



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

ANDRÉIA SILVA FERREIRA DE ALMEIDA

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: TRANSFORMANDO E
(RE)CONSTRUINDO CAMINHOS**



UBERABA – MG
2018

ANDRÉIA SILVA FERREIRA DE ALMEIDA

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: TRANSFORMANDO E
(RE)CONSTRUINDO CAMINHOS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof^a. Dr^a. Fani Miranda Tabak

Bolsa: CAPES

UBERABA – MG
2018

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

A4441 Almeida, Andréia Silva Ferreira de
Letramento literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos / Andréia Silva Ferreira de Almeida. -- 2018.
160 f. : il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018
Orientadora: Profa. Dra. Fani Miranda Tabak

1. Educação de jovens e adultos. 2. Letramento. 3. Literatura. 4. Integração social. I. Tabak, Fani Miranda. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 374.7

ANDRÉIA SILVA FERREIRA DE ALMEIDA

LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: TRANSFORMANDO E (RE)CONSTRUINDO CAMINHOS

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof^a. Dr^a. Fani Miranda Tabak

Bolsa: CAPES

Data de aprovação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Fani Miranda Tabak
Presidente e Orientadora

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM.

Prof^a. Dr^a. Daniervelin Renata Marques Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Prof^a. Dr^a. Deolinda de Jesus Freire
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM.

Local: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

A **Deus**, minha inesgotável fonte de pesquisa, minha força nos momentos de fraqueza, meu socorro muito presente nos momentos de angústia, meu Divino Companheiro neste árduo e longo caminho.

Ao Homem da minha vida, **meu esposo Renel**: meu companheiro, meu amigo, meu amor. A você, por tanta dedicação e apoio incondicionais em todos os momentos desta exaustiva jornada, carregada de tantas incertezas, intempéries e adversidades. Sem você, nenhuma conquista teria tanto significado.

Aos meus filhos, **Ana Maria e Pedro Paulo**, que tantas vezes se privaram da minha companhia durante a realização dessa pesquisa. Por me orgulharem com seu encorajamento, seu amor, sua admiração e seu reconhecimento.

À minha mãe, **Dona Vadi**, batalhadora e incansável mulher, cujo sonho era ver suas filhas graduadas. Obrigada por me ensinar que nós sempre podemos ir além. Chegar até aqui, hoje, comprova que isso é possível.

AGRADECIMENTOS

À querida e competente, orientadora e amiga Prof^a. Dr^a. Fani Miranda Tabak, pelo carinho, pela dedicação e solicitude com que realizava as minhas orientações, possibilitando-me trilhar com mais segurança os caminhos necessários para a produção deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Daniervelin Pereira pela gentileza, carinho, atenção e alegria com que se dispunha a contribuir com essa pesquisa sempre que solicitada.

À minha irmã Cleire Simone e minha especial amiga/irmã Rosalina Gabriel pelo carinho e incentivo incondicionais.

Aos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, Segundo Segmento da E. E. Marechal Hermes, que foram fundamentais e se esforçaram em participar das oficinas, sendo fundamentais para a realização dessa pesquisa.

À diretora da E. E. Marechal Hermes, Maria Cristina, chefe e amiga que tanto fez por mim durante todo o percurso.

Aos professores da E. M. Estrela da Barra que me apoiaram incondicionalmente: Rosa, Cleire, Nély, Maria Paiva, Marina, Rosimar, Ana Izaura, Silmara, Gleicidiane, Amílton, Fabiano e Elielson (que tanto me auxiliou no uso dos recursos tecnológicos). Também à professora Dulcinéia Domingues que não mediu esforços pra me socorrer sempre que precisei de sua ajuda.

Aos meus Amigos de curso da Turma II do PROFLETRAS – UFTM, que tanto me fortaleceram e me animaram em prosseguir avante, de maneira que o cansaço da longa e exaustiva viagem e as dificuldades fossem amenizadas pela alegria de sua companhia.

A todos os Professores do curso, pela valiosa contribuição nesse processo de busca pelo conhecimento e aprimoramento profissional.

Ao Pr. João Alves e esposa Joana, bem como toda a Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Estrela da Barra que nos acompanharam em oração e estiveram tão presentes em nossas vidas.

Ao Pr. Antônio Feliciano e sua esposa Filomena; Pr. Ronaldo Rodrigues e esposa Aparecida; Pr. Leonardo Moreira e esposa Sílvia, pela amizade e cuidado especiais que têm nos dispensado nos momentos mais difíceis, frustrantes e desesperadores. Pela palavra branda que acalenta a alma e nos faz caminhar mais uma milha.

"Grandes coisas fez o Senhor por nós, e por isso estamos alegres."

(SALMO 126:3)

RESUMO

Esta dissertação é fruto de um trabalho de pesquisa que se estrutura no tema da leitura literária a partir da ideia de que a sua prática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é importante não apenas por constituir uma ferramenta para a aprendizagem, mas também por propiciar a esses indivíduos a capacidade de reagir frente às adversidades do meio social, possibilitando o exercício dos papéis sociais que ocupam. Esses papéis vão desde o mercado de trabalho à posição que ocupam no seu bairro ou na sua igreja, tornando-se estruturadores de sua condição existencial na sociedade em que vivem. Sabe-se que a relação do homem com o mundo se processa em interação. Assim, em diversos contextos ele estabelece diálogos, criando formas de inserção social a fim de não ficar excluído das práticas sociais pertinentes ao seu meio. Uma das práticas sociais na qual o indivíduo busca adquirir acesso é a leitura, cujo domínio é visto como forma de alcance de um prestígio social, possibilitando-o se inserir significativamente nas práticas que vivencia. Tornando-se leitores assíduos, poderão compreender e interpretar melhor as situações cotidianas da contemporaneidade. Ademais, entende-se que a EJA tem a necessidade de um ensino de leitura que prestigie e valorize todos os conhecimentos acumulados pelos alunos, pois acredita-se que os elementos que distinguem a EJA das outras modalidades de ensino são os aspectos socioculturais (interesses, conhecimentos, expectativas) desses alunos, cujas singularidades precisam ser pensadas e respeitadas. Nesse sentido, espera-se que o projeto de intervenção de leitura literária na EJA, apresentado nesta dissertação, enquanto educação básica, colabore para capacitar os estudantes participantes a ler, a escrever e a integrar-se ao mundo de forma efetiva. Para tanto é necessário que a prática da leitura seja não apenas constante, mas também direcionada para o letramento literário, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas que o contemplem, enquanto ferramenta de trabalho com turmas de EJA.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Letramento Literário. Inclusão Social.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research that is structured in the theme of literary reading, based on the idea that its practice in the Education of Young People and Adults (EJA) is important not only for being a tool for learning, but also for propitiating to these individuals the capacity to react to the adversities of the social environment, allowing the exercise of the social roles they occupy. These roles range from the labor market to the position they hold in their neighborhood or church, becoming the structuring of their existential condition in the society in which they live. It is known that the relation of man to the world is in interaction. Thus, in various contexts he establishes dialogues, creating forms of social insertion in order not to be excluded from the social practices pertinent to his environment. One of the social practices in which the individual seeks to gain access is reading, whose domain is seen as a way of reaching a social prestige, enabling him to insert himself meaningfully in the practices he experiences. By becoming regular readers, they will be able to better understand and interpret the everyday situations of contemporary times. In addition, it is understood that the EJA has a need for a reading teaching that recognizes and values all the knowledge accumulated by the students, since it is believed that the elements that distinguish the EJA from other modes of education are the sociocultural aspects (interests, knowledge, expectations) of these students, whose singularities need to be thought and respected. In this sense, it is expected that the project of literary reading intervention in the EJA, presented in this dissertation, as a basic education, will collaborate to enable the participating students to read, write and integrate to the world in an effective way. For this, it is necessary that the practice of reading be not only constant, but also directed towards literary literacy, from the development of pedagogical practices that contemplate it, as a tool for working with EJA classes.

KEYWORDS: EJA. Literary Literature. Social Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ilustrações a; b; c; d.....	67
Figura 2 – Produção de texto: Alunos EJA participantes da pesquisa	100
Figura 3 – Produção de uma fábula: Alunos EJA participantes da pesquisa	101
Figura 4 – Produção de convite de casamento: Grupo EJA I.....	104
Figura 5 – Produção de convite de casamento: Grupo EJA II	105
Figura 6 – Produção de envelopes para convite de casamento: Grupo EJA I e II.....	106
Figura 7 – Produção de convite de casamento: Grupo EJA I.....	106
Figura 8 – Produção de convite de casamento: Grupo EJA II	107
Figura 9 – Produção de convite de casamento: Grupo EJA I e II	107
Figura 10 – Produção de carta pessoal: Turma EJA.....	115
Figura 11 – Produção de uma carta pessoal: aluno EJA (alfabetizado) participante da pesquisa	116
Figura 12 – Produção de uma carta pessoal: aluno EJA (não alfabetizado) participante da pesquisa	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização textual do Gênero Conto.....	62
Quadro 2 – Síntese biográfica de Esopo.....	65
Quadro 3 – Síntese biográfica de Monteiro Lobato	66
Quadro 4 – Moral de algumas Fábulas.....	70
Quadro 5 – A personalidade dos personagens exposta nas Fábulas.....	71
Quadro 6 – Atividade de Produção Escrita	72
Quadro 7 – Caracterização do Gênero Crônica	74
Quadro 8 – Emoções negativas e Emoções positivas.....	82
Quadro 9 – Comparativo entre os Contos de fadas	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEALE: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CONFINTEA: Conferência Internacional para a Educação de Adultos

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU: Organização das Nações Unidas

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PROETI: Programa Escola em Tempo Integral

PROEB: Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

SIMAVE: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

UNESCO: Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	16
1.1 A pesquisa: (re)conhecendo o método.....	22
2 CONTEXTUALIZAR É PRECISO	27
2.1 O ponto de partida	27
2.2 O caminho para uma nova perspectiva.....	30
3 EJA: VISÕES E PERFIS.....	32
3.1 EJA no Brasil: síntese de uma longa trajetória.....	32
3.2 Um retrato do público-alvo.....	35
3.2.1 Peculiaridades de um público singular	38
3.2.2 Participação e leitura de mundo: essência na construção dos sentidos e compreensão dos contextos	41
3.3 EJA e materiais didáticos: entre o real e o ideal.....	45
3.4 A leitura e a EJA.....	50
4 PELOS MEANDROS DA PROPOSTA DE ALGUMAS PRÁTICAS.....	57
4.1 Interagindo com o mundo pelo mundo encantado dos contos de fadas	60
4.2 Fábula: onde os animais são mais humanos	63
4.2.1 Primeira etapa	63
4.2.2 Segunda etapa	65
4.3 Pensando na vida através da crônica	73
5 ANALISANDO E (RE)SIGNIFICANDO A PRÁTICA	76
5.1 O início de tudo: Interagindo com o mundo pelo mundo encantado dos contos de fadas ..	76
5.2 A continuidade: Fábula - onde os animais são mais humanos	90
5.3 A finalização: Pensando na vida através da crônica.....	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	129
APÊNDICE A – Parecer consubstanciado do CEP.....	129
APÊNDICE B – Termo de esclarecimento.....	130
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre, após esclarecimento	132
APÊNDICE D – Termo de autorização para realização da pesquisa.....	133
ANEXOS	135
ANEXO A - Texto: Sol, Lua e Tália (G. Basile)	135
ANEXO B - Texto: A Bela Adormecida no Bosque (C. Perrault)	140

ANEXO C - Texto: A Bela Adormecida (Irmãos Grimm)	145
ANEXO D - Ilustração de Le Blanc	148
ANEXO E - Texto: O Corvo e o Pavão (Monteiro Lobato).....	149
ANEXO F - Texto: O Lobo e o Cordeiro (Esopo)	150
ANEXO G - Figuras para atividade com crônicas	151
ANEXO H - Texto: Papagaio Congelado (R. Azevedo)	153
ANEXO I - Texto: Uma lição inesperada (J. A. Carrascoza).....	155
ANEXO J - Texto: O sucesso da Mala (Cibele Meyer).....	157
ANEXO K - Texto: A última crônica (Fernando Sabino)	159

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho procura refletir sobre a preocupação com a formação de um público leitor na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como seu direito à arte literária, entendida como instrumento provocador dos mais diversos efeitos de sentido, que lhes possibilita a evasão do mundo real e o alcance do imaginário, na perspectiva de realização do letramento literário.

Segundo Cosson (2014), *letramento literário* é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. É necessário que possamos compreender essa definição. Aqui, vislumbra-se a compreensão de que não se trata de algo estático, mas sim de algo que é circular, contínuo, permanente. Assim, depreendemos que desde a mais tenra infância, período em que não se compreende nada sobre leitura e escrita, e/ou muito menos se sabe falar, pode ser iniciado um promissor processo de letramento literário, ou seja, pode-se iniciar o convívio com o universo literário ao se entoarem cantigas de ninar, cantigas de roda, leituras de textos literários, filmes dentre outros. A partir daí, internalizamos o que ouvimos, lemos e/ou assistimos. E uma vez de posse dessa experiência passamos a aplicá-la em situações de nossas vidas de maneira que somos favorecidos, pois nos vemos capazes de reagir diante de certas circunstâncias de modo diferente de antes.

Assim, este trabalho estrutura-se sob a perspectiva do letramento literário como peça fundamental para o ensino, seccionado em algumas partes sobre as quais se discorrerá doravante.

A primeira parte, intitulada “Pressupostos Teóricos” discorrem sobre as principais teorias sobre as quais se fundamentará a proposta descrita nesse trabalho, bem como traz à luz o método de pesquisa que será utilizado para sua execução. Acrescenta-se aqui que, pelo fato de tratar-se de um trabalho cuja pesquisa envolve seres humanos, há que se notificar que o projeto foi submetido ao CEP¹ - UFTM em Uberaba e se encontra aprovado.

Na segunda seção, denominada “Contextualizar é preciso”, apresenta-se um panorama do lugar onde estão inseridos os participantes da pesquisa e também a justificativa para a realização

¹ CEP – O Comitê de Ética em Pesquisa-CEP da UFTM é um colegiado consultivo, deliberativo e educativo, independente, autônomo em suas decisões, que analisa e acompanha as pesquisas científicas com dados de seres humanos desenvolvidas na Universidade, conforme o Conselho Nacional de Saúde e determinações correlatas. Ao CEP compete orientar os pesquisadores sobre os aspectos éticos das pesquisas, receber denúncias de abusos ou notificações de fatos adversos e requerer apuração em caso de conhecimento ou de denúncias de irregularidades nas pesquisas e comunicar o fato às instâncias superiores. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/comitesecomissoes/cep>.

dessa proposta que apresenta o letramento literário, definido por Cosson (2014), como processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Nessa perspectiva, o domínio da leitura e da escrita são vistos como forma de alcance de um prestígio social, e possibilita ao estudante da EJA inserir-se significativamente nas práticas que vivencia.

Já na seção intitulada: “EJA: Visões e Perfis”, o leitor se deparará com um breve histórico da EJA no Brasil: desde os primórdios educacionais até a atualidade. Ademais, também são descritas algumas particularidades que compõem este público tão singular, bem como a importância da valorização de seu conhecimento de mundo como sendo essencial para a construção dos sentidos e compreensão dos contextos, indispensáveis aos indivíduos que irão se envolver pelo universo da leitura e, conseqüentemente, da escrita. A seção objetiva ainda apresentar as diferenças entre os recortes de obras literárias apresentados no livro didático e a obra propriamente dita. Ambos apresentam finalidade diferentes e propósitos diferentes; entretanto, apesar das discrepâncias, o livro didático ainda é um importante instrumento para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A quarta seção: “Pelos meandros da proposta de algumas práticas” discorre sobre uma proposta do material de Intervenção Pedagógica, que será aplicada em forma de oficinas, cujo objetivo é desenvolver o gosto pela leitura literária, garantindo ao alunado da EJA, o direito de entrar em contato com um mundo de imaginação, criatividade, fantasia e fruição.

Na quinta seção: “Analisando e (re)significando a prática”, as oficinas são apresentadas ao leitor que tem diante de si as impressões e as observações que os alunos externaram durante seu desenvolvimento. Nessa seção, as oficinas são detalhadas e analisadas à luz de reflexões sobre opiniões de estudiosos no assunto. A primeira metodologia apresentada possibilita ao leitor a entrada na terra do faz de conta sob o título: “Interagindo com o mundo pelo mundo encantado dos contos de fadas”, uma incrível viagem ao mundo dos contos de fadas que proporciona descobertas e conhecimento através do imaginário e da fantasia. Esta viagem é garantida pelo trabalho com contos de fadas, em especial pelas releituras de **A Bela Adormecida**, sendo três escritas, cujos autores são Giambattista Basile, os Irmãos Grimm e Charles Perrault, além de uma releitura cinematográfica desse conto através do longa contemporâneo: **Malévola**, produzido pela Walt Disney Picture e dirigido por Robert Stromberg, que narra o real motivo da imensa maldade intencionada contra a bela princesa recém-nascida, Aurora.

Na oficina destinada ao desenvolvimento da metodologia aplicada ao gênero fábula,

denominada: “Fábula: onde os animais são mais humanos”, o jovem e/ou adulto da EJA tem a possibilidade de viajar pelo mundo da ficção, vendo retratado em animais: vícios e defeitos, qualidades e virtudes inerentes ao ser humano. Essa etapa é fundamental para nosso intento, uma vez que esse gênero permite trabalhar com as relações entre a ficção e a realidade e sobretudo explorar a alegoria.

