acordo com as nossas necessidades, nossos sonhos coletivos, e não apenas nos adaptando a ele.

## PROJETO VIDA NOVA – EJA

Sendo assim, para que as áreas disciplinares assumam o seu importante lugar instrumental, faz-se necessária uma criteriosa e rigorosa seleção coletiva de seus conteúdos, dos seus objetivos específicos e principalmente uma clareza sobre a concepção de cada uma dessas áreas.”

Cada unidade que compõe este material didático não é um compartimento fechado em si mesmo e impermeável, mas preenche sua significação e seu sentido no transcurso, na transversalidade, na interdisciplinaridade.

### A EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO PROCESSO DISCURSIVO-DIALÓGICO

A educação de adultos é um processo **discursivo-dialógico**. Pauta-se nas relações interpessoais dialógicas, na interatividade da relação educador-educandos e dos educandos entre si.

A dimensão **discursivo-dialógica** da educação de jovens e adultos se faz presente nas diversas situações pedagógicas:

- no respeito às marcas socioculturais dos educandos que se evidenciam na sala de aula através do seu discurso oral, escrito e em suas interpretações da leitura do mundo e da leitura da palavra;
- na incorporação do saber popular, ao lado do saber científico e erudito;
- no respeito aos níveis heterogêneos de concepção da leitura e escrita dos alfabetizandos;
- na ajuda mútua entre colegas no ato de aprender a ler e escrever. Na socialização de seu conhecimento do mundo e da língua escrita, nas correções coletivas;
- na intervenção pedagógica do educador, que dirige democraticamente as aulas, fornece as condições propiciadoras, incentiva o ato de pensar, oferece as informações necessárias ao avanço do conhecimento do educando.

“O processo de conhecer é também **construtivo**. Superando as metodologias reprodutivistas e predominantemente receptativas e ‘bancárias’ dos livros didáticos tradicionais, optamos por uma metodologia em que o educando é um sujeito interativo, que pensa, pergunta, constrói-reconstrói hipóteses enquanto estuda. (...)”

Consideramos de máxima importância conceber o conhecimento não apenas como ‘construção-desconstrução-reconstrução’ do saber já instituído, mas também ir além da reconstrução, experienciando momentos privilegiados de questionamento do instituído, do convencional, promovendo a inovação, criação, produção de novas formas de pensar, expressar e de fazer o mundo. Isso significa dar espaço ao imprevisto, ao inesperado, ao original e inédito, ao sonho, à busca do novo almejado. (...)”

A educação de adultos, enquanto projeto político-pedagógico, parte do universo vocabular e cultural dos educandos, ou de seu dialeto linguístico, da sua leitura de mundo, do nível de concepção da leitura e da escrita, do nível de seus conhecimentos científicos. A partir do que lhes falta conhecer, são planejadas novas situações que objetivam a ampliação de suas experiências e de seus interesses mais imediatos, a passagem de uma visão focalista e ingênua para uma visão mais crítica de realidade, o avanço no aprendizado da língua escrita e no conhecimento técnico-científico.”

A metodologia desenvolvida nesta obra didática está assentada em quatro bases: **sentir, pensar, trocar e fazer** de modo crítico, criativo, significativo, solidário e prazeroso.

Pressupõe:

- *Uma instituição escolar atrelada a ações pedagógicas libertadoras*, pautada na construção do conhecimento, de forma crítica, engajada na realidade, de modo a privilegiar a relação teoria-prática, na busca da apreensão das diferentes nuances do saber.
- *Uma escola que não ignora ou rejeita a história, a política e a cultura dos agentes do processo educativo* (educadores e alunos), bem como da sociedade mais ampla, concebendo-os como conteúdos de aprendizagem.
- *Um espaço de aprendizagem que vê o educador e o educando como parceiros na construção do saber sistematizado*, cabendo ao educador articular as diversas fontes de conhecimento, relacionar teoria e prática, Ciência e cotidianidade.