Dando prosseguimento à leitura, depara-se com a proposição do desenvolvimento de atividades do bloco temático: “Pensando na vida através da Crônica” que ora proporcionam reflexão, ora o riso, ora o pranto, ora a dor. O leitor poderá ser impulsionado a reviver sua história e as saudades de tempos que ficaram perdidos no espaço, entretanto guardados em sua memória, à medida que se identificar com alguns dos textos que dispõe para o desenvolvimento dessa metodologia.

Na parte destinada às “Considerações Finais”, concluiu-se que é essencial que a prática pedagógica contemple o letramento literário, para que o alunado possa alcançar níveis mais complexos de leitura. Esse trabalho, sem dúvida, aponta para a importância de o aluno interagir com as obras literárias. Para que isso se efetive, o professor deve exercer o papel de mediador, favorecendo esse encontro. Também é necessário que o professor, além de exercer o papel de mediador entre leitor e obra, fomente o contato desse leitor com outras manifestações literárias, cujo suporte não seja apenas o livro. Enfim, a mediação de outros suportes deve possibilitar ao aluno da EJA que a literatura esteja presente em outros meios.

Assim, percebe-se claramente a grande responsabilidade que pesa sobre a escola, a qual, como agência promotora do letramento literário, deve proporcionar ao público, aos discentes, atividades cujo objetivo também esteja voltado para este fim: a promoção do letramento literário em turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

No entanto, qualquer que seja a proposta pedagógica apresentada sob a perspectiva do letramento literário, há que se considerar o fato de que esse público possui certas singularidades que o diferenciam dos demais alunos do ensino regular. Trata-se de pessoas com experiências, conhecimentos e saberes diferenciados. Assim, compreende-se que é necessária a valorização dessas especificidades, através de atividades que contemplem seus saberes, suas experiências e seus gostos, em um primeiro momento.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Pode-se afirmar que o melhor aprendizado é aquele que proporciona ao estudante a possibilidade de aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades que lhe permitem interagir de modo crítico, consciente e participativo no meio em que está inserido. Para tanto, é de fundamental importância o trabalho do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem. No sentido de que esse profissional, consciente da importância de seu papel, promova a construção do conhecimento pelo aluno, disponibilizando recursos e instrumentos que otimizem/potencializem esse processo.

É oportuno esclarecer que, por esta pesquisa se desenvolver com a participação de sujeitos alfabetizados e não alfabetizados, é necessário explorar as especificidades que envolvem a definição do que se entende como alfabetização. Segundo Kleiman (2005):

A alfabetização é uma prática. E, assim como toda prática que é específica a uma instituição, envolve diversos saberes (por exemplo, quem ensina conhece o sistema alfabético e suas regras de uso), diversos tipos de participantes (alunos e professor) e, também, os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula, como quadro-de-giz, ilustrações, livros didáticos e quaisquer outros recursos pedagógicos. (KLEIMAN, 2005, p. 12-13).

A autora considera a alfabetização como uma prática sistemática que tem como objetivo atingir o domínio do alfabeto e da ortografia. Além disso, a estudiosa ainda assevera que:

A prática de alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto (os alunos). Ambos, professor e alunos têm relações sociais predeterminadas: um organiza, avalia; os outros respondem, realizam as atividades propostas. (KLEIMAN, 2005, p. 13).

Compreendida de outra forma, a definição de alfabetização “refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve seqüências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer”. (KLEIMAN, 2005, p. 13). Desse modo, afirma-se que, para Kleiman, o objetivo primordial da alfabetização é a apropriação do sistema alfabético e domínio do sistema ortográfico, mediados pelo trabalho contínuo e sistematizado do professor.

Essa definição de alfabetização é compartilhada por Soares (2014), que afirma que alfabetização pode ser definida como a capacidade que o indivíduo desenvolve de ler e de escrever. As autoras de **Alfabetização**, Soares e Maciel (2000), são mais específicas quando afirmam:

[...] quanto ao conceito de alfabetização assumido na pesquisa, alfabetização é aqui entendida como o processo de aquisição da língua escrita, isto é, de aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita; excluiu-se, pois, a produção a respeito do desenvolvimento do domínio da língua escrita, aperfeiçoamento e ampliação dessas habilidades. É que, embora o processo de aprendizagem da língua escrita seja um processo permanente, nunca interrompido, não parece apropriado, nem etimológica ou pedagogicamente, que o termo alfabetização designe, como querem alguns, tanto o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita quanto o processo de desenvolvimento dessas habilidades. Etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de processo de aquisição do alfabeto, ou seja, de aprendizagem da língua escrita, das habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado mais amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos negativos na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 15).

Ainda que ambas as autoras delimitem a definição de alfabetização, afirmam que não isentam ou eliminam a especificidade do termo ao ponto de excluírem as práticas da leitura e da escrita nos mais variados contextos sociais. Em outros termos, enfatizam que há distinções entre a alfabetização representada pelo domínio da escrita e da leitura e sua aplicação na vida social.

Mediante essa prerrogativa, Soares (2003) enfatiza que, há cerca de duas décadas ou um pouco mais, verificou-se o surgimento de uma nova perspectiva social de uso da leitura e da escrita: o Letramento. Verificou-se que o domínio da leitura e da escrita já não bastavam, era necessário que os sujeitos fossem além, era necessário saber aplicar a leitura e a escrita em suas práticas e interações sociais.

A palavra letramento, segundo Soares (2014), se originou de *literacy*, vocábulo correspondente em inglês, que por sua vez, originou-se do termo *littera*, que vem do latim. Acrescido do sufixo *-cy*, significa estado, qualidade ou condição. Soares (2014), postula que:

[...] *literacy* é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz

consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo e alteram-se estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social [...].(SOARES, 2014, p. 17-18).

Após esses esclarecimentos, compreende-se que o letramento é um estado ou condição contínua na qual vive o indivíduo exercendo o domínio da leitura e da escrita, habilidades fundamentais para o exercício das mais variadas práticas sociais constantes na sociedade.

Kleiman (2005, p. 6) afirma que “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. Isso devido ao falso entendimento de que letramento é uma metodologia de ensino. Para Kleiman (2005, p. 9), “Não existe um método de letramento. Nem **um** nem **vários**”. A autora ainda continua a explanação afirmando:

O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e, nesse sentido, para conseguir essa imersão o professor pode:

- a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula;
 - b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação;
 - c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro.
- (KLEIMAN, 2005, p. 9).

Todas essas práticas elencadas, referem-se ao favorecimento de algumas possibilidades de se promover o letramento de sujeitos-leitores em formação no ambiente escolar. É evidente que, por se tratar de ações possíveis de serem realizadas pelo professor, são passíveis de adaptações e adequações que possibilitem a otimização dos resultados obtidos através delas.

Entretanto a estudiosa segue dizendo que letramento não é apenas isso. Compreende essas e outras coisas mais. E prossegue evidenciando a relevância do letramento e estabelecendo relações com a alfabetização, afirmando que esses dois conceitos “estão associados”. (KLEIMAN, 2005, p. 11).

Apesar de ser um vocábulo recente, Soares (2003) explica que:

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-se ou em uma adjetivação da palavra alfabetização – alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes. A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas. Entretanto, provavelmente devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos. (SOARES, 2003, p. 96-97).

Assim, compreende-se que letramento, segundo Soares (2014), carrega uma definição ampla, pois trata-se de um contínuo que representa diferentes tipos e níveis de habilidades e conhecimentos, sendo também um conjunto de práticas sociais que envolvem usos heterogêneos de leitura e escrita com diferentes finalidades.

Pelo motivo de o público-alvo dessa pesquisa ser proveniente de uma sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA), recorreremos ao pensamento de Paulo Freire (2006), uma das principais referências quando o assunto é educação de jovens e adultos, que, em seu livro **A importância do ato de ler**, afirma:

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador

anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como faço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora. (FREIRE, 2006, p. 19).

Observa-se que, para Freire (2006), a definição de alfabetização assemelha-se ao que se define como letramento no sentido de que o desenvolvimento de práticas adequadas de uso da língua escrita promova aos educandos estratégias de inserção social, garantindo-lhes que não fiquem, ou se sintam excluídos das práticas sociais pertinentes ao meio no qual estão inseridos, tornando-se, assim, práticas libertadoras que possibilitam que os indivíduos se reconheçam social, política e historicamente valorizados e livres do fardo da segregação. Confirmando o pensamento do próprio Freire (2006, p. 28), “a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais”.

Para Cosson (2014, p. 17), “em uma sociedade letrada como a nossa, as possibilidades de exercício do corpo da linguagem pelo uso das palavras são inumeráveis”. Todavia, para esse autor, há uma que ocupa um lugar central. Trata-se da escrita. Acrescenta ainda que a escrita é um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano e que, juntos, linguagem, palavra e escrita encontram na literatura seu mais perfeito exercício.

O autor de **Letramento Literário: teoria e prática** (2014) afirma que a literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. Desta forma, infere-se que, segundo o pensamento de Cosson (2014, p. 17), “a prática da literatura consiste em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita que não tem paralelo em outra atividade humana”.

Sob essa ótica, merece destaque como meio de acesso a uma atuação efetiva dos indivíduos em seus mais variados papéis sociais, o Letramento Literário, nomenclatura sobre a qual o Glossário Ceale² define:

² Glossário Ceale: O Glossário CEALE - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores - que apresentamos, foi definido, a partir de várias possibilidades dicionarizadas, como “conjunto de termos de uma área de conhecimento e seus significados” Por sua função pedagógica, relacionada à atuação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) na formação inicial e continuada de professores, na pesquisa e na documentação, foi concebido para ser um apoio aos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização, leitura e escrita. Os principais

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

Também nos apropriamos literariamente de um romance quando aprendemos com um personagem que há mais de um modo de percorrer os caminhos da vida. Por fim, é um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, ou da linguagem literária. Neste caso, não se trata simplesmente de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos que é a linguagem literária. Essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona. (CEALE, <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>).

Sabe-se que o exercício da crítica e da reflexão possibilitam ao ser humano atingir sua liberdade e que a leitura literária possibilita o contato com universos retratados nos livros, nos quais se vê um mundo construído pela força da palavra. Nesse sentido, é a literatura, prática fundamental para a constituição de sujeitos que constroem modos próprios de interagir no meio no qual estão inseridos, refletem sobre si mesmos e sobre a vida e suas interações.

Cosson (2014) assegura que devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Soares (2014), mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Cosson (2014) acrescenta ainda que a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. “A experiência literária não só nos permite saber

destinatários da publicação são os professores da Educação Infantil e dos anos do Ensino Fundamental que estão envolvidos nos processos da alfabetização e do letramento. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/apresentacao>.

da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.” (COSSON, 2014, p. 17). Dessa forma, privar o estudante desse contato com textos literários é privá-lo de compreender a si mesmo, ao mundo e a sua materialidade em palavras.

Com o objetivo de despertar o interesse pela literatura sob a perspectiva do letramento literário, desenvolvemos esta pesquisa que está fundamentada pelas teorias, dentre outros teóricos, de Candido (1995), Cosson (2014), embora não se fará aqui uso de suas sequências didáticas, Freire (2006), Kleiman (2005), Soares (2014), Terzi (2006), dentre outros.

1.1 A pesquisa: (re)conhecendo o método

Sabendo-se que existem inúmeras e variadas formas de letramento, que se realizam nos mais variados contextos, por diferentes e também variados atores sociais, observou-se que, com sujeitos que retornaram à escola em busca de qualificação, socialização e domínio da leitura e da escrita, na turma da EJA – Educação de Jovens e Adultos – da Escola Estadual, em Estrela da Barra, poderia ser desenvolvido um projeto de pesquisa sobre letramento literário. Nesse sentido, vislumbrou-se que, a partir do projeto de intervenção de leitura literária na EJA, enquanto educação básica, este colabore para capacitar seus estudantes a ler e a escrever e a integrar-se ao mundo de forma efetiva. Para tanto é necessário que a prática da leitura seja não apenas constante, mas também direcionada para o letramento literário, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas que o contemplem, enquanto ferramenta de trabalho com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Trata-se de pessoas que se autodefinem “sem memória de leitura fora do ambiente escolar”, incluindo até mesmo a fase da infância. Apenas poucos se lembravam de ouvir histórias contadas por ocasião de alguma reunião familiar ou eventos da comunidade. É um público que afirma não possuir nenhum conhecimento e que vê na escola uma possibilidade real de aquisição desse conhecimento.

A esse respeito, Vóvio e Souza (2005, p. 47, apud Silva 2002; Kleiman 2002; Martins 2004) afirmam:

O conceito de letramento assumido exige para as pesquisas a diversificação de instrumentos e de dados gerados, a fim de inventariar prática e sentidos que a escrita tem na vida dos sujeitos em foco. Sugere também a flexibilidade quanto

ao processo de geração de dados, incorporando estratégias e instrumentos variados, mantendo-se o sentido ético necessário e próprio às pesquisas que se encaminham para o reconhecimento de singularidades de pessoas e grupos, que se caracterizam pelo estabelecimento de forte vínculo e proximidade entre pesquisador e sujeitos, a fim de estimular a produção de relatos de vida, de possibilitar a introdução do pesquisador ao grupo a que pertencem e de permitir a liberdade de observação em seus territórios.

Assim sendo, a pesquisa foi pensada no sentido de auxiliar esses sujeitos a desempenhar os seus papéis sociais, possibilitando-lhes meios para otimizar seu desempenho de forma a atuar significativamente nos espaços sociais nos quais interagem. A opção pelo desenvolvimento desse trabalho nessa turma da EJA se justifica por entendermos a necessidade de um ensino de leitura que prestigie todos os conhecimentos acumulados pelos alunos, pois acreditamos que os elementos que distinguem a EJA das outras modalidades de ensino são os aspectos socioculturais (interesses, conhecimentos, expectativas) desses alunos, cujos interesses precisam ser pensados e respeitados.

Ressalta-se que muito se pensou em qual seria o método de pesquisa mais adequado e eficiente para a realização de algo tão relevante e que contemplasse as especificidades desse público tão singular. Faz-se também necessária a compreensão de que, por se tratar de uma amostra muito pequena, ou seja, um número muito pequeno de sujeitos pesquisados (e que ainda se subdividem em dois grupos: alfabetizados e não alfabetizados), encontraríamos dificuldades para a apresentação de dados estatísticos, representados por gráficos e tabelas ou quaisquer outras formas de quantificação ou de medidas que poderiam ser utilizadas para se realizar a exposição dos dados.

Sob essa perspectiva, o método de pesquisa adequado deveria, além de propiciar ao pesquisador dados qualitativos e informações necessárias e relevantes ao seu bom desenvolvimento, possibilitar-lhe o contato com os sujeitos pesquisados, bem como a compreensão de suas experiências socioculturais, favorecendo assim a investigação das informações coletadas, de modo a contribuir com sua análise.

Nesse viés, o método de pesquisa, segundo o qual se convencionou mais adequado foi o de abordagem qualitativa, uma vez que nesse tipo de pesquisa, o interesse do pesquisador não recai apenas nos resultados obtidos, mas sim no processo como um todo.

Para esse tipo de pesquisa, todos os fatos, falas, ações são carregados de sentidos (conceitos, preconceitos, juízos) que, muitas vezes, impedem-nos de chegar à essência. É preciso suspender os conceitos que trazemos para entender o fenômeno. (SOZZA, 2009, p. 60).

Nosso objetivo aqui não é apenas apresentar dados quantitativamente, mas procurar compreender as ações e analisá-las no sentido de se propor uma intervenção.

Ademais, segundo Vóvio e Souza (2005, p. 49), essa abordagem “permite o exame mais aprofundado das interações entre os sujeitos e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos”. Desse modo, cabe ao pesquisador imergir nos contextos nos quais a pesquisa se materializa, ou seja no “mergulho nos sentidos e nas emoções”; no “reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas”, vislumbrando “os resultados como frutos de um trabalho coletivo, resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado”. (SOZZA, 2009, p. 56).

As autoras Vóvio e Souza (2005) ainda afirmam que:

O paradigma qualitativo que assumimos exige e privilegia um contato mais longo e estreito entre pesquisador e pesquisados. Nesses casos, atenção especial deve ser dedicada aos contatos preliminares, buscando criar um campo de diálogo e uma relação de confiança para que sejam autorizados a entrar em territórios, tomar parte de práticas e ter liberdade de observação. A qualidade das relações estabelecidas, sem dúvida, orienta as condições de geração de dados. (VÓVIO e SOUZA, 2005, p. 51).

Como se confirma, um contato mais longo e o estreitamento da relação pesquisador/pesquisado promovem uma otimização no processo de desenvolvimento de geração de dados. Cabe ressaltar que os pesquisados e o pesquisador envolvidos na pesquisa que ora se desenha já possuem uma relação estreita de amizade, de companheirismo e de confiança mútua. Assim, espera-se que os dados e as informações provenientes desse objeto de estudo possam favorecer o processo de geração e coleta de dados, a análise e as conclusões que constituem partes fundamentais para nossa pesquisa.

Contemplando esta etapa, fez-se necessária a autorização da instituição escolar, do Comitê de Ética e Pesquisa da UFTM – Uberaba para o desenvolvimento da pesquisa, além da assinatura do Termo de Esclarecimento dos alunos para comprovação de seu consentimento em participar do desenvolvimento desse trabalho.