- *Estabelecimento de uma relação dialógica* em que o aluno, em conjunto com o educador e seus colegas, exerçam a prática de refletir (pensar sobre seu modo de pensar, reconhecer, situar, problematizar, verificar, refutar, especular, relacionar, relativizar, historicizar, etc.) com o objetivo de construir coletivamente o conhecimento.
- *Partir do princípio de que ninguém é “dono da verdade”*; que esta sempre representa uma maneira, entre tantas outras, de interpretar o mundo. Portanto, de que é necessário considerar as multiplicidades de visões, analisando a sua lógica, as suas determinações, a coerência de suas ideias, considerando o contexto em que se insere.
- *Valorização de práticas interdisciplinares* – O conhecimento produzido em qualquer área, por mais amplo que seja, representa apenas um modo parcial e limitado de ver a realidade. Mas, embora complexa, a realidade é uma, uma vez que todos os seus aspectos são interdependentes. Consequentemente, as diversas ciências se prendem umas às outras por vínculos de profunda afinidade. Tudo está relacionado: causas, problemas e soluções estão totalmente interligados. Daí a importância da instauração de diálogo entre as várias disciplinas na busca destas afinidades.
- *Um enfoque indutivo* em que a sistematização dos conceitos vem em segundo plano, decorrente das ações desenvolvidas. Isto exige que o educador contenha sua ansiedade de passar determinado conteúdo ao aluno, permitindo, assim, que este o apreenda, o construa. Cabe ao educador orientá-lo no caminho da apreensão e construção crítica do saber, e não transmitir conhecimento de forma passiva como um objeto acabado, inquestionável.
- *O desenvolvimento da “pedagogia do por quê”*, uma postura questionadora, uma prática de confronto que exige do educador:
  - dar significado a um objeto de conhecimento para que o aluno se interesse em debruçar-se sobre ele a fim de entender o seu valor e articulá-lo com outros saberes;
  - lançar desafios aos alunos, exigindo deles maior empenho e dedicação às resoluções dos problemas levantados, não permitindo que o aluno se limite a dar uma resposta baseada apenas no senso comum;
  - incentivar o educando a buscar as respostas para seus questionamentos por meio de discussões, pesquisas e intercâmbios.
- *Um docente que se coloca na posição de mediador* da relação educador-objeto de conhecimento, de um facilitador da aprendizagem, de um eterno aprendiz.
- *O desenvolvimento das potencialidades dos alunos não apenas no campo da racionalidade, mas também no campo das emoções, das habilidades artísticas*, desenvolvendo, assim, sua criatividade, suas formas de expressão, bem como sua capacidade de interagir positivamente com o outro, considerando os valores éticos. Isso implica educar para enfrentar novas situações; criar condições para que o aluno não só aprenda a conhecer, mas também aprenda a fazer, a ser e a viver juntos.
- *O desenvolvimento da “pedagogia do afeto”*, que consiste em:
  - contribuir para elevar a autoestima dos alunos;
  - resgatar a alegria de aprender por meio de atividades significativas para os educandos, criando brincadeiras, promovendo jogos, contribuindo para o desenvolvimento da expressão artística, corporal, musical deles;
  - planejar situações de interação que promovam a expressão de sentimentos;
  - promover a criação e garantir a permanência de um ambiente acolhedor na sala de aula, onde os alunos possam se expressar sem receio de serem discriminados;
  - promover a reflexão sobre os valores humanos, comportamentos éticos, formação do caráter a partir de situações concretas, experiências vividas dentro e fora da sala de aula.

Dentro desse contexto, não poderíamos deixar de considerar a importância do papel da escola, que tem, entre suas principais funções:

- contribuir na formação da personalidade moral do educando, de um sujeito ativo (autor, e não reprodutor de conhecimentos), que constrói a sua inteligência e sua identidade por meio do diálogo estabelecido com seus pares, com os educadores, com sua cultura, com outros saberes;
- garantir uma série de competências básicas para todos os alunos (ensinar a relacionar, a estabelecer analogias, compreender, explicar, inferir, ordenar, encontrar evidências, generalizar, aplicar, representar um tema mediante uma nova forma de expressão etc.)

## PROJETO VIDA NOVA – EJA

### CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA

“A promoção da leitura é uma responsabilidade de todo o corpo docente de uma escola e não apenas dos educadores de Língua Portuguesa. Não se supera uma dificuldade ou uma crise com ações isoladas.”<sup>1</sup>

“O objetivo das escolas – através dos educadores – é fazer com que os estudantes aprendam a ler por meio de uma espiral crescente de desafios nos diferentes anos escolares; para aprender a ler, os estudantes precisam do domínio de habilidades para a compreensão das diferentes configurações textuais que circulam pela sociedade. Neste caso, cabe aos educadores definir essas habilidades e, ao mesmo tempo, fazer a seleção ou indicação dos textos que levem, pela prática, à sua incorporação; além disso, ainda nesta trajetória de aprendizagem, a escola deve apresentar-se como um ambiente rico em textos e suportes de textos para que o aluno experimente, de forma concreta e ativa, as múltiplas possibilidades de interlocução com os textos.”<sup>2</sup>

É fundamental que o educador amplie seu repertório de análise dos dados da realidade. Daí a importância de compreender melhor os fundamentos do processo de ensino-aprendizagem em que o educador está inserido e, assim, conscientizar-se de sua função, do seu compromisso de contribuir para a democratização das informações, dos conhecimentos acumulados pela história da humanidade e em produção, com o objetivo de levar o educando a entender o mundo em que vive e atuar nele como um sujeito em construção.

Para cumprir esse papel, o docente precisa, em primeiro lugar, assumir sua condição de sujeito e ter um olhar mais aprofundado, a partir de suas vivências e interações, das modificações que vêm ocorrendo no planeta, fazendo evoluir suas representações mentais a respeito do mundo e, sobretudo, de si próprio. E atuar, a partir daí, para modificar o que necessita ser alterado, construindo metodologias de ensino que considerem o contexto sociocultural dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem, sua realidade de vida, suas expectativas, suas necessidades, sem que para isso seja fundamental ter em mãos um livro didático que determine suas ações.

Para nós, é crucial a intervenção do educador de cada área do conhecimento nesse processo de aquisição da competência leitora de seus alunos, pois ele é o maior responsável pela mobilização de diversas estratégias que ajudam nesse sentido. É seu papel evidenciar os objetivos de cada uma das leituras, ativar os conhecimentos prévios do leitor e abrir espaço no ambiente da sala de aula para formulações e reformulações de hipóteses, estimulando a inferência de significados durante todo o desenvolvimento do ato de ler.