Esse projeto se fará através do método de pesquisa de abordagem qualitativa, valendo-se de procedimentos que a caracterizam como pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 14)

Compreende-se que na pesquisa-ação a linha de aplicação volta-se para a prática pedagógica na intenção de favorecê-la e potencializá-la, bem como possibilitar aos sujeitos envolvidos contínua formação e aquisição de saberes. Segundo Bortoni-Ricardo (2009):

Não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. [...] as escolas, principalmente as salas de aula, provam ser espaços privilegiados para condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo. (BORTONI-RICARDO. 2009, p.32).

No exercício de sua função, o professor tem acesso a esses fatos, pois estas práticas são observadas e compartilhadas no ambiente escolar, lugar em que se privilegia o aprender, o saber e o fazer do discente. Ainda segundo a autora, o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática, ou das práticas pedagógicas com as quais convive:

[...] estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino aprendizagem. (BORTONI-RICARDO. 2009, p.33).

Sobre o chamado “interpretativismo”, devemos entender que se trata de um conjunto de métodos e práticas empregados na realização da pesquisa que possibilitam a interpretação/compreensão das ações sociais, bem como o significado que as pessoas conferem a essas ações em suas práticas sociais.

Por ser esta uma pesquisa cujo objetivo é a análise e o acompanhamento de um processo, entendemos que é fundamental acompanhar e proceder ao registro de seu desenvolvimento em toda sua duração. Trata-se de um estudo longitudinal³ no qual as oficinas serão aplicadas durante as aulas de Língua Portuguesa que totalizam quatro aulas semanais com duração de cinquenta minutos por aula. Desta maneira, durante um período de quatro meses, pretende-se desenvolver oficinas de letramento literário na turma do Segmento II da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma Escola Estadual e proceder à execução de atividades que permitam seu registro e acompanhamento. O objetivo é possibilitar-lhes a compreensão e o prazer de ler, no sentido de ampliar os horizontes de expectativas enquanto leitores a fim de enriquecer suas experiências socioculturais na aquisição do conhecimento.

Com o objetivo de fazer com que as atividades se tornem uma rotina, o que garante a continuidade dos trabalhos, optou-se por seguir o que Terzi (2006) chamou de “rotinizar a tarefa”:

A frequência semanal, porém, mostrou-se suficiente para a manutenção da continuidade dos trabalhos: as crianças eram capazes de relembrar as atividades do encontro anterior e associá-las às atividades do momento.

Para rotinizar a tarefa, os encontros eram realizados sempre no mesmo dia da semana e no mesmo horário, mesma sala, e sua duração variava entre uma e duas horas, dependendo do interesse demonstrado pelas crianças. (TERZI, 2006, p. 36).

Depreende-se disso que o desenvolvimento das atividades que são fixamente preestabelecidas garante a constância da pesquisa de modo que o seu desdobramento se torna esperado pelos participantes nos dias e horários acordados para sua realização. Isso, segundo Terzi (2006), favorece a memorização do que se estará desenvolvendo.

A maioria das atividades constantes no desenvolvimento da pesquisa serão gravadas e também transcritas com o objetivo de se materializarem na fonte para análise. Ademais, tudo que parecer importante no decorrer do estudo como comportamentos, reações e atitudes serão registrados por escrito, também para fins de análise.

³Estudo Longitudinal refere-se ao acompanhamento de uma mesma amostra, no caso desta pesquisa, uma mesma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) que cursa o Segmento II do Ensino Fundamental, durante o período de quatro meses durante os quais serão aplicadas oficinas que contemplam o letramento literário desses alunos.

2 CONTEXTUALIZAR É PRECISO

2.1 O ponto de partida

Em um lugar muito isolado, desconhecido e distante, encravada no bico do Pontal do Triângulo Mineiro – MG, às margens do imponente Rio Grande, está localizada Estrela da Barra. Um vilarejo com não mais que uns dois mil e quinhentos habitantes. A cidade é pacata, não há violência (apenas um ou outro desentendimento esporádico, motivado, na maioria das vezes, pelo vício do álcool). Todos os moradores se conhecem, sendo que uma grande maioria apresenta variados graus de parentesco entre si. Nas ruas o clima é de cordialidade e as pessoas cultivam o hábito de se cumprimentarem ao passar umas pelas outras. Gesto típico de “cidades” pequenas.

A população é, em grande parte, de baixa renda, composta por pessoas analfabetas, semianalfabetas e outras que cursaram (completamente ou incompletamente) o ensino regular e superior. Porém, há que se acrescentar o fato de que todos, de modo geral, se empenham em possibilitar aos filhos e netos, os estudos. Veem nisso uma possibilidade de ascensão e transformação da triste realidade, talvez gerada por dificuldades financeiras, levando todos da família ao trabalho braçal para a aquisição do sustento, talvez por simples negligência e desinteresse dos pais. Outra parte da população é composta por pessoas advindas da zona rural, proprietárias de pequenas porções de terra das quais extraem o sustento, ou cultivando lavouras, ou criando gado de leite. Por se tratar de um lugar muito pequeno, a cidade possui uma única estrutura de ensino onde funcionam simultaneamente duas escolas. A primeira, cuja responsabilidade é do município, oferece ensino desde a Pré-Escola ao 5º Ano do Ensino Fundamental; a segunda, sob responsabilidade estadual, proporciona estudos do 6º ao 9º Anos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas modalidades: Ensino Fundamental e Médio.

Por razões de elaboração deste projeto que visa à intervenção em problemas diagnosticados, nos deteremos, por hora, em detalhamento sobre a escola estadual que oferece a modalidade de EJA no Ensino Fundamental, nosso objeto de estudo.

A escola possui uma clientela diversificada, com alunos advindos da zona urbana, zona rural e outra cidade vizinha, denominada Fátima do Pontal. Todas as turmas funcionam com número pequeno de alunos e a classe mais numerosa não chega a vinte e cinco alunos. A média

da escola é de 12 alunos por sala. Entretanto, é importante ressaltar que há salas que funcionam com número inferior de alunos.

Há apenas uma sala de cada turma, funcionando nestes períodos: Matutino (6º Ano do Ensino Fundamental ao 1º Ano do Ensino Médio, totalizando 5 turmas); Vespertino (2º e 3º Anos do Ensino Médio e PROETI (Programa Escola em Tempo Integral) do 6º ao 9º Anos, somando 4 turmas); Noturno (EJA – Ensino Fundamental e Médio, funcionando 2 turmas). Há transporte escolar para os alunos do Ensino Regular, nos períodos matutino e vespertino, porém, no noturno, o aluno proveniente da zona rural não usufrui desse benefício: frequenta as aulas e arca com os custos provenientes dessa empreitada.

A convivência entre funcionários e comunidade escolar é boa. A gestora procura sempre divulgar informações, ideias, opiniões, ouvir sugestões e decidir conjuntamente quais as medidas a serem tomadas. Tudo é compartilhado e, por isso, todos se sentem responsáveis pelas ações que envolvem todo o processo de ensino-aprendizagem na escola. A comunidade escolar é atuante e sempre comparece à escola seja para participar das reuniões de pais, seja para prestigiar os eventos promovidos pela escola.

Os resultados nas avaliações externas PROEB⁴/SIMAVE⁵ são satisfatórios, uma vez que a média da escola fica sempre acima das médias do município e do estado, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Todavia, a escola está sempre em busca de melhores resultados, segundo os quais se espera que todos os alunos estejam no nível recomendado. Com relação à Prova Brasil, nossa escola desde o ano de 2008 não participa dessa avaliação, pois um dos critérios exigidos é de que as turmas tenham um número mínimo de 20 alunos e isso nos impede de participar uma vez que nossas turmas apresentam um número de alunos abaixo do exigido. Por esse motivo, nosso Ideb está desatualizado e o último data do ano de 2007, apresentando índice de 4.5, conforme registro no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)⁶.

⁴ PROEB: Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica. É uma avaliação externa e censitária que busca diagnosticar a educação pública do estado de Minas Gerais.

⁵ SIMAVE: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública .

⁶ INEP: O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. Dentre os principais objetivos estão o subsídio da formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como a produção de informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. *Fonte:* <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>.

Apesar de a escola apresentar índices considerados satisfatórios, faz-se necessário considerar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), caso fosse avaliada, talvez não apresentasse resultados igualmente bons, em relação ao desempenho das turmas que compõem o Ensino Regular. Essa afirmativa pauta-se no detalhamento que mostraremos a seguir. Trata-se de uma turma que estuda no período noturno, com não mais que sete alunos frequentes, com idade entre 22 e 65 anos. Desses, dois não são alfabetizados e os demais, apesar de o serem, apresentam dificuldades com relação à leitura e, conseqüentemente, com a escrita, apresentando uma grafia, por vezes, confusa e com erros ortográficos, falta de pontuação e acentuação. Nota-se que, por se tratar de dois grupos com necessidades distintas, a proposta desse projeto contempla essa especificidade, como se verificará adiante. Todavia, apesar das dificuldades já elencadas, são muito participativos, muito animados e empenhados em realizar as tarefas relacionadas à aula. A maior parte dos alunos trabalha de rurícola na Usina Coruripe⁷, filial Carneirinho, o restante é composto de três aposentados e uma dona de casa. Assim sendo, eles constituem uma sala com alunos de baixa renda e o estudo, para aqueles que estão inseridos no mercado de trabalho, significa possibilidade de avançar na empresa em que trabalham e galgarem novos cargos, melhores e mais bem remunerados. Para os demais, a escola representa uma possibilidade de melhorarem a leitura e a escrita, além de representar uma possibilidade de socialização, interação com os colegas, um passatempo. Desse modo, por ser a EJA Fundamental uma turma com tantas singularidades e necessidades ímpares, é que optamos por escolhê-la para o desenvolvimento do Plano de Intervenção Pedagógica e, conseqüentemente, o nosso objeto de estudo.

Por ora, nos deteremos em uma abordagem mais detalhada sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o direito à arte literária.

Como se trata de um público com características muito singulares, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é necessário formular propostas pedagógicas que possam atender às reais necessidades dos alunos e que enriqueçam suas referências culturais, sociais e profissionais. É

⁷ A Unidade Carneirinho é mais uma empresa do Grupo Tércio Wanderley. Foi inaugurada em abril de 2008 como Usina Carneirinho e incorporada à Usina Coruripe em março de 2012. A unidade reúne o que há de mais moderno na produção de açúcar e está localizada no município de Carneirinho, a 70 Km da unidade Iturama. Totalmente automatizada, a usina utiliza em sua área industrial equipamentos de última geração. Valorizando a mão de obra do município, a empresa tem quase a totalidade de sua força de trabalho composta de pessoas que moram na região e que foram submetidas a um extenso treinamento. Hoje, a Unidade Carneirinho é mais um importante instrumento de desenvolvimento no Triângulo Mineiro. *Fonte:* www.usinacoruripe.com.br/index.php/conteudo/unidades-industriais/unidade-carneirinho.

fundamental nessa proposta considerar suas especificidades, partindo de seus saberes, interesses e experiências. Assim, para atingir uma formação integral, o letramento literário é de grande importância, uma vez que os textos literários poderão auxiliá-los no seu desenvolvimento em diferentes aspectos, como veremos a seguir.

2.2 O caminho para uma nova perspectiva

A relação do homem com o mundo se processa em interação. Assim, em diversos contextos ele estabelece diálogos, criando formas de inserção social a fim de não ficar excluído das práticas sociais pertinentes ao seu meio. Uma das práticas sociais na qual o indivíduo busca adquirir acesso é a leitura, cujo domínio é visto como forma de alcance de um prestígio social, possibilitando-o se inserir significativamente nas práticas que vivencia.

Dessa forma, retomamos a ideia de que, de acordo com o pensamento de Antonio Candido (2004), a literatura exerce uma finalidade importantíssima, assumindo a tarefa de moldar mentes e corações por sua ação e sua arte, o que possibilita aos indivíduos enriquecerem sua vida. Nesse contexto, salientamos a ideia defendida pelo autor de que à literatura é atribuída a função de humanizar o homem. Essa afirmação parece legitimar ou resumir o caráter transformador que a arte assume no momento em que se concretiza a partir de seu leitor/receptor. A obra de arte, uma vez em interação com o receptor, se transforma em objeto estético e tem, então, a capacidade de transformá-lo. Assim, a forma é importante para que o texto ganhe o leitor e possa se colocar na condição de objeto humanizador. Humanizar, para Candido (2004), é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO. 2004, p. 180).

Segundo Mariano et al. (2015), humanizar-se está relacionado às instâncias intelectual (reflexão, conhecimento), social emocional e perceptiva. Tornar-se mais humano, para Candido, significa crescer nos aspectos relativos ao conhecimento, na aquisição do saber, e, conseqüentemente, na capacidade de reflexão. Além disso, também implica a disposição para o

bom convívio social, que pressupõe qualidade na relação com o outro, facilitada por virtudes como cordialidade, generosidade entre outros. O resultado disso, para Mariano et al. (2015), é:

[...] adquirir um controle melhor diante de situações adversas, uma vez que o estado emocional está diretamente ligado às reações do organismo frente às mais diversas circunstâncias da vida. Outra manifestação do humano, está na capacidade de se inserir nos obstáculos da vida, ou seja, na habilidade de se confrontar e, assim de conseguir lidar e viver bem apesar de todos os possíveis momentos de dificuldade. Aliado a esse fator, está a aptidão em compreender que viver traz em si o *status* da complexidade. [...]o senso da beleza e o cultivo do humor como relevantes no processo de humanização. (MARIANO et al., 2015, p. 97).

A concepção deste trabalho se justifica pela função humanizadora que o texto literário traz para a sala de aula, além das inúmeras possibilidades de atividades pedagógicas oriundas dessa prática. Outrossim, com relação ao estabelecimento de vínculos entre os textos literários e a produção daqueles que circulam em sociedade, espera-se que possamos possibilitar aos alunos a compreensão de que a literatura está também relacionada ao nosso cotidiano e que, muitas vezes não conseguimos vislumbrar isso. Salientamos que a opção por este objeto de estudo, letramento literário na Educação de Jovens e Adultos (EJA), deve-se ao fato de considerarmos o letramento literário um meio para o cidadão compreender os seus espaços culturais e interagir, conscientemente, neles. Para chegar a essa condição, ao leitor precisa ser dada a oportunidade de eleger meios para compreender as leituras a ele dispostas. Para tanto, cabe ao professor a formação desse sujeito-leitor. Esclarecemos, ainda, que a opção pelo desenvolvimento desse trabalho na turma da EJA se justifica por entendermos a necessidade de um ensino de leitura que prestigie todos os conhecimentos acumulados pelos alunos, pois acreditamos que os elementos que distinguem a EJA das outras modalidades de ensino são os aspectos socioculturais (interesses, conhecimentos, expectativas) desses alunos, cujos interesses precisam ser pensados e respeitados.

3 EJA: VISÕES E PERFIS

3.1 EJA no Brasil: síntese de uma longa trajetória

A história sempre fez parte da educação. Dessa maneira, com a finalidade de contextualização sobre a temática da EJA no Brasil, recorreremos aos registros educacionais que datam do início do século XX, cujos índices apontavam para a constatação de que 72% da população no Brasil era analfabeta. A situação com relação à educação de adultos era caótica. Contudo, com a criação do Plano Nacional de Educação, que contemplava também os anseios educacionais dos jovens e dos adultos, em 1934, garantia-se a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário a esse tipo de público.

A partir dos anos 40, campanhas e programas foram criados com o intuito de reduzir os altos índices de analfabetismo que ainda vigoravam no país. O analfabeto era sempre entendido como uma pessoa que não possuía conhecimento algum, era desvalorizado, considerado impossibilitado e incapacitado de possuir compreensão sobre as coisas. Dessa forma, concebiam a educação de jovens e adultos como uma reprodução idêntica à da educação ofertada ao público infantil, uma vez que seria mais fácil para eles (adultos) o entendimento dos conteúdos trabalhados em todas as disciplinas ofertadas.

Em 1945, após o fim da segunda grande guerra, órgãos internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas) e a UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) começam a pressionar para que alguns países, reconhecidos como nações atrasadas, dentre elas o Brasil, erradicassem o analfabetismo. Quanto menor o índice de pessoas analfabetas, menores eram as chances de a nação ser vista como “atrasada”. Desse modo, via-se na educação uma importante mola propulsora de desenvolvimento. Ademais, também seria bastante atrativo o crescimento do número de eleitores, uma vez que a política interna dependia de que as pessoas fossem alfabetizadas para poderem exercer seu direito ao voto.

Ao final dos anos 50, surge no cenário nacional uma das figuras mais proeminentes, em se tratando de educação de jovens e adultos: Paulo Freire, que com suas ideias, possibilita um novo olhar sobre a EJA no Brasil. O educador reconhece na alfabetização e no letramento a constituição de práticas libertadoras que promovem inserção social, ao mesmo tempo em que podem ser utilizadas como forma de combate à segregação. Por essa visão diferenciada da

realidade dos jovens e adultos analfabetos, Paulo Freire chegou a ser convidado pelo MEC para participar da elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, que não chegou a ser elaborado devido ao Golpe Militar de 1964.

Com o advento do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado pelo regime militar em 1967, a alfabetização resumia-se à função de decodificação das letras, sem discernimento de seu uso nem de sua finalidade. Em 1985, o Mobral foi extinto, todavia novos programas governamentais foram criados com vistas a sanar o problema do analfabetismo de jovens e adultos no país.

Em 1990, sob o comando de Fernando Collor, extinguiu-se a Fundação Educar reguladora dos programas de alfabetização, ligada ao Ministério da Educação, facultando, novamente, aos municípios a responsabilidade de execução de medidas com vistas à erradicação do analfabetismo em seus limites.

No ano de 1997, na V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA), proferiu-se o seguinte discurso:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p.1).