Difícilmente o docente desenvolverá a competência leitora de seus educandos se não houver essa intervenção sistemática por parte dele, auxiliando os alunos na construção do sentido de um texto, por meio da reflexão dirigida, atuando como um mediador entre o aluno e o objeto de estudo. Como diz Ezequiel, é preciso “mais humildade pedagógica, mais diálogo, mais liberdade para os alunos se expressarem, mais escuta e partilha dos significados atribuídos aos textos, mais ligações entre aquilo que se lê e aquilo que se vive, estes são os caminhos para uma leitura libertária e transformadora, tão necessárias à sociedade brasileira de hoje.”<sup>3</sup>

### CONCEITO DE LETRAMENTO

Um de nossos pilares conceituais é o letramento. O conceito de letramento – traduzido de *literacy*, da língua inglesa – refere-se à capacidade do sujeito de fazer um uso significativo da leitura e da escrita. A diferença principal entre o conceito de alfabetismo – relacionado a alfabetizado – e o de letramento é que o alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.

Conforme Angela Kleiman, pode-se definir letramento como “(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”<sup>4</sup>

1 SILVA, Ezequiel Theodoro. *A produção da leitura na escola*. São Paulo: Ática, 1995, p. 24.

2 SILVA, Ezequiel Theodoro. *Conferência sobre leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

3 SILVA, Ezequiel Theodoro. *A produção da leitura na escola*. São Paulo: Ática, 1995, p. 24.

4 KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.



Compreender o que significa letramento, conforme Magda Soares,<sup>5</sup> envolve a distinção entre o letramento visto em uma dimensão individual e em uma dimensão social. A leitura, na perspectiva do letramento individual, é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, incluindo desde a capacidade de decodificar palavras até a compreensão de textos, sendo que essas habilidades não se opõem.

Essas habilidades devem ser aplicadas a diferentes gêneros textuais, sendo mobilizadas conforme as especificidades dos diferentes textos. A escrita, da mesma forma que a leitura, na perspectiva individual do letramento, é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas. As habilidades de escrita vão desde o registro de unidades de som até a capacidade de expressar o pensamento de forma organizada em língua escrita.

Na perspectiva social do letramento, defende-se que não basta o domínio de certas técnicas de leitura e escrita, como as habilidades presentes na concepção do letramento individual. Acredita-se que o letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita. Nessa interpretação do conceito de letramento, tem-se uma visão em que as práticas de leitura e escrita envolvem processos mais abrangentes, responsáveis por afirmar ou questionar valores e formas de distribuição de poder. Um dos representantes dessa vertente é Paulo Freire. Ao entender o domínio da leitura e da escrita como uma forma de conscientização da realidade e de possível meio de transformação, Freire concebe o letramento como algo de natureza política: o ato de ler e escrever como possibilidades de pensar e agir de forma transformadora sobre o mundo. Em conferência realizada no ano de 1981, na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em Campinas, o autor relaciona a leitura com a formação de uma consciência crítica.

Percebe-se que, para Freire,<sup>6</sup> alfabetizar implica muito mais do que o domínio da técnica da escrita e leitura, já que o ler e escrever permite ao sujeito ressignificar seu estar no mundo. Esse ressignificar pode ser entendido como desvendar as formas de organização social, e de alguma forma, desenvolver uma consciência crítica que possibilite certas práticas políticas de mobilização e organização.

Acreditamos na importância de desenvolvermos o nível de letramento individual, a partir de habilidades específicas de leitura e escrita. Entretanto, esse letramento não pode ser desvinculado de uma proposta de diálogo com as diferentes esferas sociais, políticas e culturais.

### CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCEDIMENTO DE LEITURA ANTECIPATÓRIA

O ato de ler começa antes de o aluno concentrar-se em dar sentido a cada uma das partes de um texto. Ele é iniciado com a exploração, com a ativação dos conhecimentos prévios dos educandos, que certamente vão interferir na compreensão do que se está lendo.

Essa prática, que precisa ser ensinada, está presente nas propostas de atividades desta obra em dois momentos. O primeiro deles está localizado no início do capítulo, relacionado a propostas de atividades de sensibilização, com a intenção de motivar o aluno, instigar a curiosidade dele em relação ao assunto a ser tratado. Momento de provocá-lo com questões e com situações-problema que o deixem inquieto, em conflito, interessado em buscar uma forma de respondê-las. Momento também de fazer uma avaliação inicial sobre os conhecimentos que o estudante possui em relação ao assunto em pauta, à forma de estruturação dos diferentes gêneros, ao vocabulário empregado, permitindo, de modo geral, que ele faça inferências, deduções. O segundo momento refere-se a questões que favorecem a leitura antecipatória, apresentadas antes dos textos.

Esse tipo de estratégia tem, portanto, como finalidade, estimular os alunos a expressarem ideias em relação ao texto, partindo de seus conhecimentos prévios, diferenciando os diferentes gêneros discursivos e suportes textuais, levantando hipóteses a partir disso, da leitura de palavras ou trechos destacados no texto etc. Como dizem os estudiosos da área da Linguística, quanto mais próximos os elementos textuais estiverem do conhecimento do aluno, maior será a chance de êxito na leitura.

Em outras palavras, "o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento do mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão. (...) O mero passar de olhos pela linha

<sup>5</sup> SOARES, Magda. *Letramento: um texto em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

<sup>6</sup> FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.