A educação de jovens e adultos torna-se imprescindível para a formação de indivíduos autônomos, conscientes, críticos e que colaborem para a construção de um país com elevado grau de desenvolvimento.

Todavia, foi com a atuação do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, sob a Resolução nº 1 de 05 de julho de 2000, que se estabeleceu a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que contempla as especificidades e as singularidades de um público tão diferenciado, conforme se confirma a seguir:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes

curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000, p. 1-2).

Fica evidente que com uma educação que contemple as suas necessidades, se assegurará a apropriação de bens históricos, sociais e culturais que permitirão ao jovem e/ou adulto da EJA (re)afirmar seu lugar na sociedade, atuando nela e interagindo com ela de modo reflexivo e consciente, possibilitando a construção de uma nação mais justa, igualitária e comprometida em proporcionar uma vida digna para sua população.

Atualmente, os números referentes à educação de jovens e adultos referem-se ao ano de 2012. Segundo o Portal do MEC, atualizado em setembro de 2013, a situação se define da seguinte maneira:

O analfabetismo de jovens e adultos vem sendo reduzido no Brasil — passou de 11,5% em 2004 para 8,7% em 2012, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad). Essa redução é ainda mais intensa no Norte e Nordeste, onde estão localizados os maiores índices de analfabetismo do país. Na faixa de 15 a 19 anos, a Pnad de 2012 registra taxa de analfabetismo de 1,2%, muito inferior à média geral, o que demonstra a efetividade das políticas em curso para a educação básica. (BRASIL, 2012, p. 1).

O MEC (2012) ainda afirma que:

Ao longo da última década, o Ministério da Educação construiu uma política sistêmica de enfrentamento do analfabetismo. O programa Brasil Alfabetizado é uma ação do governo federal desenvolvida em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios. O programa garante recursos suplementares para a formação dos alfabetizadores; aquisição e produção de material pedagógico; alimentação escolar e transporte dos alfabetizandos. Prevê, ainda, bolsas para alfabetizadores e coordenadores voluntários do programa.

Entre 2008 e 2012, 6,7 milhões de jovens e adultos foram beneficiados pelo

Brasil Alfabetizado, o que representou investimento de R\$ 1,4 bilhão. (BRASIL, 2012, p. 1)

Com valores de recursos destinados à severa redução dos índices de analfabetismo no país, o governo apresenta as bases de uma política de enfrentamento voltada para a ampliação e oferta de novas turmas espalhadas pelo país, que garantam a entrada e permanência de jovens provenientes dos mais diversos contextos e situações como: “populações do campo, quilombolas, indígenas, egressos do Brasil Alfabetizado e pessoas em privação de liberdade”. (BRASIL, 2012, p. 1).

Atualmente, além dos programas de cursos presenciais de Educação de Jovens e Adultos, com duração de 2 anos para o Ensino Fundamental e 1,5 para conclusão do Ensino Médio, observa-se um intenso esforço do governo federal em possibilitar ao jovem e adulto alfabetizado a oferta de uma progressiva continuidade nos estudos, oportunizada por um exame denominado Enceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), que possibilita ao jovem que possua 15 anos completos na data do exame, a conclusão do Ensino fundamental. Já aqueles que anseiam pela conclusão do Ensino Médio, a idade mínima prevista é de 18 anos até a data de aplicação da prova.

3.2 Um retrato do público-alvo

A turma da EJA, no Ensino Fundamental de uma escola de Estrela da Barra, é composta por alunos de perfis e idades variadas. Como já foi dito anteriormente, trata-se de uma turma com não mais que sete alunos frequentes com idade entre 22 e 65 anos. Desses, dois não são alfabetizados e os demais, apesar de o serem, apresentam dificuldades com relação à leitura e, conseqüentemente, com a escrita.

Quando indagados sobre o que pensam da leitura respondem unanimemente que a leitura para eles é algo muito bom e importante. Sem dúvida, eles atribuem à leitura uma representação do conhecimento, ou seja, para estes alunos quem sabe ler possui uma grande sabedoria, porque para eles a leitura oportuniza isso. Daí se percebe que eles veem o processo de aquisição e domínio da leitura como uma maneira de adquirir conhecimento.

Para Corrêa (2007), o conceito de ler ultrapassa esse pensamento:

[...] ler não é apenas decodificar, é compreender e, mais ainda, é indagar, deduzir, inferir, associar, intuir, prever, concluir, discordar, concordar, acrescentar, selecionar, entre outras formas de interpretar e fruir um texto. Só percebendo que a leitura possibilita tudo isso é que se pode ter plena consciência de sua importância na formação intelectual, cultural e social dos indivíduos. (CORRÊA, 2007, p. 53).

Assim, quando esses alunos afirmam que ler é muito importante, na verdade é como se afirmassem que quem tem esse domínio torna-se o protagonista na construção e aquisição do conhecimento e de sua própria história.

Os alunos dessa turma são muito participativos, muito animados e empenhados em realizar as tarefas relacionadas à aula. Gostam de ler e, apesar das dificuldades, gostam de, vez ou outra, fazer associações entre aquilo que leem e aquilo que vivenciam ou vivenciaram. A esse respeito, Terzi (2006) declara que nesse momento

[...] cremos que estes procedimentos podem oferecer um quadro explicativo de como os sujeitos usam o conhecimento socialmente adquirido na leitura, isto é, em interações à distância. Assim, ao iniciar a leitura, o leitor proficiente assume que ambos - ele e o autor do texto - partilham um conhecimento de mundo e, conseqüentemente, uma mesma perspectiva (reciprocidade de perspectivas). (TERZI, 2006, p. 77).

Verifica-se, aqui, que o leitor usa seu conhecimento adquirido para realizar a interação com o texto, bem como com seu autor. Isso é o que se confirma quando indagados sobre determinado fato ocorrido na leitura, os alunos da EJA respondem e, simultaneamente, transpõem para o plano da resposta experiências vividas em algum momento de suas vidas. Percebe-se aqui que a relação do conhecimento desses alunos com a vida prática é muito mais aguçada e evidente. Isso deve-se ao fato de que, uma vez que são jovens e/ou adultos, sua bagagem sociocultural, sua vasta gama de experiências e vivências irão fruir com muita naturalidade, contrapondo-se ou exemplificando-se situações compartilhadas na leitura. Nota-se muitas vezes um determinado tom saudosista de tempos que ficaram no passado e que vêm à tona em suas memórias no momento em que se processa a compreensão do objeto de leitura.

Entre esses alunos, destacam-se três deles que possuem características bastante comuns entre si: os três são casados, possuem o mesmo nível de conhecimento (apresentando pouca diferença) e o mesmo nível de leitura (leem e interpretam com alguma dificuldade). Soma-se a

isso, o gosto pela leitura que afirmam ter. Quando indagados sobre a prática da leitura alegam não possuir tempo disponível para tal prática e, por isso, não se dedicam a essa atividade. Certamente que se entende que, uma vez trabalhando de rurícula (pessoa que faz trabalhos braçais no campo, como: construir cercas para divisão de terrenos, capinar, auxiliar no plantio das lavouras, pulverizar, dentre outras atividades), de sol a sol, o indivíduo dispense tanto esforço na realização dessas tarefas que não encontra ânimo para se dedicar à realização da leitura, de acordo com as justificativas dos próprios educandos da EJA.

Deve também ser levada em consideração a participação de alunos que ainda não são alfabetizados. Esses, por não conseguirem realizar a leitura de modo independente, dependem de alguém que possa fazê-la por eles, sendo explicitamente necessária a função exercida pelo professor como mediador de leitura. A esse respeito, Terzi (2006) revela sobre situação semelhante à que relatamos:

[...] a professora deixava seu lugar de contadora da estória e assumia o lugar do próprio narrador desta, modificando o texto, acrescentando-lhe informações explicativas e tentando aproximar os leitores reais dos leitores implícitos. Na realidade, o que a professora fazia era oferecer um suporte provisório às crianças, sempre que percebia que a experiência do grupo estava aquém daquela pressuposta pelo autor, criando assim, um mundo temporariamente partilhado, o que possibilitava a compreensão do texto. Foi nesse sentido que assumimos o papel de mediadores de leitura em nossos encontros. (TERZI, 2006, p. 39).

Entretanto isso não é um entrave para sua participação nas aulas de leitura, pois gostam de ouvir histórias e se sentem felizes quando são indagados pela professora com perguntas relacionadas ao conteúdo do texto lido. Sempre se mostram satisfeitos e exitosos quando respondem corretamente; todavia, apesar do orgulho do acerto, nada se compara à realização do sonho que perseguem: um dia poder ler, com autonomia, os livros que ora lhes são apresentados.

Em suma, percebe-se que apesar de ser uma turma com níveis de leitura diferenciados, todos têm em comum o desejo expresso de poder realizar com autonomia uma das competências que está no patamar dos maiores sonhos por eles antevistos: a leitura competente.

Cabe aqui ressaltar a importância do papel do professor e da escola em proporcionar aos jovens e adultos da EJA a possibilidade de ter a habilidade de leitura desenvolvida. Para uns pode ser um objetivo tão ínfimo, mas para esses discentes, torna-se um projeto de vida a ser realizado.

3.2.1 Peculiaridades de um público singular

Pensar em Educação de Jovens e Adultos é refletir sobre a vida, sobre um vasto campo de experiências, adquiridas sob a alternância de momentos ora venturosos, ora tristes. Assim, mesmo que constituída por momentos tão dissonantes, esse público possui muito conhecimento de mundo que precisa e deve ser levado em consideração em sua jornada estudantil.

Sempre que falamos de experiência de vida, somos remetidos ao universo do respeito às individualidades. Cada pessoa é única e sua história de vida deve ser utilizada como alicerce, objetivando a construção de procedimentos pedagógicos que visem à garantia do desenvolvimento integral, além da garantia de aprendizagem do alunado da EJA. Sobre isso Carvalho (2011) explica:

[...] os dados (fatos) que constituem a nossa história de vida, além de nos representar (presentificar) como ser que encarna personagens, devem mostrar que somos produtos de um processo de interações e mudanças constantes, que nos dão possibilidades de transformação, de nos superar e de vir a ser outro, notadamente um indivíduo autodeterminado ou que está em busca da sua emancipação como ser humano e como cidadão. (CARVALHO, 2011, p. 60).

O jovem ou o adulto que frequenta a EJA possui uma identidade, algo que o caracteriza e, mais que isso, o diferencia de todas e quaisquer outras pessoas de sua comunidade, de seu bairro, de seu país, do mundo. Essa identidade não veio do acaso, mas foi forjada. Forjada pelo convívio com os seus iguais (ou não), em suma, por sua atuação nos contextos sociocultural, familiar, político, dentre outros, nos quais está inserido:

O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva, ampliando sua auto-estima e fortalecendo sua autoconfiança. O bom acolhimento e a valorização do aluno, pelo(a) professor(a) de jovens e adultos possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito, porque parte dos conhecimentos prévios dos educandos para promover conhecimentos novos, porque fomenta o encontro dos saberes da vida vivida com os saberes escolares. (BRASIL, 2006a, p. 19).

Valorizar isso significa facultar ao aluno um caminho para o qual se desponta a perspectiva de construção de uma vida melhor e mais digna. Aqui lançaremos mão, novamente, do que afirma um documento oficial sobre a educação de jovens e adultos:

A aprendizagem escolar, ao promover um conhecimento legitimado pela sociedade, só se torna significativa para o (a) aluno(a) se fizer uso e valorizar seus conhecimentos anteriores, se produzir saberes novos que façam sentido na vida fora da escola, se possibilitar a inserção do jovem e adulto no mundo letrado. (BRASIL, 2006a, p. 8).

Cabe salientar que, ao procurar a escola, o jovem e/ou adulto, além de depositar nela sua confiança, o faz de modo ainda mais significativo, deposita também a esperança de não se sentir mais excluído das práticas sociais de um mundo letrado. Isso torna a responsabilidade dessa instituição ainda maior, pois precisa desenvolver propostas que atendam às reais necessidades desse público tão singular:

Sabemos que a procura de jovens e adultos pela escola não se dá de forma simples. Ao contrário, em muitos casos, trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os padrões, as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. Ir à escola, para um jovem ou adulto, é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida. (BRASIL, 2006a, p. 8).

Para o estudante da EJA, esse projeto de vida, na grande maioria das vezes, é entendido como uma possibilidade de conquistar novas e melhores oportunidades de trabalho, mudança de nível salarial, conquista de benefícios no trabalho, ou ainda oportunidade de interação e aumento da autoestima. Sim, pois há muitos que já não estão mais ativos no mercado de trabalho, porém como seres sociais sentem, por vezes na própria pele, o abandono e a solidão:

Grande parte dos alunos jovens e adultos, que buscam a escola, esperam dela um espaço que atenda às suas necessidades como pessoas e não apenas como alunos que ignoram o conhecimento escolar. (BRASIL, 2006a, p. 9).

Reiterando esse pensamento:

Conhecer outras pessoas, apropriar-se de elementos culturais diferentes dos seus, relacionar-se, são ações importantes para o crescimento pessoal de todos nós. É no contato com o outro e na vivência de relações e experiências diversas que enriquecemos nosso modo de ver e agir no mundo. Nesse sentido, a escola desempenha um papel importante: o de proporcionar esse encontro do(a) aluno(a) com as outras possibilidades de relação e de realização pessoal. (BRASIL, 2006a, p. 24).

Sob esse viés, e considerando-se tudo o que até aqui foi apresentado, é que vemos como elemento fundamental que a escola se desdobra como instituição promotora de inserção social e agência humanizadora.

De acordo com o que se constata, a situação dos jovens e adultos que acreditam que podem mudar o quadro de suas vidas através de seu (re)ingresso na escola, só se tornará melhor

[...] na medida em que a escola investir no acolhimento desse(a) aluno(a), que é alguém especialmente receptivo à aprendizagem, repleto de curiosidade e que vai para a sala de aula desejoso de novas experiências. (BRASIL, 2006a, p. 9).

Essa prerrogativa remete-nos a uma fala de um aluno da turma da EJA que participa da pesquisa, o qual fez a seguinte afirmação:

Durante muito tempo não pude frequentar a escola pra estudar porque precisava trabalhar e não tinha como assistir às aulas devido ao horário de serviço. Depois de muito tempo, quando surgiu a possibilidade do retorno, eu tô muito feliz. Desde que nós entramos, cada vez mais vamos aprendendo. A gente tem muita dificuldade, mas se os professores tiverem paciência com nós, devagarzinho a gente aprende. (ALUNO R., 2017)⁸.

São palavras simples, mas que denotam contentamento por, apesar de tardio, poder vivenciar o retorno à escola e também desfrutar do aprendizado que outrora, na idade certa, lhe fora negligenciado. Trata-se de um fato bastante comum retratado na fala do aluno. Há algum tempo, em Estrela da Barra - MG, muitas famílias necessitavam da ajuda das crianças para ampliar os ganhos destinados à manutenção da casa. Assim, desde muito pequenas as crianças acompanhavam os pais nos trabalhos braçais do cultivo de lavouras.

⁸ A maioria das atividades constantes no desenvolvimento da pesquisa foram gravadas e transcritas com o objetivo de se materializarem como fonte de análise. Por conseguinte, as falas que serão apresentadas doravante constam da transcrição dessas fontes.

Muitas crianças não eram encaminhadas para a escola porque a família necessitava de seu trabalho para ajudar no sustento da casa. Assim, muitas delas não estudavam ou frequentavam a escola por muito pouco tempo, mesmo contra sua própria vontade.

Na medida em que se avança na busca pelo conhecimento, tem-se a certeza de que é essencial e urgente que a escola possibilite o estabelecimento de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades/especificidades desses alunos. Recorremos, nesse ponto, ao pensamento defendido por Oliveira e Paiva (2004) que enfatizam:

Todos os processos de intervenção pedagógica realizados com sujeitos jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade, originados para fins diversos, partem da concepção de que a aprendizagem é a base do estar no mundo de sujeitos, que por esses processos educativos melhor respondem às exigências de: produzir a existência (pelo trabalho); produzir suas identidades (de gênero, de classe, de categoria profissional, etárias etc. tanto individuais quanto coletivas; exercer a democracia, constituindo práticas cotidianas de participação e de resistência, como formas de viver a cidadania; participar das redes culturais e sociais que envolvem o código escrito e que definem, em sociedades grafocêntricas, o ser cidadão e o exercer a cidadania. (OLIVEIRA e PAIVA, 2004, p. 9).

Fica claro e evidente que a escola, como agência formadora, deve sempre fomentar a utilização de práticas pedagógicas que potencializem/ampliem os conhecimentos dos sujeitos da EJA, de modo a garantir-lhes um aprendizado que possa conferir-lhes, de modo geral, qualidade de vida e de domínio de exercício pleno de seu papel de cidadão.

3.2.2 Participação e leitura de mundo: essência na construção dos sentidos e compreensão dos contextos

Já foi mencionada nesta pesquisa a diversidade na composição do grupo de seus participantes, turma da EJA - Segmento II. Nossos educandos dividem-se entre aqueles que já possuem o domínio da leitura e da escrita (apesar de o fazerem com dificuldades) e outros que ainda se encontram em processo de aquisição, tanto da linguagem escrita quanto da leitura. Doravante, trataremos do detalhamento sobre o segundo grupo aqui citado, uma vez que nosso propósito é justamente o letramento literário.

Para que um indivíduo possa ser considerado leitor é necessário que ele tenha domínio da leitura e da escrita, ou seja, demonstre entendimento em como se utilizam as letras na formação

de palavras, além de conseguir desvendar-lhes o significado. Nesse contexto, por tratar-se de uma pesquisa sobre letramento literário, que é definido por Cosson, no Glossário Ceale (UFMG), como “o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”, sob qual perspectiva se desenvolve o trabalho com os não alfabetizados participantes dessa pesquisa? Uma das respostas a essa pergunta pode ser encontrada nas palavras de Coelho (2000) quando afirma que:

[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente - condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 16)

Uma vez que o ambiente escolar fomenta a prática da leitura literária, percebe-se que há necessidade de mediação para que a interação entre sujeito e texto possa se concretizar, ainda que aquele não tenha o domínio da leitura. Sem sombra de dúvidas, a mediação do professor tornará esse cenário de passividade em produtivas experiências de compreensão, discussão e interpretação de sentidos veiculados pelo autor e recriados pelo leitor.

Não podemos esquecer que o educando da EJA, como já descrevemos, é um adulto que retorna ao convívio escolar para a aquisição da leitura e da escrita. No entanto, como adulto não alfabetizado, não deixa de ter sido um leitor ao longo de sua vida, ainda que sua leitura dependa de mediação constante.

Sob esse viés, torna-se imprescindível, para que se consiga alcançar o que aqui está proposto, o trabalho com o texto imagético, uma vez que este pode propiciar a transcendência do visual para o imaginário, oportunizando-lhe uma experiência que possibilite conceber novos significados e novas percepções acerca do que está sendo apresentado.

Através do recurso do texto visual imagético, o leitor pode desfrutar do prazer de ler um texto e de sua compreensão, tendo seu horizonte de expectativas ampliado e estimulado por sua visão de mundo, armazenada em sua memória ao longo de sua vida. Assim, ainda que o indivíduo não se dê conta, o prazer proporcionado pela leitura do texto literário, mesmo que seja apenas através de imagens, permite-lhe interagir, sonhar, estimular a criatividade e atuar no mundo no qual está inserido, de modo eficaz.

Entretanto, o que se observa é que o texto imagético muitas vezes é preterido e descartado pela escola em favor de textos verbais. Apesar disso, Burlamaque et al. (2011) afirmam que

Esse tipo de livro, se bem trabalhado na escola pode favorecer o pré-leitor em sua caminhada rumo ao mundo da leitura, já que os olhos ao se encontrarem com as imagens podem estabelecer uma relação de troca entre as formas, as cores, os ângulos. Essas relações fazem parte de um todo: a cena, a história. [...] Se bem explorados, esses livros podem contribuir para sensibilização, pois a imagem domina o espaço do livro – antes ocupado pela palavra – e instaura significado singular a cada leitor. (BURLAMAQUE et al., 2011, p. 84)

Em outras palavras, os textos imagéticos são tão ricos em possibilidades de significados como um texto verbal. Assim, por tratar-se de um manancial de significações, precisa ter seu espaço garantido junto aos demais textos verbais.

Ainda segundo Burlamaque et al. (2011, p. 86), a utilização do texto imagético sempre proporciona ao leitor um contato com o belo, com o objeto estético, com a arte. Isso propicia o surgimento de uma relação muito significativa e profunda com o livro e com a literatura, “abrindo as janelas para a imaginação e para novos olhares para o mundo”. Desse modo, para Burlamaque et al. (2011), reitera-se que esses textos contribuem para a “formação do sujeito leitor, preenchendo seus espaços, suas necessidades, suas expectativas, o que possivelmente o ajudará na sua compreensão do mundo”. (BURLAMAQUE et al., 2011, p. 86).

A segunda possibilidade de resposta ao questionamento explicitado no início desse tópico encontra-se no trabalho com o letramento literário de forma oral com os não alfabetizados.

Durante séculos, a única maneira de se garantir a perpetuação de tradições culturais e manter vivas as histórias de uma civilização ocidental era através da oralidade. Muitas sociedades mantinham vivas tanto a sua identidade, como seu legado cultural, através da memória de seu povo.

Notadamente a humanidade sempre se esforçou em buscar a expressão de suas ideias e pensamentos, quer seja através da utilização de palavras ou não. Dessa prática derivam ações como buscar respostas que justifiquem acontecimentos para que deles se extraia alguma utilidade ou ensinamento que possa ser difundido e repassado de geração a geração. Assim, no transcorrer da história, o homem passou a cultivar a prática de narrar fatos e eventos com o objetivo de ensinar, doutrinar ou moralizar os ouvintes, inculcando-lhes valores e informações que norteariam a conduta social, tornando-a moralmente adequada e significativa para o seu tempo.

A contação de histórias sempre esteve muito presente em nossa vida e em nosso imaginário. Para Alves et al. (2011)

Se nos lançarmos no tempo, de volta à nossa infância, é possível não ser necessário recorrer a grande esforço para recordarmos com prazer daquelas belas histórias que marcaram nossos primeiros anos de vida. [...] Tais histórias arrastam-se pelo tempo, disseminadas ao longo de diversas gerações e contêm, ainda hoje, o poder de alegrar os dias e embalar os sonhos de tantas crianças em todo o mundo. (ALVES et al., 2011, p. 97).

Toda essa familiarização com o narrar promove um tom saudosista que nos remete à nossa infância. Das canções de ninar, às histórias povoadas por fadas, duendes ou outros seres que só existem em terras tão férteis quanto o nosso imaginário, vive um arcabouço imenso de criações.

Reafirma-se aqui que a execução de narração das histórias constantes, como *corpus* desta pesquisa, serão utilizadas como estratégia para assegurar aos não alfabetizados uma total e efetiva participação em todas as etapas previstas para este trabalho. Uma vez que possibilitam a reflexão, o estabelecimento de teorias e análise de suas práticas internalizadas, através de suas vivências, estas garantem a compreensão da aprendizagem que propicia atuação consciente em todos os campos da vida dos sujeitos envolvidos. Ademais esse tipo de estratégia faculta ao aluno a construção e (re)construção de seu papel como cidadão e de sua função social.

Pela observação das estratégias ora elencadas, retoma-se o pensamento de Freire (2006), que apregoa:

Compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2006, p. 11).

Percebe-se aqui a constância da ideologia de que a leitura de mundo deve e pode ser partilhada/explorada independente do domínio ou não da leitura de decodificação. Os sentidos do texto e os contextos que os circundam podem e devem ser explorados em todas as suas nuances para que, de fato, se concretize o aprendizado que liberta, que ilumina e que transforma. Nossa pesquisa, portanto, questiona como o letramento literário terá impactado alfabetizados e não

alfabetizados ao longo do processo de intervenção que propomos, refletindo sobre o alcance da literatura na construção do conhecimento dos educandos.

3.3 EJA e materiais didáticos: entre o real e o ideal

Atualmente, inúmeras publicações didáticas têm sido pensadas e produzidas com vistas a oferecer suporte/ferramenta educacional a uma parte da população que está frequentando os cursos de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2008), as instituições devem assegurar oportunidades educacionais apropriadas àqueles que não puderam efetuar seus estudos na idade regular.

Observando-se atentamente o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2005, p. 19), nº 9.394/96, em seu § 1º do art. 37, constata-se que “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 [...]”. Evidencia-se então que aos jovens e adultos é facultado um direito assegurado por lei. A esse respeito, o Conselho Nacional de Educação reitera:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos apontaram-na como direito público subjetivo, no Ensino Fundamental, posição [...] consagrada, em seguida, em lei nacional. Tais Diretrizes buscaram dar à EJA uma fundamentação conceitual e a interpretaram de modo a possibilitar aos sistemas de ensino o exercício de sua autonomia legal sob diretrizes nacionais com as devidas garantias e imposições legais. A Educação de Jovens e Adultos representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente. (BRASIL, 2008, p. 8).

Dessa forma, percebe-se que há uma preocupação em possibilitar aos alunos dessa modalidade de ensino garantias para sua entrada e permanência na escola. Contudo, o que fica cada vez mais evidente é que há escassez de materiais voltados para a formação leitora do público da EJA. Percebe-se um esforço das esferas governamentais em fomentar a formação de leitores na Educação Infantil, nos ensinos Fundamental e Médio, todavia não se vê o mesmo empenho com relação ao desenvolvimento e aplicação dessa proposta que na EJA, segmento no qual urge a necessidade de formação de leitores.

Proporcionar um ensino de qualidade que atenda todas as especificidades desse público tem se tornado um tremendo desafio às instituições de ensino e a todos que estão envolvidos no processo que visa atender os jovens e adultos em todas as suas necessidades educacionais, facultando-lhes o direito a completarem o ciclo estudantil que não lhes foi outorgado na idade própria. Assim, percebe-se que tem aumentado a busca pela modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesmo porque a procura por pessoas com níveis educacionais cada vez mais altos tem sido uma constante na vida desses indivíduos que, por vezes, se veem impedidos de galgar novos degraus em sua vida profissional por se encontrarem despreparados com relação a esse aspecto.

Nesse contexto de oferta e promoção de ensino que impregna as instituições formadoras, surge a figura do livro didático, visto como instrumento facilitador/otimizador do desenvolvimento das potencialidades de cognição desse público. Percebe-se que o uso desse suporte tem se tornado, em muitos lugares, o principal meio para se atingir um ensino-aprendizagem significativos. Não se pode, porém, afirmar aqui o certo ou o errado com relação ao uso do livro didático, pois, certamente, para tanto, seriam necessários outros estudos complementares, bem como outros desdobramentos de pesquisa. Entretanto, o que se ressalta, aqui é a ideia de uso desse objeto como uma possibilidade para se atingir os objetivos de ensino propostos para esta modalidade: EJA como forma de desenvolvimento de práticas adequadas e que lhes promovam estratégias de inserção social, garantindo-lhes que não fiquem, ou se sintam excluídos das práticas sociais pertinentes ao meio no qual estão inseridos: exercer papel de consumidor, de esposa, de pai, de empregado, de eleitor, de filho, de aluno, dentre outros. Assim, pode-se perceber que esse conceito é considerado também em Santos (2014) que afirma:

[...] evidente que as mudanças em torno dos objetos da leitura, dos usos que dela fazemos e dos suportes dos quais lançamos mãos para a sua efetivação estão sempre em constante mutação. Constituem-se em exemplos que legitimam esse nosso dizer: as leituras passíveis de serem feitas em smartphones, nos tablets, nas telas de nossos computadores, só para citar alguns. Esses suportes nos encenam determinados modos de ler. Não poderia ser diferente quando tomamos o livro didático como suporte para o exercício das práticas de leitura. Sendo assim, a leitura enquanto prática social, ao adentrar a escola, torna-se objeto a ser ensinado e, como tal, é, na maioria das vezes, nesse suporte no qual se debruçam professores e alunos. (SANTOS, 2014, p. 66).

Partindo-se do pressuposto de que toda obra nasce da mais profunda subjetividade do autor em geral, fruto de experiências ou fantasias quer sejam suas ou não, deve-se levar em consideração que uma obra literária que teve seu formato ou parte dele adaptado para o uso em livros didáticos pode sofrer uma descaracterização e isso pode afetar seu real sentido. Ademais, a obra completa, comparada ao que a representa no livro didático, sofre cortes severos, pois se trata de um tipo diferente de finalidade para cada um dos tipos de livros ora comparados: o literário e o didático. Soma-se a isso o fato de que, possivelmente, na maioria das vezes, ele se torna pretexto para o trabalho cujo enfoque é direcionado apenas a outros conteúdos sem valorizar elementos literários, como por exemplo, análise linguística. Não que haja problema com relação à articulação de análise linguística a partir do uso do texto literário. Essa abordagem é também essencial na aquisição de domínio do uso da linguagem. O que se pretende aqui é salientar que a valorização dos elementos literários deve ser igualmente priorizada.

Deve-se levar em consideração também o fato de que o livro didático está sujeito às intenções de editores e editoras, que por vezes, parecem colocar em segundo plano os interesses e os propósitos dos escritores.

O livro didático é de fundamental importância para o desenvolvimento das práticas pedagógicas existentes na modalidade de ensino da EJA; contudo, como instrumento promotor da formação leitora apresenta severas limitações. Esta assertiva se comprova pelo fato de que, muitas vezes, o livro didático contém fragmentos de obras literárias sob o pretexto de trabalhar com localização de aspectos pontuais no texto, como: informações localizadas na superfície do texto, colocando em segundo plano aspectos que certamente são preponderantes para que se faculte ao aluno a construção do sentido do texto.

Segundo Azevedo (2007),

Livros didáticos são utilitários por definição (sua utilidade, em geral, é apresentada já na capa: Gramática, História, Ciências, Matemática); têm compromisso com as matérias, com o currículo oficial; apresentam discurso impessoal e objetivo; pretendem transmitir informações; pretendem ser unívocos (são preparados para que seus leitores cheguem às mesmas conclusões); necessitam de atualização periódica, afinal, o conhecimento e as metodologias mudam com o passar do tempo. (AZEVEDO, 2007, p. 79).

Nesse ponto, verifica-se o valor do livro didático como instrumento de trabalho, contudo, como ferramenta promotora de formação de leitores é questionável. Ademais, ainda sobre o livro didático, Azevedo (2007) reitera:

A nosso ver, textos didáticos são essências para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores. É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva. É necessário que alguém chore, sonhe, dê risada, fique emocionado, fique identificado, comungue, enfim, com o texto, para que ocorra a formação do leitor. (AZEVEDO, 2007, p, 79).

Assim, a ficção, o imaginário, o discurso poético, a subjetividade, a fruição, dentre outros, não são alcançados apenas com a utilização de textos disponíveis apenas em livros didáticos, entretanto, como material disponível na maioria das escolas (nem todos alunos da EJA têm acesso ao livro didático, uma vez que algumas escolas não recebem esse material), ele pode significar a porta de entrada para o universo literário. Por conseguinte, é preciso ir além, é necessário romper com o pragmatismo da didatização da literatura e oportunizar aos estudantes experiências enriquecedoras através da leitura literária. Regina Zilberman, em seu artigo **O papel da literatura na escola** (2008), afirma que

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Para que se possa garantir essa experiência, torna-se extremamente necessária a adequação do tempo e do espaço escolar da EJA com o intuito de formar leitores competentes capazes de socializar seus conhecimentos, aplicá-los em sua vida social, dialogar sobre seus gostos e suas expectativas, além de desfrutar do simples prazer que a leitura possa lhe proporcionar.

Sobre essa assertiva, Paiva (2007) declara que:

[...] o papel do professor se apresenta como determinante nesse processo, no sentido de trabalhar o método democrático como fundamento da escola de caráter público, buscando produzir, situações e estratégias de aprendizado que valorizem esses conhecimentos de classe social, de saberes de mundo, os sentidos que os sujeitos lhes atribuem. É um especial “lugar” para exercitar o método democrático se coloca na atividade de leitura, privilegiando-se o texto literário. A natureza desse texto, presta-se aos requisitos de uma escola de diálogo, de interlocução, de produção de significados e de sentidos, de crítica e de criação. De inventiva e de ousadia. (PAIVA, 2007, p. 120).

Aqui se evidencia a necessidade de uma prática de leitura com ênfase na utilização do texto literário, possibilitando ao jovem/adulto apropriar-se dela e construir sua própria história como leitor. Esse trabalho favorece a sua interação através de práticas sociais comunicativas, ou seja, práticas de uso da língua que são utilizadas na sociedade na qual o jovem/adulto está inserido, podendo posicionar-se como agente responsável pela construção de seu próprio conhecimento. Ademais, para além de cumprir seu papel social, poderá possibilitar ao educando a construção/afirmação de sua própria identidade leitora.

Muitas vezes o educando da EJA define-se como alguém que não tem domínio algum da leitura e da escrita e, devido a esse fato, afirma não possuir nenhum tipo de conhecimento válido. Isso se comprova pelo fato de os alunos chegarem à escola dizendo não saber nada, e que, por esse motivo, retornaram para aprender alguma coisa. Porém, Paiva (2007) reforça a ideia que

Pelo texto literário, a cultura do silêncio, desenvolvida por jovens e adultos que pensam nada saber, porque não sabem ler e escrever, pode começar a dar lugar a uma outra cultura: a da história, a da memória, que resgata múltiplos saberes e refaz, com sucesso os sentidos da vida de quem se pensa sem valor [...] (PAIVA, 2007, p. 121).

Além disso, a autora sugere ainda que, inicialmente, o trabalho com textos menos extensos otimizará a leitura de futuros leitores, cujo esforço é apreender o texto para atribuir-lhe sentido. Devemos notar, no entanto, como afirmam Luiz e Ferro (2011, p. 134), que é importante que sejam feitos trabalhos com narrativas curtas para que as pessoas envolvidas no processo, alunos e professores, “possam dissociar o tamanho do texto de sua qualidade estética, ou ainda deixar de empregá-las como objeto de um trabalho fugaz, que dispensaria objetivos específicos e preparação atenta”.

Pode-se afirmar que a leitura literária proporciona ao estudante a possibilidade de aquisição/desenvolvimento de competências e habilidades que permitam interagir de modo mais crítico, consciente e participativo no meio em que está inserido. Para tanto, é de fundamental importância o trabalho do professor como mediador do processo de formação de leitores. Consciente de seu papel, este deve promover a aquisição do conhecimento pelo aluno, disponibilizando recursos e instrumentos que otimizem/potencializem esse processo.

Assim, faz-se sumariamente necessário que o docente e a escola assegurem à literatura um lugar especial para que ela possa cumprir seu papel.