## PROJETO VIDA NOVA – EJA

não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.<sup>7</sup>

Sendo assim, é muito importante a intervenção do educador nesse processo, estimulando, orientando e ampliando essa prática, que é uma estratégia de leitura incorporada pelo bom leitor no seu processo de dar sentido ao que vê, ouve ou lê.

“Nessa busca interpretativa, os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as notações) funcionam como verdadeiras ‘instruções’ do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore hipóteses, tire suas conclusões. Palavrinhas que poderiam parecer menos importantes, *como até, ainda, já, apenas*, e tantas outras, são pistas significativas em que devemos nos apoiar para fazer nossos cálculos interpretativos. Todo esforço para entender essas instruções – isto é, o que está sobre a folha de papel – só se justifica pelo que elas, as instruções, representam para a compreensão global do ato comunicativo do qual o texto é suporte.

Evidentemente, tais instruções ‘sobre a folha de papel’ não representam tudo o que a gente precisa saber para entender o texto. Muito, mas muito mesmo, do que se consegue apreender do texto faz parte de nosso ‘conhecimento prévio’, ou seja, é anterior ao que lá está. Um texto seria inviável se tudo tivesse que estar explicitamente presente, explicitamente posto.”<sup>8</sup> É, portanto, na tarefa de levantar suposições (fazendo seleção dos aspectos mais significativos, antecipações e inferências) e de avaliar esses procedimentos, confirmando suas ideias ou refutando-as, que o leitor estará construindo efetivamente um caminho sólido que o levará à compreensão de um texto.

### ENFOQUE GLOBALIZADOR DO ENSINO

Esta coleção é um resultado de um trabalho que busca contribuir para que o ensino exerça sua função social, colocando-se a serviço da formação integral do indivíduo. Partimos do princípio de que o objeto de estudo do ensino é a compreensão da realidade para intervir nela e transformá-la. Para isso, consideramos fundamental partir sempre do conhecimento cotidiano para melhor elaborá-lo, aprofundá-lo e ampliá-lo. Nesse sentido, o conhecimento científico, proporcionado pelas diferentes disciplinas, está a serviço desse aprimoramento, incorporando ao ensino novos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais selecionados em razão dessas necessidades. Ele é, portanto, meio para que o aluno tenha uma formação capaz de ajudá-lo a vencer os desafios que a realidade extremamente complexa do mundo atual coloca diante dele.

Dentro dessa perspectiva, optamos por incentivar a utilização de métodos globalizados, em que: “[...] os alunos mobilizam-se para chegar ao conhecimento de um tema que lhes interessa, para resolver alguns problemas do meio social ou natural que lhes são questionados, ou para realizar algum tipo de construção. Nessa ação, para conhecer ou realizar alguma coisa, o estudante precisa utilizar e aprender uma série de fatos, conceitos, técnicas e habilidades que têm correspondência com matérias ou disciplinas convencionais, além de adquirir uma série de atitudes.

Nos métodos globalizados, o que interessa é oferecer resposta a problemas ou questões que a realidade coloca. Para os educadores é um meio que permite que o aluno ou a aluna aprenda a enfrentar os problemas reais, nos quais todos os conhecimentos têm um sentido que vai além da superação de algumas demandas escolares mais ou menos fundamentadas.”<sup>9</sup>

“O século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas.” Por quê? Porque se desconhecem os princípios maiores do conhecimento pertinente. O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender “o que está tecido junto.”<sup>10</sup> Daí a importância de propostas de ensino sob o enfoque globalizador.

7 KLEIMAN Angela. *Texto e leitor*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

8 ANTUNES, Irlandé. *Aulas de Português – encontros & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

9 ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

10 MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.



Construímos esta coleção, portanto, guiados por esse enfoque. Na tentativa de desenvolver um trabalho capaz de estimular a integração entre os conteúdos das disciplinas, não poderíamos deixar de propor atividades embasadas sobretudo nos pressupostos da inter e da transdisciplinaridade, por terem esse caráter globalizador. Em seguida, apresentamos um pequeno resumo do que vem se discutindo sobre isso.

### CONSIDERAÇÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade não é só “um meio para estabelecer relações entre conteúdos de diferentes matérias, e sim um conteúdo prioritário no ensino. Aprender a estabelecer relações entre os diferentes conteúdos, seja qual for sua procedência, é um dos meios mais valiosos para dar resposta aos inconvenientes de um saber fragmentado e de um sistema educativo historicamente submetido a algumas finalidades distanciadas das necessidades reais dos cidadãos e das cidadãs”<sup>11</sup> Dessa forma, pelo enriquecimento interpretativo promovido por esse tipo de postura educativa, as capacidades explicativas de cada uma das áreas do conhecimento são certamente potencializadas. Como resultado, poderemos ter uma melhoria importante na qualidade do ensino, uma vez que o aluno se sentirá mais motivado para se envolver no seu processo de ensino-aprendizagem. Por seu caráter significativo, esse tipo de abordagem poderá propiciar uma melhor compreensão da realidade que cerca o aluno, dos problemas do mundo, facilitando a elaboração de um conhecimento mais holístico, mais integrado.