Nessa direção, não podemos deixar de mencionar a competência literária, já que ela só pode ser entendida numa acepção histórico-cultural, no sentido de que é necessário possuir uma bagagem de conhecimentos históricos e teóricos, que nem todos podem extrair dos textos e, portanto, deve ser aprendida socialmente (BRIOSCHI e DI GIROLAMO, 1984, apud COLOMER, 2003). Assim, não se pode falar em competência literária sem antes passarmos pelo universo da leitura.

3.4 A leitura e a EJA

Leffa (1996) diz que a leitura é basicamente um processo de representação que envolve o sentido da visão. O autor ainda afirma que ler é reconhecer o mundo através de espelhos e, como esses, oferecem visão fragmentada do mundo; a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. Em outras palavras, sem conhecimento prévio seria impossível uma total compreensão leitora.

Segundo Fulgêncio e Liberato (2007),

[...] a interpretação do que é lido não se processa exclusivamente com base no material presente no texto. Quando lemos, não estamos jogando unicamente com aquilo que é expresso explicitamente, mas também com um mundo de informação implícita, não expressa claramente no texto, mas totalmente imprescindível para se compor o significado.

O leitor deve acrescentar conhecimentos extras àquilo que vem dito literalmente. Essas informações, fornecidas pelo leitor, que servem para criar lógica no texto, são essenciais para a compreensão daquilo que o autor quer comunicar. (...) quando escrevemos devemos moldar o texto de acordo com o possível leitor, tendo em vista o tipo de conhecimento prévio que ele possui, e a sua capacidade

de completar o que não está expresso claramente no texto. (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2007, p. 31-32).

Assim, fica evidente que, para que o leitor consiga compreender o que está diante de seus olhos representado por letras e sinais gráficos, dependerá do quanto ele possui de conhecimento prévio, ou seja, o conhecimento de mundo que suas vivências lhe proporcionaram. Caso isso não ocorra, os significados do texto não serão construídos e, automaticamente, sua compreensão não se efetivará.

Essa assertiva é compartilhada por Leffa (1996), que afirma:

A acepção de que ler é atribuir significado, põe a origem da significação, não no texto, mas no leitor. O mesmo texto pode provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade.

A visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura. O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo. (LEFFA, 1996, p. 14).

O conhecimento prévio refere-se à bagagem de conhecimento que o indivíduo adquire ao longo da vida, através de suas experiências, ou seja o que adquiriu sobre o conhecimento linguístico, textual e conhecimento de mundo (vivência sociocultural). Desse modo, ausentando-se um desses aspectos, a compreensão textual, certamente, estará comprometida.

Corroborando esse pensamento, observa-se a seguinte afirmativa extraída dos Parâmetros Curriculares Nacionais, constante do terceiro e quarto ciclos de Ensino Fundamental:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre linguagem etc. Não se trata de extrair, informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência, e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições falsas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Mais uma vez está presente a ideia de que a ausência do conhecimento prévio impede a construção do sentido do texto por parte do leitor; dessa forma, a leitura fica estática, não passando do plano superficial da decodificação.

Antunes (2003) defende a ideia de que a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor. De fato, a leitura é uma importante atividade de interação entre os sujeitos. Além disso, envolve muito mais do que uma simples decodificação de letras e palavras, bem como de todos os sinais gráficos, uma vez que para se compreender um texto é necessário muito mais do que isso.

Se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos. (BRASIL, 1998, p. 70-71).

Essa assertiva corrobora com o pensamento de Antunes (2003) que afirma que muito, mas muito mesmo, do que se consegue apreender do texto faz parte do nosso conhecimento prévio, ou seja, é anterior ao que está explícito em forma de texto pelo autor. Ademais, para a autora, um texto seria inviável se tudo tivesse que estar explicitamente presente, explicitamente posto. Antunes (2003) ainda reitera que o que é pressuposto como já sabido, o que é presumível a partir do conhecimento que temos acerca de como as coisas estão organizadas, naturalmente, já não precisa ser dito. Mesmo porque um texto que contivesse todas as informações necessárias à sua compreensão, seria um texto inadequado e cansativo, em suma, desmotivador, pois não haveria lacunas para serem preenchidas pelo próprio leitor. A esse respeito, Iser (1996) afirma:

Os seguintes pontos de vista são característicos desse processo. Se a princípio é a imagem que estimula o sentido que não se encontra formulado nas páginas impressas do texto, então ela se mostra como o produto que resulta do complexo de signos do texto e dos atos de apreensão do leitor. O leitor não consegue mais se distanciar dessa interação. Ao contrário, ele relaciona o texto a uma situação pela atividade nele despertada; assim estabelece as condições necessárias para que o texto seja eficaz. Se o leitor realiza os atos de apreensão exigidos, produz uma situação para o texto e sua relação com ele não pode ser mais realizada por meio da divisão discursiva entre Sujeito e Objeto. Por conseguinte, o sentido não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado. (ISER, 1996, p. 32-33).

Diante dessa afirmação, depreende-se que o texto deixa as lacunas que o leitor precisa preencher, através de sua interação com ele. Para o teórico (ISER,1996), trata-se de um processo dialógico no qual há necessidade de um trabalho ativo de compreensão e interpretação, que envolve, dentre outras coisas, o objetivo de sua leitura, seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, sobre o contexto de produção da obra, bem como conhecimento sobre sua língua.

Corroborando com esse argumento, nos afirma Antunes (2003):

Em síntese, os sinais (palavras e outros) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para sua compreensão, mas não os únicos. O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo texto. (ANTUNES. 2003, p. 69).

A esse respeito, Fulgêncio e Liberato (2007) afirmam que

O que acontece é que nem tudo é dito explicitamente; nem tudo é colocado às claras – e nem é preciso, porque sabemos deduzir e completar o que não está no texto. O significado de uma mensagem não é computado só a partir dos elementos que estão explícitos. Na verdade, o leitor tem de completar uma parte da informação que não está visível, e para isso usa os conhecimentos que ele já tem para dar coerência ao texto. (FULGÊNCIO e LIBERATO. 2007, p. 32).

Como se vê, é fundamental para o processo de compreensão da leitura que o leitor se comprometa com o texto visando buscar informações, promover interações e buscar a interpretação no sentido de alcançar a compreensão pretendida pelo autor.

Soma-se a isso o que confirma Leffa (1996) quando afirma que o leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler. Aqui reside um entrave: alunos da EJA possuem intenção de ler? Leffa (1996) define essa intenção como uma necessidade que precisa ser satisfeita: a busca de um equilíbrio. O autor afirma ainda que essa intencionalidade é característica exclusiva do ser humano.

Geralmente, uma turma de EJA é composta por pessoas que possuem diferenciados estilos de vida, personalidades, gostos, experiências pessoal e profissional, além de conhecimento de mundo que estão situados em variados níveis. Tanto que na própria Constituição de 1988 e na LDBEN/1996, inciso VII do Artigo 4^a, está disposto que a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos deve ter características e modalidades adequadas às suas necessidades e

disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura faz a seguinte declaração:

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na *diversidade*. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A *diversidade* que constitui sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar — que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. (BRASIL, 2008, p. 1).

Tratando-se de um universo tão peculiar e heterogêneo, apresentaremos mais um questionamento: qual o perfil leitor desse público que apresenta características tão distintas?

A resposta a essa pergunta é perfeitamente previsível. Certamente, diante de tantas especificidades, é de se supor que, muito provavelmente, alguns demonstrem mais entusiasmo e desejo em desfrutar da leitura do que outros. Além disso, como são protagonistas de histórias de vida com diferentes enredos, sua bagagem histórica e sociocultural também se apresenta em variados níveis. As características aqui apresentadas se aplicam à turma da EJA da Escola Estadual Marechal Hermes em Estrela da Barra, MG. Perfis diferentes, interesses diferentes, histórias de vidas diferentes, entretanto unidas por um elo comum: a vontade de aprender mais e melhor, especificamente construir conhecimentos e saberes formais do universo escolar.

Com o intuito de coletar dados e informações em pesquisas realizadas com o objetivo de fazer um levantamento do perfil leitor de estudantes da EJA, constatou-se um aspecto preocupante: trabalhos que contemplem essa perspectiva de busca apresentam-se em número irrisório, o que acaba por dificultar nossa pesquisa. A confirmação dessa assertiva encontra-se em Eiterer e Abreu (2009), que afirmam:

A preocupação com a formação do leitor e os níveis de leitura no país responde pelo fato de encontramos um grande número de pesquisas acerca da temática da formação de leitores na escola básica, particularmente no que se refere ao leitor infantil e juvenil. Desde a década de 90, os pesquisadores voltaram-se também para a investigação das leituras dos professores e mesmo dos professores em

formação inicial, considerando-se que eles atuarão como mediadores da leitura nos processos de formação na escola. Encontramos ainda pesquisas que, para além da leitura escolar, voltam-se para a vida de alunos e suas famílias pertencentes a meios sociais e economicamente considerados desprivilegiados. [...] Estes estudos demonstram que há usos sociais de leitura e escrita perpassando a sociedade de diferentes maneiras e que há diferentes leitores/escritores nos mais diversos meios socioeconômicos e culturais. Começaram a surgir, nos últimos anos, investigações sobre o letramento na EJA, no entanto, a literatura na escolarização de jovens e adultos é ainda um campo a ser estudado. (EITERER e ABREU, 2009, p. 153-154).

Infelizmente, de 2009 até a atualidade, a situação da escassez de pesquisas que abordem essa temática permanece a mesma; todavia, espera-se que, por se tratar de um campo vasto para pesquisa, pesquisadores despertem o interesse em desenvolver trabalhos nessa área de estudo em particular.

Terzi (2006), em seu livro **A construção da leitura**, desenvolve um trabalho com crianças que, segundo suas professoras, não tinham cabeça para estudo e que mais cedo ou mais tarde abandonariam a escola. É oportuno justificar que apesar de Terzi (2006) ter desenvolvido uma pesquisa cuja amostra eram crianças, são apresentadas informações muito relevantes que também se aplicam a constatação de semelhanças no período da infância entre as crianças da pesquisa e os nossos jovens e adultos estudantes da EJA. Desse modo, devido à escassez de fontes bibliográficas que discorram sobre o tema de nossa pesquisa: letramento literário na EJA, fez-se necessária a utilização de referências que contemplem outro tipo de público.

Por se tratar de um trabalho desenvolvido tendo crianças como sujeitos da pesquisa, nos apoiaremos em Azevedo (2009), em sua obra **A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores**, para a justificativa do uso da pesquisa de Terzi (2006). O autor afirma que:

É preciso lembrar o óbvio: uma criança é um ser humano e não uma categoria abstrata e lógica. Logo, está exposta a inúmeros fatores: contextos sociais e familiares, seu próprio temperamento, acasos e acidentes, sentimentos, experiências concretas de vida, traumas, concepções culturais, entre outros fatores. É possível encontrar uma criança mais experiente que um adulto. Qualquer uma abandonada, e são tantas por aí!, que viva debaixo de uma ponte, pode ter muito a contar sobre a experiência e os limites do ser humano. Qualquer criança alfabetizada, por outro lado e em tese, pode ensinar adultos analfabetos. É preciso lembrar que um homem de oitenta anos está em pleno processo de aprendizado pois nunca teve oitenta anos antes. É preciso lembrar que, em certas camadas da população, é possível encontrar avós de trinta anos de idade, mães

com doze anos e jovens da mesma idade que já trabalham e ajudam ou mesmo sustentam a casa. É preciso lembrar que em certas camadas da população, é possível encontrar jovens de vinte anos ou mais, que nunca trabalharam nem têm qualquer noção do que seja uma sociedade, a política ou a cidadania. (AZEVEDO, 2009, p. 80-81).

Além disso, o autor ainda reitera que:

É preciso dizer que as implicações cognitivas impostas pela aquisição da escrita e da leitura são fatores a serem levados em conta. [...] Isso quer dizer que atributos como a capacidade de descontextualização, o pensamento abstrato e o pensamento por silogismos, não têm necessariamente a ver com etapas do desenvolvimento cognitivo infantil mas sim com um certo tipo de cognição, em suma, com determinados modos de ver e captar a vida e o mundo. É preciso ainda lembrar que adultos e crianças apresentam algumas diferenças conjunturais e muitas semelhanças estruturais: têm sentimentos, são mortais, são sexuados, sentem fome, prazer e dor física, sonham, podem confundir realidade e fantasia, podem sentir medo, gostam de ser bem tratados, e assim por diante. (AZEVEDO, 2009, p. 81).

Uma vez justificada a utilização dos processos de desenvolvimento de uma pesquisa cujo objeto de estudo eram crianças, e impelidos pela ausência de pesquisas similares pautando-se na vivência de jovens e adultos, prossigamos com o detalhamento das propostas sugeridas para a execução do Plano de Intervenção.

4 PELOS MEANDROS DA PROPOSTA DE ALGUMAS PRÁTICAS

Doravante apresentamos o material que será utilizado para o desenvolvimento das propostas pedagógicas que serão realizadas no desenvolvimento da pesquisa. Lembramos que o *corpus* da pesquisa se constitui de textos literários curtos e de gêneros variados, escolhidos, levando-se em consideração os gostos e nível de conhecimento/compreensão dos atores envolvidos na situação educativa em que pretendemos atuar. Justifica-se aqui a razão da heterogeneidade textual pelo fato de que, são cidadãos inseridos em uma sociedade, cuja comunicação se processa pelo uso de diferentes signos: verbais e não verbais, nos apoiaremos na variedade de gêneros textuais com o objetivo de galgarmos êxito em nossa empreitada.

Acrescentamos ainda que se optou pela execução do projeto apoiado no desenvolvimento de estratégias que utilizam textos mais curtos, por alguns motivos, dentre os quais, segundo Geraldi (2006), possibilitam um maior nível de profundidade, uma vez que demandam espaço menor de tempo para serem trabalhados.

Soma-se a isso o fato de que as narrativas curtas, assim como quaisquer outras, solicitam que o leitor realize uma análise mais detalhada, confirmada pela afirmativa de Luiz e Ferro (2011):

As narrativas curtas exibem um conflito bem definido, centrado basicamente em apenas um núcleo de personagens. Não envolvem desdobramentos em núcleos coadjuvantes, dada a objetividade e a postura – quase sempre sem rodeios – do narrador. No terreno da literatura infanto-juvenil, a figura do narrador heterodiegético – isto é, ausente de sua própria narrativa – é frequente, fascinando o leitor com a eloquência de seu relato. (LUIZ E FERRO, p. 120-130).

Desse modo, faz-se necessário ainda esclarecer que o trabalho com textos curtos não significa que seja simples ou de baixa qualidade. Ao contrário, segundo o que nos afirma Luiz e Ferro (2011):

[...] é oportuno explorar um pouco mais a questão das narrativas curtas, para que os docentes possam dissociar o tamanho do texto de sua qualidade estética, ou ainda deixar de empregá-las exclusivamente como objeto de um trabalho fugaz, que dispensaria objetivos específicos e preparação atenta. (LUIZ E FERRO, p. 134).

Há que se acrescentar o fato de que se trata de sugestões de textos e propostas pedagógicas pensados considerando-se que os sujeitos para os quais eles foram destinados são adultos ainda não alfabetizados e adultos que, embora sejam alfabetizados, demonstram ainda dificuldades na realização do processo de leitura e compreensão do texto lido.

Assim sendo, sob a perspectiva do Letramento Literário na EJA, nos propomos a desenvolver oficinas relacionadas aos gêneros: conto de fadas, fábulas e crônicas.

Mais uma vez se fará menção da ideia defendida por Cosson (2014, p. 47) de que o grupo de leitores oferecerá um “repertório cultural” de acordo com o qual construiriam o mundo e a si mesmos.

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. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento. (COSSON, 2014, p. 47-48.).

O desenvolvimento deste trabalho se dará a partir do estabelecimento de blocos temáticos, referentes à abordagem de cada gênero.

Em princípio, será esclarecido aos alunos que serão desenvolvidas atividades que priorizarão o trabalho com os gêneros. Essas atividades serão divididas por etapas com vistas ao desenvolvimento/promoção do domínio dos eixos básicos de nosso idioma, representados por ouvir, falar, ler e escrever.

Na sequência, o professor fará uma sondagem através dos seguintes questionamentos:

- Alguém já ouviu falar em conto de fadas/fábula/crônica?
- Alguém sabe o que é um(a) conto de fadas/fábula/crônica?
- Você conhece algum(a)?
- Qual conto de fadas/fábula/crônica você conhece?
- Geralmente, o (a) conto de fadas/fábula/crônica trata(m) de que (quais) assunto(s)?

À medida que os alunos forem se manifestando o professor poderá fazer o registro das possíveis respostas no quadro e, simultaneamente, interagindo com eles de maneira a favorecer a construção do conhecimento.

O professor também poderá realizar um trabalho dirigido, no qual escreverá no quadro alguns nomes de conto de fadas/fábula/crônica/ bastante conhecidos e questionará aos alunos sobre:

- Destas histórias, quais vocês conhecem?
- Sobre o que fala a história?
- Quais são os personagens?
- De que modo termina a história?

Essa prática de realização de uma sondagem que possibilita ao professor (re)organizar sua prática consta na coleção **Trabalhando com Jovens e Adultos**:

Nesse contexto, as competências ligadas à leitura e à escrita – assim como as habilidades que permitem estabelecer relações, comparar, refletir – ganham lugar de destaque na aprendizagem. Por essa razão, vale a pena pensarmos com mais vagar sobre questões ligadas ao que sabem e o que não sabem sobre a escrita e a leitura os alunos jovens e adultos. (BRASIL, 2006a, p. 36).

Essa sondagem prévia é de suma importância, pois o professor terá a possibilidade de organizar seu trabalho, de modo que garanta a participação efetiva de todos os seus alunos a partir de seu conhecimento, além de valorizar o que de fato ele já possui de domínio sobre o assunto. Além disso, através da realização da sondagem o professor tem um mapeamento (ainda que superficial) das facilidades e dificuldades que seus alunos possuem com relação ao gênero em questão. Através desta abordagem, procura-se transformar a sala de aula em um ambiente de interação no qual predominem o ouvir e o contar histórias. Aqui, aproveita-se para fazer um esclarecimento: aos alunos que ainda não são alfabetizados, será feita a leitura dos textos pelo professor, que deverá garantir a participação e o envolvimento de todos os alunos na realização das atividades desenvolvidas. Uma boa opção para garantir a participação de todos os alunos seria o agrupamento de aluno alfabetizado com aluno não alfabetizado. Como os não alfabetizados ainda não conseguem escrever frases e textos, será apresentada a eles a oportunidade de expressão do pensamento ora através de campo semântico, ora através de desenhos, ora através da expressão oral. Além disso, o professor também poderá trabalhar com textos ilustrados que proporcionam melhor possibilidade de entendimento a quem não sabe ler. Ademais, caso haja novas formas que assegurem a eles a interação com a turma e a participação

nas atividades propostas aqui, o professor poderá fazer uso daquela que mais se adequar aos propósitos por ele intencionados.

Assim sendo, a seguir será exposto o detalhamento sobre o qual se baseia esse trabalho.

4.1 Interagindo com o mundo pelo mundo encantado dos contos de fadas

Para o desenvolvimento desta oficina, o professor poderá fazer a seleção de alguns contos conhecidos de seus alunos. Aqui, sugere-se a leitura da versão original de **A Bela Adormecida**, denominada **Sol, Lua e Tália** (Anexo A), da autoria de Giambattista Basile; de Charles Perrault, **A Bela Adormecida no Bosque** (Anexo B) e também da versão para o mesmo conto apresentada pelos Irmãos Grimm, intitulada **A Bela Adormecida** (Anexo C). Nessa atividade, ainda é sugerida a apreciação da versão atual e cinematográfica desse conto. Trata-se de uma releitura denominada **Maleficent (Malévola, em português)**.

Antes, porém, faz-se necessária a introdução de alguns conceitos referentes ao gênero sobre o qual se darão os desdobramentos desta prática. Salvador (2007), declara que:

Os contos, assim como as lendas, os mitos e as fábulas são tipos de narrativas originárias desde as mais antigas civilizações. Estes povos, através das histórias que contavam, passavam ensinamentos e preservavam sua cultura. Graças à tradição oral e mais tarde ao texto impresso, a arte de contar histórias foi passada de geração a geração, constituindo até os dias de hoje, importantes fontes de informações para entendermos a história das civilizações. Dentro deste contexto é importante perceber o trabalho dos compiladores desse gênero literário que, até então, se mantinha no ideário popular, como: Homero com sua *Odisséia* (poeta grego – séc. VIII a.C; Charles Perrault (França – séc. XVIII); os irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm – Alemanha - séc. XVIII) e tantos outros, pois, esses escritos, além de preservar a memória histórica de um povo, emocionam, por lidar com o imaginário, divertem, criam suspense, mostram verdades e revelam sentimentos e valores de uma época. (SALVADOR, 2007, p. 3)

Feitas as considerações, o professor deve prosseguir a leitura da obra de Basile: **Sol, Lua e Tália**, com o intuito de ilustrar a origem do conto de **A Bela Adormecida** e enfatizar porque essa produção não era uma produção direcionada ao público infantil. Deve-se levar em consideração o fato de que é uma história que narra situações brutais como assassinato, suposta descrição de canibalismo e estupro. Obviamente, a presença de crianças nas situações em que

essas histórias eram contadas, não inibia os contadores que cada vez mais se esmeravam em contá-las.

O professor deve realizar a leitura sempre fazendo a mediação a fim de que os alunos sejam capazes de construir os sentidos do texto. Isso deve-se ao fato de que muitas palavras e/ou expressões utilizadas no texto possam ser desconhecidas para a turma.

Após a finalização da leitura mediada, o professor realizará uma sessão de perguntas e respostas como objetivo de coletar informações sobre as impressões que os alunos tiveram do texto. Dentre outras possibilidades, caso se interesse, o professor poderá fazer uso deste roteiro para a realização da coleta das opiniões dos alunos:

- O que acharam da história?
- Qual o ambiente em que os fatos aconteceram?
- Qual parte mais lhe chamou a atenção?
- Quais os temas abordados no texto?
- Os problemas sociais citados no texto estão presentes em nossos dias?
- Você acha que essa narrativa é adequada ao público infantil? Justifique-se.
- Sugerir aos alunos que façam comentários livres sobre partes que mais

lhes chamaram a atenção.

Em seguida, oferece-se para leitura o conto **A Bela Adormecida no Bosque**, de Charles Perrault. O professor também poderá proceder à leitura da maneira como achar mais conveniente e adequada à sua turma. Realizada a leitura e sua compreensão, a classe será dividida em dois grupos que receberão uma tabela com os nomes dos mais diversos sentimentos humanos. Nessa tabela, os sentimentos estarão divididos entre: Emoções Positivas de um lado e Emoções Negativas de outro. Receberão também um papel pardo e variados recortes de trechos das versões dos textos de Basile e Perrault com o objetivo de associarem quais as emoções que cada trecho desperta através de sua leitura. Ao final, os cartazes serão expostos para a turma e comentados pelos alunos que os produziram.

Dando continuidade à oficina, deverá também ser trabalhado o texto dos Irmãos Grimm enfatizando as diferenças encontradas na versão desses alemães, se comparadas à versão do italiano Basile e do francês Perrault. Uma atividade relacionada à estrutura do gênero conto será aplicada para que os alunos compreendam como ele se compõe.

Quadro 1 – Organização textual do Gênero Conto

A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO CONTO						
<p>O conto, em geral, é uma narrativa curta e linear (com início, meio e fim) de um único fato com a participação de um número limitado de personagens. Sua função não é a de informar objetivamente sobre o fato, mas de contá-lo com uma certa graça, para seduzir, encantar, enredar o leitor na história. Sua linguagem busca cumprir a função de seduzir, encantar, sendo chamada de linguagem literária, o que é diferente da linguagem objetiva da informação veiculada, por exemplo, em uma notícia de jornal.</p>						
enredo	conflito	climax	personagem	tempo	espaço	desfecho
A história propriamente dita, na qual os fatos são organizados de acordo com os acontecimentos	Envolve o leitor com a história	Momento culminante da narrativa	Os seres reais ou imaginários participantes da história	O momento em que tudo acontece	O lugar onde se passam os fatos	Solução dos fatos apresentados

Fonte: http://www.qnlsaojudas.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/5/2130/209/arquivos/File/textos/cleunice/modelo_didatico.pdf; Fonte: estudos baseados em Sarmento e Tufano (2004).

Adaptada pela autora, ago. 2017.

Discorridas essas etapas, o professor proporá aos alunos uma atividade através da qual farão uma análise comparativa entre as características apresentadas nos três contos lidos, de modo que fixem as características composicionais desse gênero.

Como encerramento dessa oficina, recomenda-se, a título de apreciação e análise que deriva de uma releitura, que os alunos assistam ao reconto da história de **A Bela Adormecida**, apresentada sob uma nova perspectiva, sob um outro ponto de vista: **Maleficent** (2014), em português, **Malévola**. Trata-se de um filme lançado em 2014, produzido pela Walt Disney Picture e dirigido por Robert Stromberg, que narra o porquê da maldade intencionada contra a bela princesa recém-nascida: Aurora. O longa metragem procura esclarecer que há explicação para muitas atitudes condenáveis praticadas pela vilã da história. O que outrora era doçura pode transformar-se em amargura. Em suma, tudo depende das nossas atitudes diante das circunstâncias e isso é uma questão de escolha.

Finalizada a “sessão de cinema”, ao aluno da EJA é apresentada uma proposta de reflexão sobre a vida e as atitudes das pessoas, bem como as consequências que essas atitudes podem causar. A turma será disposta em círculo para a realização de um relato pessoal que tratará da

temática da identificação dos alunos com algum personagem de qualquer uma das versões do conto **A Bela Adormecida**. Os alunos detalharão em qual momento da história isso ocorreu, devendo assim proceder à narração do momento em que a identificação foi sentida. Feito isso, cada um deverá fazer um paralelo estabelecendo a comparação do fato que aconteceu em sua vida com o vivenciado pela personagem da narrativa com quem se identificou.

4.2 Fábula: onde os animais são mais humanos

4.2.1 Primeira etapa

Aqui será apresentada a proposta na qual se pautará o trabalho com o gênero textual fábula. Para tanto, recorreremos às fábulas: **O Corvo e o Pavão** (Anexo E), adaptada por Monteiro Lobato e também ao texto **O Lobo e o Cordeiro** (Anexo F), da autoria de Esopo.

Inicialmente, o texto priorizado será o de Monteiro Lobato: **O Corvo e o Pavão**. O professor realizará uma rápida sondagem sobre o conhecimento que os alunos possuem sobre o gênero em questão. Na sequência, esclarecerá que algumas das características dos contos de fadas (estudados anteriormente) aplicam-se ao gênero textual fábula: a presença do maravilhoso, animais, a (o) mensagem/ensinamento/moral final da história, dentre outras semelhanças, como a organização textual: introdução, complicação, clímax e desfecho.

Na sequência, o professor indagará se alguém dentre os alunos já viu um pavão pessoalmente, ou se conhece através de algum veículo de comunicação. Mesmo que as respostas dos alunos sejam unânimes e afirmativas, o professor deverá encaminhar os alunos a algum ambiente que disponha de computadores, esclarecendo-lhes que naquele momento irão apreciar as imagens dos protagonistas da próxima narrativa. Uma vez dispostos diante dos computadores, os alunos irão visualizar pavões de espécies e cores variadas, bem como os pés da referida ave. Além disso, também irão contemplar imagens de corvos, uma vez que essa visualização será necessária para o desenvolvimento do roteiro ora apresentado. O intuito de observar as características de ambos é preparar os alunos para a execução da atividade que lhes será proposta.

De volta à sala de aula, os alunos receberão uma cópia da ilustração original elaborada por André Le Blanc (Anexo D), para a fábula **O Corvo e o Pavão**, texto integrante da obra denominada **Fábulas**, da autoria de Monteiro Lobato, publicada no ano 1922. A entrega da cópia

da ilustração original se justifica pelo fato de que boa parte dos alunos não conseguem desenhar e, além disso o ilustrativo original servirá como ponte na construção do sentidos do texto. A ilustração deverá ser colorida e apresentada à turma.

Na sequência, o professor pedirá aos alunos que analisem a ilustração e façam a antecipação do tema do texto. O professor deverá explicar a proposta para garantir a participação de todos os alunos, inclusive a dos alunos não alfabetizados, em todo o desenvolvimento das atividades. As sugestões dos alunos deverão ser anotadas no quadro.

Feito isso, o professor, aproveitando a análise que os alunos farão da ilustração, deverá ainda perguntar aos alunos com que personagem apresentado na ilustração eles mais se identificam. As respostas para esse questionamento também deverão ser anotadas à parte.

Em seguida, o professor deverá distribuir cópias da fábula: **O Corvo e o Pavão**, adaptada por Monteiro Lobato, para que os alunos realizem a leitura silenciosa. Os alunos não alfabetizados deverão ser encaminhados para outro ambiente, para que alguém realize a leitura para eles. Esse isolamento garantirá àqueles que leem o silêncio necessário para sua compreensão, ao mesmo tempo que proporcionará liberdade àqueles que terão sua leitura mediada, na ocasião em que julgarem necessário fazer algum questionamento.

Após 10 minutos e todos os participantes reunidos, o professor deverá sugerir a leitura colaborativa e, por fim, a leitura mediada por ele mesmo. Ao final, deverá promover discussões e debates relacionados ao texto, sobre aspectos que julgar importantes, e retomar a questão que envolve as sugestões temáticas que foram listadas na lousa. Mais uma vez, o professor deverá estimular as reflexões dos alunos sobre qual das sugestões temáticas se aplica ao texto. Caso os alunos não consigam apontar a relação estabelecida por nenhuma das sugestões, ficará ao encargo do professor esclarecer de que tema trata o texto, além de fazer suas considerações.

Dando continuidade, o professor questionará com os alunos alguns pontos essenciais para verificar a atualidade do tema e da moral da história. Poderá utilizar questões do tipo: “O texto que acabamos de ler retrata situações vividas pela sociedade?”; “De que maneira esse texto está relacionado à nossa vivência em sociedade?” ou “Como podemos associar os fatos transcorridos nessa narrativa aos nossos dias?”; “Em sua opinião: quem em nossa sociedade atual representa o Lobo? E quem o cordeiro representa?”; “De alguma forma é possível ocorrer mudança nessa situação?”

4.2.2 Segunda etapa

Para o início desta etapa o professor deverá utilizar duas sínteses biográficas: a primeira de Monteiro Lobato, autor/adaptador do texto **O Corvo e o Pavão** e a segunda de Esopo, autor do texto que será trabalhado posteriormente: **O Lobo e o Cordeiro**.

Quadro 2 – Síntese biográfica de Esopo

SÍNTESE BIOGRÁFICA DE ESOPPO
<p>Esopo era um escravo que viveu na Grécia há uns 3000 anos. Tornou-se famoso pelas suas pequenas histórias de animais, cada uma delas com um sentido e um ensinamento, e que mostram como proceder com inteligência. Os seus animais falam, cometem erros, são sábios ou tolos, maus ou bons, exatamente como os homens. A intenção de Esopo, nas suas fábulas, é mostrar como nós, homens, podemos agir. Dizem que as fábulas de um Esopo encantaram tanto o seu dono que este o libertou. Dizem que esse Esopo recebeu honrarias e foi recebido em palácios reais. As fábulas de Esopo, contadas e readaptadas pelos seus continuadores, como Fedro, La Fontaine e outros, tornaram-se parte de nossa linguagem diária. "Estão verdes", dizemos quando alguém quer alcançar coisas impossíveis - expressão que a raposa usou quando não conseguiu as uvas... Esopo nunca escreveu as suas histórias. Contava-as para o povo, que se encarregou de repeti-las. Mais de duzentos anos depois da morte de Esopo é que as fábulas foram escritas, e se reuniram às de vários Esopos. Noutros países além da Grécia, noutras civilizações e noutras épocas, sempre se inventaram fábulas que permaneceram anônimas. Assim, podemos dizer que em toda parte, a fábula é um conto de moralidade popular, uma lição de inteligência, de justiça, de astúcia, trazida até nós pelos nossos Esopos.</p>

Fonte: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2009_unioeste_portugues_md_cleusa_heidemmann.pdf.

Quadro 3 – Síntese biográfica de Monteiro Lobato

SÍNTESE BIOGRÁFICA DE MONTEIRO LOBATO

Monteiro Lobato, escritor que contribuiu como ninguém para literatura infantil e o público adulto. No dia de seu nascimento, 18 de abril, é comemorado o Dia Nacional do Livro Infantil, Lei 10.402/02 de 2012, e, também, o Dia da Literatura Infanto-Juvenil.

José Renato Monteiro Lobato foi escritor, editor, tradutor, contista, promotor e ilustrador. Um dos pioneiros em escrever para crianças em nosso país, suas obras remetiam à cultura popular, folclore, identidade do povo, leitura fácil e dinâmica.

“Quero fazer livros para criança morar. Não ler e jogar fora, mas morar como eu morei no Robinson Crusóé”, era o desejo de Monteiro Lobato quando começou a escrever livros infantis.

Primeira obra para o público infantil foi: A Menina do Narizinho arrebitado, publicada em 1921. Seus livros infantis eram um misto de realidade, fantasia e incrementado com uma pitada de mitologia. O sucesso do livro foi tanto que deu origem aos personagens da obra: Sítio do Picapau Amarelo. São eles: Narizinho, Pedrinho, Emília, Dona Benta, Tia Anastácia, Visconde de Sabugosa, Saci entre outros.

O Sítio do Picapau Amarelo foi adaptado pela primeira vez para a televisão em 1952, na TV Tupi, tendo ficado no ar por 11 anos. Em 1964, o Sítio ganhou uma versão na TV Cultura e, em 1967, na TV Bandeirantes. Em 1977, a Rede Globo em parceria com a TVE grava episódios da turma do sítio que volta com força total. Em 1984, começam as reprises e novos episódios, em horários diferenciados. Em 2001, tem início a segunda versão na Rede Globo. Em 2012, a turma do Sítio do Picapau Amarelo toma forma de desenho animado.

Fábulas 1922

Fábulas são histórias pequenas que divertem, com personagens principais, animais que em diálogos, apresentam características humanas e sempre narram no final a moral da história. No Brasil o mais conhecido fabulista é Monteiro Lobato, que em seu livro Fábulas de 1922 reescreve fábulas de La Fontaine e Esopo, e, também, cria as suas como: “o cavalo e o burro”, “a coruja e a águia”, “o corvo e o pavão”, entre outras.

Fonte: <http://revistalitere.se.com/monteiro-lobato-um-dos-precursos-na-literatura-infantil/>

Adaptada pela autora, ago. 2017.

Após a leitura e explanação das sínteses o professor entregará uma cópia da versão original da fábula **O Lobo e o Cordeiro**, da autoria de Esopo, para a continuidade das atividades. Entretanto, o texto estará dividido em partes e nele não constará a moral da história. O texto fracionado será entregue aos alunos desordenadamente. Além disso, o professor deverá suprimir o ensinamento final (moral da história), que será apresentado em outro momento.