#### Como tratamos a interdisciplinaridade nesta coleção?

Procuramos estabelecer o máximo de relações interdisciplinares possível em relação aos conteúdos trabalhados por cada área do conhecimento, dentro do tempo que nos disponibilizamos para produzir este material didático; tempo de muitas trocas, muitas discussões, encontros, desencontros, reencontros entre os autores das diversas disciplinas que ousaram fazer parte do projeto, idealizado inicialmente por sua coordenadora e concretizado por todas as mãos, mentes e corações envolvidos.

**No final de cada capítulo**, na seção *E eu com isso?*, o educador encontrará proposta(s) de projetos que poderão estimular a intensificação de ações interdisciplinares, dependendo do contexto, do interesse do grupo de educadores em colocá-las em prática, em trabalharem juntos. Também, como sugestão, propomos **no final de cada unidade**, seção denominada *Vamos compartilhar?*, meios de divulgação dos projetos construídos; geralmente um evento (exposição, teatro, jornal mural, instalações, oficinas de criação), envolvendo todas as disciplinas que desenvolveram esses projetos. Esperamos que a execução, reelaboração, avaliação dos projetos aproximem não só os conteúdos trabalhados por cada uma das áreas de conhecimentos na busca da compreensão da realidade, mas também as ações dos educadores, ajudando, assim, a promover atitudes interdisciplinares no espaço escolar.

A intenção desses projetos é criar oportunidades a fim de que o aluno aprenda a trabalhar; é estimular, em sua grande maioria, o desenvolvimento de aprendizagens cujos objetivos vão muito além da ação de demonstrar o domínio do conteúdo específico de certa disciplina. Devido ao trabalho desenvolvido, durante a unidade, a partir do mesmo eixo temático ou, às vezes, a partir do trabalho mais sistemático com determinados procedimentos, o desenvolvimento desses projetos se destina a superar os reducionismos focados na transmissão do conhecimentos de forma fragmentada. Em outras palavras, a aprendizagem mediante projetos facilita uma visão global dos conteúdos, contribuindo para a promoção de atitudes transdisciplinares.

A seguir, veja um quadro síntese que apresenta os encadeamentos interdisciplinares entre os conteúdos trabalhados ao longo dos anos (Quadro 1), em que estão presentes as questões desencadeadoras desse trabalho.

<sup>11</sup> Ibid., p. 78-79.

## CARACTERÍSTICAS DE CADA ÁREA

### LÍNGUA PORTUGUESA

**Autores:** Cícero de Oliveira  
Elizabeth Gavioli  
Greta Nascimento Marchetti

#### Justificativa

Sendo o objetivo maior do trabalho com língua o desenvolvimento da capacidade linguística dos alunos, buscamos elaborar a obra de forma a propor conteúdos e uma sequência didática de atividades que os levem a se reconhecerem como sujeitos discursivos, portanto construtores de sentidos.

Ao selecionarmos o conteúdo presente nas unidades, procuramos atender ao solicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, aliando-o ao nosso conhecimento como educadores atuantes no segmento do Ensino Fundamental. Além dos conteúdos conceituais, propomos atividades que buscam o desenvolvimento das habilidades procedimentais e atitudinais. De acordo com o objetivo do capítulo, é focada determinada habilidade ou uma série de habilidades, possibilitando aos alunos o aprimoramento de sua capacidade de abstração e de produzir discurso.

Além disso, entendemos como fundamental o trabalho com os conteúdos atitudinais, de forma a criar um ambiente de ensino e aprendizagem em que haja cooperação e reflexão sobre as ações do indivíduo e do grupo.

As estratégias adotadas buscam desenvolver a interação entre os alunos e o educador, em uma concepção didática sociointeracionista, na qual os alunos participam efetivamente da construção de conhecimento.

#### Concepção da obra

O trabalho realizado na área de Língua Portuguesa está fundamentado em dois pilares conceituais:

##### 1. Letramento

O estudo da língua deve promover a formação de leitores e produtores de texto – orais e escritos – capazes de interagir de modo competente nas diversas esferas sociais e respectivas situações comunicativas. Para tanto, utilizamos as concepções de Magda Soares e Ângela Kleiman, nas quais encontramos em interface o letramento individual e o letramento social.

##### 2. Teoria dos Gêneros do Discurso

A língua é materializada por meio de discursos e os discursos são construídos por meio de gêneros textuais. Sendo nosso objetivo maior a formação de leitores e produtores de textos, acreditamos que o estudo da língua materna tenha como base os gêneros, tanto os primários, mais relacionados às expressões espontâneas, como os secundários, ligados a uma construção mais formal. A base teórica é de Mikhail Bakhtin, para a fundamentação das concepções relacionadas aos gêneros do discurso, e de Dolz e Schneuwly, para as bases das escolhas curriculares e a construção das sequências didáticas. O estudo dos gêneros abarca, entre outros aspectos:

- as características dos enunciados: tema, forma composicional e estilo;
- o lugar de quem fala e para quem fala: produção e recepção;
- o dialogismo: a intertextualidade presente nos textos;
- a alteridade discursiva;
- o espaço da produtividade (processo parafrástico) e o espaço da criação e deslocamento textuais (processo polissêmico).

O processo parafrástico é constituído de paráfrases diversas, realizadas a partir de um texto. Já o processo polissêmico abarca manifestações mais relacionadas à originalidade e criação (por exemplo, a paródia).



**PROJETO VIDA NOVA – EJA****Objetivos gerais****Oralidade: escuta e produção**

- Desenvolver a competência discursiva, ampliando os recursos expressivos e o domínio das variedades linguísticas na modalidade oral.
- Propiciar o conhecimento do uso da fala em situações públicas (discurso político, assembleias, reuniões, seminários, debates, etc.) e nos meios de comunicação.
- Realizar a compreensão de texto oralmente.
- Reconhecer as diferenças da modalidade oral formal e informal e ser capaz de utilizá-las conforme o contexto.
- Produzir texto oral, considerando a especificidade da situação comunicativa.

**Leitura**

- Desenvolver habilidades de leitura por níveis de complexidade, adequando esse processo ao grau de dificuldade dos textos e das atividades propostas nas sequências didáticas.
- Desenvolver habilidades de identificação de informações explícitas, exemplificação, comparação, relação e inferência.
- Incentivar e propiciar a leitura de diferentes gêneros de texto.
- Reconhecer as principais características e marcas linguísticas presentes em diferentes gêneros textuais, considerando a situação de uso, e refletir criticamente a respeito dessa prática de linguagem.
- Destacar as diversas intenções de leitura: ler para se informar, ler para escolher diversão e lazer, ler para saber mais sobre sua própria cultura e faixa etária, ler para estudar, etc.
- Realizar a compreensão do texto por escrito, atendo-se aos elementos, a partir de questões que explorem: habilidades de identificação de informações explícitas, exemplificação, comparação, inferência, elaboração de síntese geral, análise e avaliação sobre ele.
- Reconhecer o texto literário como a arte da palavra, no qual podem ser organizados os sentimentos e apreensões humanas.
- Proporcionar o conhecimento de gêneros textuais literários: crônica, conto, lenda, romance, texto dramático, poema, etc.
- Conhecer os dados biográficos de autores da literatura brasileira e estrangeira, assim como o contexto social no qual estão inseridos.

**Produção escrita**

- Desenvolver habilidades de escrita por níveis de complexidade, adequando esse processo ao grau de dificuldade dos textos e das atividades propostas nas sequências didáticas.
- Desenvolver a competência discursiva, ampliando os recursos expressivos e o domínio das variedades linguísticas na modalidade escrita.
- Escrever textos baseados em roteiros de orientação para produção e modelos textuais, previamente estudados.
- Expor e trocar ideias, argumentar e contra-argumentar, interpretando e refletindo a respeito de diferentes textos (verbais, não verbais e icônico-verbais), temas e situações-problema.
- Escrever textos utilizando as seguintes modalidades: transcrição, decalque, paródia e autoria.
- Promover a prática de planejamento prévio à escrita.
- Desenvolver a prática da refacção textual, com o objetivo de qualificar as produções textuais.
- Promover a circulação de textos escritos.

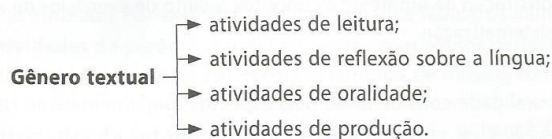
**Análise linguística**

- Desenvolver habilidades de análise e reflexão da língua por níveis de complexidade, adequando esse processo ao grau de dificuldade dos textos e das atividades propostas nas sequências didáticas.

- Construir conceitos, estabelecer relações e manipular informações sobre a língua para apropriar-se, processualmente, de uma visão mais ampla do conteúdo proposto no curso e do contexto de uso da língua.
- Estabelecer relações entre os conceitos sistematizados e o uso deles na fala e na escrita.
- Estudar, sistematizar e aplicar conhecimentos da língua em atividades de leitura e escrita.
- Promover atividades de reflexão sobre as regularidades e irregularidades da língua, nos campos da morfologia, sintaxe, semântica e nos aspectos notacionais (paragrafação, pontuação e ortografia).

### As sequências didáticas

A partir das concepções apresentadas, a estrutura do material se organiza da seguinte maneira:



#### Eixo da leitura

Nas sequências didáticas estão presentes os diferentes níveis de leitura, inseridos de maneira gradativa, por meio do estabelecimento de escalas de **identificação de informação, interpretação e reflexão** sobre os textos. A dificuldade varia conforme o número de informações concorrentes em um texto, a interpretação de elementos textuais mais aparentes ou mais implícitos e a reflexão a partir da própria experiência ou de um conhecimento formalizado e/ou coletivo. As propostas de leitura estão relacionadas aos objetivos, às intenções de leitura: ler para entreter, buscar dados, estudar, pesquisar, ler por prazer, entre outros.

A seção “Por dentro do texto”, especialmente destinada a este trabalho, apresentará, nos 6º e 7º anos, algumas comandas de exercícios com palavras destacadas (sublinhadas). Trata-se de um procedimento pedagógico que tem como objetivo chamar a atenção dos alunos para as palavras-chaves que facilitam a compreensão dos enunciados. A compreensão da maior parte dessas palavras corresponde às habilidades de leitura que buscamos desenvolver. As questões desta seção foram desenvolvidas com base nos níveis de leitura que constam no relatório Pisa, mencionado na parte geral deste manual. Além das escalas já mencionadas (identificação, interpretação e reflexão) o desenvolvimento do trabalho, ao longo da obra, se dá em aspiral, isto é, com constantes retomadas de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, favorecendo o desenvolvimento das habilidades pretendidas. A aspiralidade também ocorre em relação aos demais eixos relacionados a seguir.

#### Eixo da análise e da reflexão sobre a língua

“A gramática de uma língua é o conhecimento que todo falante tem de sua língua materna. Não importa a faixa etária, a classe social ou o grau de instrução, todo falante adulto possui dentro de sua cabeça um conjunto de regras que adquiriu quando pequeno, no meio da comunidade em que viveu.”

*Rosália Dutra*

Nesta obra, as tarefas de análise e reflexão linguística encontram-se contextualizadas e relacionadas aos gêneros textuais presentes nos capítulos. Concordamos com alguns teóricos que afirmam ser um falso problema a discussão em torno da necessidade ou não de ensinar gramática, pois concebemos que a questão maior é: como e para que ensiná-la. Deste modo, nas seções “Um olhar para a língua” e “Sua vez”, buscamos elaborar sequências didáticas que possibilitem ao aluno aprimorar-se como usuário da língua, observando e testando as diferentes possibilidades de comunicação. Dentro dessa abordagem, considerando o estudo da gramática como condição básica para contextualizar o estudo da língua, a análise linguística pretende contribuir para que os alunos leiam melhor o texto, levando em conta as marcas linguísticas predominantes nos diferentes gêneros textuais. Os conteúdos estudados culminam em sistematizações sempre que a sequência didática assim o exigir; isto porque há conteúdos gramaticais que interessam



## PROJETO VIDA NOVA – EJA

aos alunos, tanto para consulta ou obtenção de modelos quanto para uma reflexão a respeito do conhecimento da língua no contexto de uso, em relação aos conteúdos sistematizados. Por meio da observação e do levantamento de hipóteses e/ou a partir de exercícios que propiciem a reflexão linguística, as sistematizações podem ser apresentadas em quadros específicos (*Você sabia?*) ou no caderno, quando é solicitado aos alunos que registrem individual ou coletivamente o que compreenderam a respeito de determinado conteúdo.

Nessa perspectiva, se não há razão para o excesso de nomenclatura e análises descontextualizadas, acreditamos que alguns exercícios de aplicação, juntamente com a reflexão linguística a partir dos textos, podem ocorrer numa mesma obra didática, justificando nossas escolhas a partir da exigência do contexto de aprendizagem. Julgamos ser essa a opção adequada para esta obra, já que os alunos, a nosso ver, necessitam o tempo todo tanto de sequências didáticas que contemplem e fundamentem a construção de hipóteses e conceitos quanto de exercícios de aplicação que facilitem a fixação dos conteúdos e a sua sistematização.

### Eixo da oralidade

Esta obra de Língua Portuguesa trata da oralidade considerando dois aspectos fundamentais no campo do letramento e do ensino da linguagem em geral. São eles:

- o estudo dos gêneros orais que se constituem em textos completos como conto folclórico, causo, adivinha, provérbio, lenda, conto acumulativo, etc.
- as situações em que o aluno emprega a fala em diversos contextos comunicativos, formais ou informais. É o caso de gêneros como o debate, a exposição oral orientada, o seminário, a conversação espontânea, a construção de respostas orais, etc.

O trabalho com oralidade tem como objetivo inserir os alunos nas reflexões sobre a língua oral, conscientizando-os a respeito das diferentes possibilidades de uso dessa modalidade e das suas características. Os exercícios propostos visam levá-los a:

- identificar e comparar algumas marcas dialetais e, a partir de uma reflexão a respeito das variantes linguísticas, identificar, respeitar e valorizar a diversidade de falares do povo brasileiro;
- reconhecer algumas características das modalidades oral e escrita;
- identificar marcas de oralidade em textos escritos e também em textos que não acomodam marcas de oralidade;
- perceber que o discurso oral pode ser produto de uma elaboração.

Por meio de atividades de escuta, análise e produção, o trabalho se desenvolve com base no reconhecimento da distinção e da conjugação de aspectos da oralidade e da escrita **sem concebê-los em oposição**, considerando a existência de textos escritos que acomodam ou não marcas de oralidade. Além disso, a obra **evita** a concepção da inerência entre oralidade como sinônimo de discurso informal e escrita como sinônimo de formalidade.

A abordagem dos conteúdos e a construção dos conceitos se dará, na interação educador-aluno, por meio de atividades e procedimentos que priorizam a reflexão de diferentes gêneros orais e escritos. Os capítulos apresentarão gêneros primários e secundários, utilizando diferentes recursos, conforme os objetivos e o grau de dificuldade. O trabalho contará com propostas de atividades de escuta, análise e produção: debates, exposições orais orientadas, seminários, entrevistas, dramatizações, audição de contos populares, músicas, construção de respostas orais, além de atividades de retextualização.

É fundamental assegurar que, neste trabalho, “fala e escrita apresentam um *continuum* de variações, ou seja, a fala varia e a escrita varia”.<sup>26</sup> Desse modo, tanto a fala quanto a escrita são analisadas do ponto de vista do uso, e não do sistema, ou seja, considerando não apenas o código, mas o uso dele. Essa abordagem contribui para evitar uma visão dicotômica dos gêneros textuais, tanto orais quanto escritos.

### Eixo da produção textual

As atividades de produção apresentam níveis de dificuldade diferenciados, variando de propostas de reprodução até textos de autoria. Elegemos os gêneros para a produção em sintonia com o que está sendo estudado e sistemati-

<sup>22</sup> MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

zado na unidade ou capítulo, de modo que, durante todo o processo, os alunos são expostos a sequências didáticas que têm como base os gêneros em questão.

As atividades de produção incluem exercícios em que são solicitados desde procedimentos de transcrição até texto de autoria, que exigem dos alunos um conjunto de habilidades. São trabalhadas, ao longo da coleção, as seguintes modalidades de produção:

- **Atividades de transcrição:** Essas tarefas possibilitam aos alunos uma interação com o texto por meio da transcrição significativa. Por exemplo: a transcrição de uma letra de música ou de um poema para o caderno ou de um trecho significativo de um texto.
- **Atividades de decalque:** Essas tarefas convidam os alunos a darem continuidade ou completarem um texto já estruturado. Por exemplo: com base em uma fábula, os alunos completam a moral da história.
- **Atividades de paródia:** A partir de um texto, os alunos deslocam o gênero e estabelecem novas construções temáticas e estruturais. Por exemplo: paródias de música, com mudança do tema e das palavras e/ou rimas, etc.
- **Atividades de autoria:** A partir de uma proposta, os alunos necessitam criar e organizar estruturalmente o texto, controlando os processos de paragrafação, pontuação, coerência e coesão textual. Por exemplo: elaborar uma crônica ou um poema.

As propostas de produção de cada capítulo, além de serem acompanhadas de modelos e integradas ao estudo dos **gêneros textuais orais e escritos**, encontram-se também integradas ao **eixo temático** presente na unidade. A seção do livro que propõe atividades de criação textual, "Tramando textos e ideias", apresenta sempre um **Roteiro de Produção**, no qual são especificadas todas as etapas de construção do texto. Em muitas propostas, os alunos são orientados a realizar a **avaliação** da produção e a **refação textual** (reescrita do texto), de modo a qualificar as produções. Outro ponto importante é a significação da tarefa: é desejável que os textos produzidos circulem e tenham outros leitores além do educador, de forma que os alunos realizem as produções refletindo e considerando diversos **interlocutores** e situações de **recepção textual**. Portanto, torna-se fundamental significar o momento da produção, especificando o objetivo da proposta, visto que as atividades de criação são uma continuidade do ato de ler. Ao considerarmos que escrever é um processo de construção e reconstrução de sentidos em relação ao que se vê, ao que se ouve, sente e pensa, não convém pedir aos alunos que escrevam a respeito de um assunto sobre o qual não fizeram leitura alguma. Portanto, um contato sistemático com experiências de leitura também contribuirá com o processo de criação textual.

Dentro dessa abordagem, o papel do educador é contribuir para que a prática de ler e de escrever seja, para os alunos, um ato de consciência, uma forma de demonstrar seus conhecimentos do mundo traduzidos em signos; um ato de descoberta e de revelação dessa descoberta. As práticas de leitura e escrita exigem uma ação reflexiva e dão espaço a múltiplas interpretações da realidade. Daí a importância de estabelecer respostas para as seguintes questões ao se produzir um texto: o que se quer dizer, com que intenção, como se quer dizer e a que tipo de leitor o texto se destina.

Evidentemente, essa consciência, nos alunos, não ocorre de um dia para o outro; será decorrente do processo iniciado desde as primeiras atividades de escrita. Quanto mais ricas as experiências de leitura e de escrita, mais o estudante estará próximo de alcançar esse objetivo.

O papel do educador como orientador dessas práticas é fundamental, cabendo-lhe selecionar propostas que estejam relacionadas à formação de leitores críticos e escritores competentes, capazes de criar textos eficientes, utilizar recursos linguísticos variados e fazer a leitura da palavra associada à leitura do mundo.

Mas, para que os alunos escrevam, eles precisam estar motivados. Como fazer isso? Há vários procedimentos que contribuem para essa sensibilização. Muitos deles fazem parte das propostas desta coleção. É necessário que o educador esteja atento a todos os elementos que possam estar interferindo nesse processo: o espaço físico, os recursos materiais utilizados até a predisposição dos alunos para a realização da tarefa.

Para que os alunos sintam-se motivados, é importante que suas produções sejam destinadas a um leitor, e não apenas ao educador. O espaço da sala de aula também pode ser aproveitado com rodas de leitura dos textos de



## **PROJETO VIDA NOVA – EJA**

autoria. É sempre uma oportunidade de chamar atenção para as qualidades de cada texto. Por mais problemas que uma produção apresente, sempre é possível encontrar aspectos positivos no texto, desse modo é importante que as observações a respeito das produções sejam comunicadas oralmente ou por escrito ao aluno-autor. Esse é um dos procedimentos que conduzirão os alunos a aperfeiçoar seus trabalhos escritos e a se tornarem, posteriormente, escritores eficientes.

Outro procedimento fundamental para o aprimoramento da escrita é o de tornar os alunos autocorretores de seus próprios textos, contribuindo para que desenvolvam autonomia para escrever e reescrever. Daí a importância da prática da refacção textual. Será reescrevendo, revendo o que escreveu, reformulando as ideias, substituindo palavras, adequando-as às normas exigidas pelo contexto, que os alunos terão oportunidade de aprimorar a sua produção.