Os alunos alfabetizados terão um prazo de 20 minutos para lerem o texto e procurarem ordená-lo da melhor forma que conseguirem. Caso o professor queira, a atividade pode ser desenvolvida em duplas ou trios.

Aos alunos não alfabetizados serão apresentadas algumas ilustrações que compõem a sequência de fatos da fábula em questão. O professor os conduzirá à uma sala com o objetivo de proceder à leitura da fábula **O Lobo e o Cordeiro**, uma vez que dependerão da audição desse texto para ordenar as ilustrações dos fatos que compõem a ordem da narrativa.

Figura 1 – Ilustrações a; b; c; d

<p>Figura 1 – Sequência de fatos desordenada</p> <hr/> <p style="text-align: center;">SEQUÊNCIA DE FATOS DESORDENADA</p> <p style="text-align: center;">OBSERVE ATENTAMENTE AS ILUSTRAÇÕES.</p> <p style="text-align: center;">OUÇA A HISTÓRIA QUE SEU PROFESSOR IRÁ NARRAR.</p> <p style="text-align: center;">RECORTE AS FIGURAS E COLE-AS NA ORDEM DOS ACONTECIMENTOS</p> <p style="text-align: center;">DA HISTÓRIA QUE VOCÊ OUVIU.</p> <p style="text-align: center;">O LOBO E O CORDEIRO</p> <p style="text-align: center;">(ESOPO)</p>
--



a)

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/448037862917273031/>



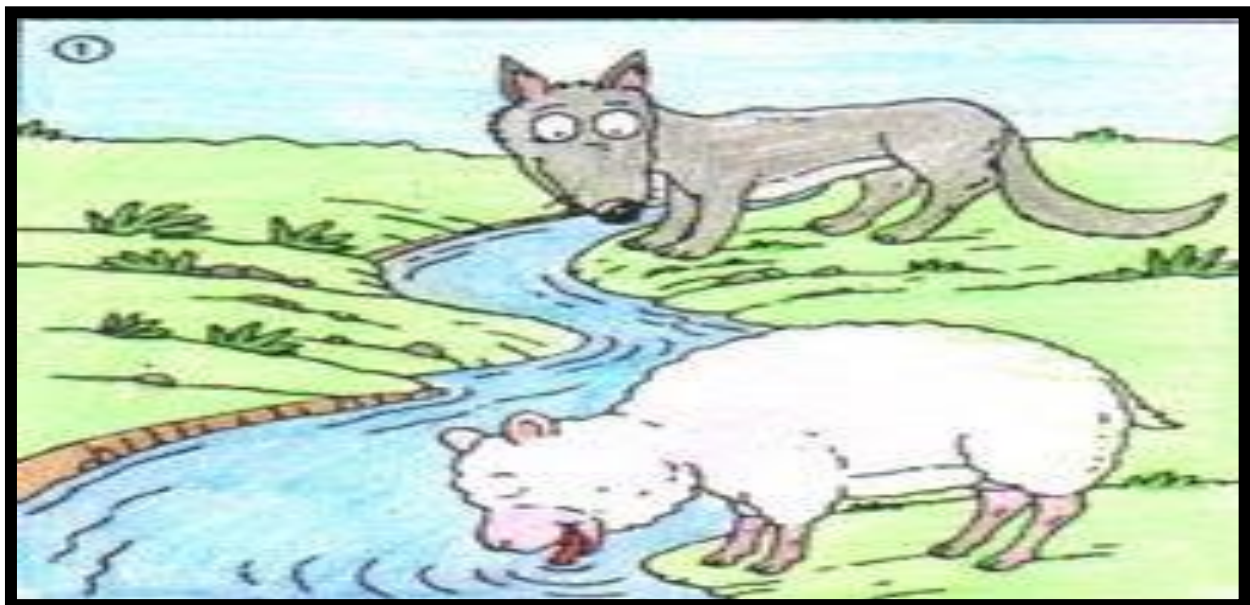
b)

Fonte: <https://trapichedoutros.blogspot.com.br/2010/05/o-lobo-e-o-cordeiro-de-la-fontaine.html>



c)

Fonte: <http://letrasestelares.blogspot.com.br/p/fedro-fabulas.html>



d)

Fonte: <http://anaaliceflopes.blogspot.com.br/2016/06/>

a) A fúria; b) O ataque ; c) Os questionamentos; d) A visão

Fonte: Adaptada pela autora, ago. 2017.

Após a audição da fábula cuja leitura será protagonizada pelo professor, e também criteriosa análise das ilustrações, os alunos ainda não alfabetizados deverão organizar as imagens na sequência correta, de modo a demonstrar a compreensão do texto que lhes foi lido. Deve-se acrescentar que, caso o professor tenha um tempo maior para a realização dessas atividades, sugerem-se também atividades que possam ser desenvolvidas a partir de outros recursos como: audições de histórias, declamações, vídeos, dentre outras variadas possibilidades que contribuam para a realização do letramento literário.

Decorrido o tempo reservado para a realização da atividade, todos os alunos (alfabetizados e não alfabetizados) serão novamente reunidos e realizarão uma nova proposição relacionada à montagem de seus textos. Desta vez os alunos não alfabetizados se agruparão aos demais para realizarem a atividade em conjunto. Cada um desses alunos deverá ser encaminhado a um grupo diferente. Na sequência, a leitura do texto deverá ser realizada e os alunos deverão observar com atenção as ideias contidas na narrativa.

Em seguida o professor apresentará inúmeros provérbios, ensinamentos e mensagens, a fim de que os alunos selecionem aquele que encerra adequadamente as ideias contidas na narrativa.

Quadro 4 – Moral de algumas Fábulas

LISTA DE ENSINAMENTOS DE ALGUMAS FÁBULAS

Moral da história: “Não devemos subestimar os outros.”

Moral da história: “A desgraça põe à prova a sinceridade e a amizade.”

Moral da história: “Quem o feio ama, bonito lhe parece.”

Moral da história: “Quem com ferro fere, com ferro será ferido.”

Moral da história: “O problema de um é problema de todos.”

Moral da história: “Desprezar o que não se consegue conquistar é fácil.”

Moral da história: “Falar é fácil, fazer é que é difícil.”

Moral da história: “A razão do mais forte é sempre mais forte.”

Moral da história: “Às vezes recebemos na mesma moeda por tudo aquilo que fazemos.”

Moral da história: “A colheita é sempre mais abundante no campo alheio, e o rebanho do vizinho tem as tetas mais grossas.”

Moral da história: “Quem perde a cabeça por amor, sempre acaba mal.”

Moral da história: "Quem muito fala, muito erra."

Moral da história: “Mais vale o pouco certo, que o muito duvidoso.”

Fonte: <https://www.pensador.com/fabulas/>

Adaptada pela autora, ago. 2017.

Ainda de posse dos provérbios, os alunos divididos em dois grupos irão escrever coletivamente uma fábula, abordando qualquer assunto desde que esteja de acordo com um dos provérbios que o grupo escolherá para servir de ensinamento (moral) no final. Além disso, ao escolherem os personagens, os alunos poderão basear-se no quadro de caracterização dos tipos de personagens das fábulas que irão complementar de acordo com sua própria opinião.

Quadro 5 – A personalidade dos personagens exposta nas Fábulas

OS PERSONAGENS E SUAS PERSONALIDADES NAS FÁBULAS

Sabemos que as fábulas têm a capacidade de ensinar, educar, orientar, instruir e moldar as pessoas de modo que passem a proceder de maneira que sua conduta seja mais crítica, correta, ponderada e ética. As situações relatadas nas fábulas são situações que fazem parte das relações interpessoais. Ou seja, em determinados momentos já vivenciamos ou vivenciaremos situações semelhantes. Assim, para representar as diversas situações, os autores utilizam-se de personagens animais que, de algum modo tipificam as características e comportamentos humanos.

Observe alguns personagens e suas características:

Pavão: vaidoso e arrogante;

Raposa: aproveitadora e ardilosa;

Burro: teimoso e insistente.

Agora é a sua vez! Complete o quadro a seguir e dê continuidade criando mais personagens:

- _ pessoas hipócritas e sem escrúpulos: _____
- _ pessoas trabalhadoras: _____
- _ pessoas poderosas e dominadoras: _____
- _ pessoas peraltas e brincalhonas: _____
- _ pessoas pacíficas e submissas: _____
- _ pessoas inteligentes: _____
- _ pessoas rápidas e práticas: _____
- _ pessoas lentas e desanimadas: _____
- _ pessoas barulhentas e descontroladas: _____
- _ pessoas _____ : _____
- _ pessoas _____ : _____
- _ pessoas _____ : _____

Fonte: Da autora, ago. 2017.

Apesar de o foco dessa pesquisa não ser a escrita, os alunos são convidados a praticá-la, uma vez que estamos todos inseridos em um contexto em que o bem escrever é cada vez mais requisitado pela sociedade. Por isso, como parte da finalização do trabalho com fábulas, sugere-se que o professor proponha a seguinte atividade:

Quadro 6 – Atividade de Produção Escrita

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA

Agora que você já conhece as características de uma fábula e quais tipos, geralmente, são representados nesse gênero textual, é convidado a produzir seu próprio texto, com o auxílio de um colega. Não se esqueça de fazer um roteiro do tema abordado e selecionar os personagens que farão parte do enredo.

Após a produção, os textos serão apresentados pelas duplas, na sala de aula para a apreciação da turma.

Fonte: Da autora, ago. 2017.

Essa atividade permitirá ao professor observar se os alunos demonstram ter construído o conhecimento com relação ao gênero e se, por conseguinte, conseguem aplicá-lo em uma situação de produção de texto.

Após a finalização da produção, sugere-se que a etapa do compartilhamento seja enriquecida por uma atividade de seleção da melhor produção. Dentre outras características, é sugerida a observância dos seguintes critérios:

- Obediência ao tema.
- Presença de animais como protagonistas.
- Presença de ensinamento final: moral da história.

De posse de papéis que contenham o nome das duplas que produziram o texto, os alunos irão avaliar a produção (levando em consideração o critério apresentado anteriormente), atribuindo uma nota que deverá variar de 0 a 10 pontos. Assim, à medida que cada dupla se apresentar, receberá uma nota que será atribuída pelos alunos ouvintes. Lembrando que a dupla que apresenta o texto não pode avaliar a si mesma. Encerrada a audição e valoração das produções, serão recolhidas e somadas as notas finais que as duplas obtiverem.

Para fechamento das atividades, sugere-se que seja produzido um texto (de qualquer gênero textual), que circule em sociedade e que estabeleça relação com o texto literário que será eleito através do processo de escolha dos alunos.

O professor deverá observar se existe relação entre a produção eleita e o gênero textual (que será produzido) pelos alunos.

4.3 Pensando na vida através da crônica

No início desta etapa, faz-se necessário o esclarecimento sobre a origem do termo Crônica que deriva da palavra grega “*khronos*”, cujo significado é tempo. O termo correspondente no latim é a palavra “*chronica*”, que designava um gênero de narração cronológica de importantes fatos históricos acontecidos e narrados com isenção de interpretação ou presença de subjetividade. Os primeiros relatos são de cronistas que narravam acontecimentos históricos protagonizados por pessoas influentes e importantes, como: imperadores, generais, dentre outros. Com o passar do tempo, a partir do século XIX, com o advento da imprensa, além de narrar os

acontecimentos históricos, os registros da vida política, os cronistas passaram a narrar também os usos e costumes do cotidiano e da vida social.

Para caracterizar o gênero, o professor pode também fazer uso de um quadro, como o inserido abaixo:

Quadro 7 – Caracterização do Gênero Crônica

DEFINIÇÃO
A crônica é um gênero confessional e crítico, pois o cronista tira os seus temas do próprio cotidiano e fala de tudo, de política a sentimentos pessoais, aberta ou disfarçadamente, deixando ao leitor o prazer do desvendar. Talvez por isso seja um texto dos mais agradáveis de ler e uma forma extremamente eficaz de seduzir o aluno para a leitura.
CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • é publicada geralmente em jornais ou revistas; • relata de forma artística e pessoal fatos colhidos no noticiário jornalístico e no cotidiano; • consiste em um texto curto e leve, que tem por objetivo divertir e/ou fazer refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos; • pode apresentar elementos básicos da narrativa - fatos, tempo, personagens e lugar - com tempo e espaço não limitados; • o narrador pode ser observador ou se constituir em personagem; • emprega a variedade informal da língua; • pode apresentar discurso direto, indireto e indireto livre.

Fonte: <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/cronica-na-sala-de-aula>

Para o desenvolvimento das atividades embasadas no gênero crônica, haverá necessidade de disponibilizar os textos: **Papagaio congelado** (Anexo H), de Ricardo Azevedo; **Uma lição inesperada** (Anexo I), de João Anzanello Carrascoza; **O sucesso da mala** (Anexo J), de Cybele Meyer e **A última crônica** (Anexo K), de Fernando Sabino.

O propósito da pré-seleção textual é garantir a variedade de temas tratados nas crônicas, dentre os quais se pode escolher qual se adequa mais aos objetivos deste trabalho: reflexão, crítica, entretenimento, dentre outros, que estabelecem relação com os alunos. Desse modo se garante o estímulo à leitura e a motivação de discussões provenientes das inferências que serão realizadas por eles.

Inicialmente, a proposta é que o docente escreva em um cartaz de papel pardo o nome das crônicas selecionadas, seus respectivos autores e leia para seus alunos. Na sequência, deverá apresentar uma caixa contendo várias imagens de animais, lugares e objetos (Anexo G). Um aluno por vez, caminhará até a caixa, retirará uma figura que será analisada e dirá se aquela imagem estabelece relação ou não com algum dos textos. Em caso de a constatação ser positiva, a figura será colada à frente do texto com o qual se supõe que tem relação. Em caso negativo, a figura será descartada.

Dando continuidade, cada aluno receberá um dos textos aqui já apresentados e procederá à realização da leitura.

Em seguida, o professor proporá um momento de compartilhamento da leitura. É sugerido ao professor incentivar um *flashback*, ou seja, um retorno ao passado, uma retomada das experiências vivenciadas pelos alunos, postas em comparação aos textos ora apresentados, que remontam a fase da infância ou qualquer outra etapa de suas vidas.

Na sequência, após a realização da atividade anterior, novamente os alunos terão acesso ao quadro de imagens relacionadas aos textos (quadro do papel pardo), elaborado por eles. Dessa vez eles farão a análise das escolhas feitas e concluirão se realmente se confirma a relação entre o texto verbal e o não verbal.

Prosseguindo, o professor irá sugerir aos alunos que escolham o texto de que mais gostarem e elaborem argumentos que justifiquem a indicação ou não do texto a um colega, utilizando como meio, a escrita de uma carta. Previamente, o professor fará um sorteio dos nomes dos alunos (deverá constar também o endereço para que se garanta que a carta chegará ao destinatário). Dispostos em um envelope cada aluno retirará um nome para saber a quem a carta deverá ser endereçada. A ideia é que a carta seja, de fato, postada e que cada aluno, na data preestabelecida pelo professor traga a carta para ser compartilhada pela turma.

Os alunos que ainda não são alfabetizados participarão de todas as etapas e terão como mediador da leitura e como escriba a figura do docente.

5 ANALISANDO E (RE)SIGNIFICANDO A PRÁTICA

5.1 O início de tudo: Interagindo com o mundo pelo mundo encantado dos contos de fadas

Iniciamos o desenvolvimento das atividades relacionadas aos contos questionando se alguém deles tinha lembranças de algum conto de fadas que já ouviu contar em qualquer período de sua vida. A resposta foi unânime: todos tinham lembranças de algum conto de fadas. As lembranças da maioria dos alunos remetiam aos contos: **Cinderela**, **Rapunzel** e **A Bela Adormecida**.

Foi interessante observar que quando alguém na turma citou Chapeuzinho Vermelho, automaticamente veio a negativa por parte do aluno J.: “Esse tá errado! Chapeuzim Vermei não é conto de fadas, porque não tem fada nenhuma na história.” (ALUNO J., 2017).

A professora, então fez os esclarecimentos pertinentes para dirimir as dúvidas sobre o porquê **Chapeuzinho Vermelho** também é considerado um conto de fadas, embora não tenha a participação de nenhuma fada em seu enredo; todavia a presença do fantástico e do maravilhoso estão muito latentes em toda a história.

Dessa forma, a professora deu início a um longo caminho que seria trilhado por toda aquela turma da EJA rumo ao letramento literário e, para tanto, esclareceu que para o desenvolvimento da pesquisa, a leitura de alguns textos literários seria essencial.

Nessa perspectiva, Paiva (2007) acredita que ler histórias antes ouvidas, pode significar uma nova motivação para a leitura:

Recuperando histórias e memórias de quem pensa não tê-las mais, privilegia-se um eixo importante no trabalho com adultos, idosos, em muitos casos, cujas histórias e causos acumulados na vida estão trancados, como nós na garganta, precisando quem os desate. A identidade das histórias com as próprias vidas destampam esse poço que canta, balde e corda lançados para recolher água ao fundo. Como metáforas, recriam a possibilidade de melhor compreender, entender e criticar os sentimentos do mundo, postos em valores como a inveja, a hipocrisia, a mentira, a verdade.

O encontro com a obra de ficção pode fazer ainda o silencioso aluno assumir a condição de leitor ativo por excelência, liberando em nós mesmos a capacidade de atribuir sentidos aos textos, como aos gestos e à vida. (PAIVA, 2007, p. 123).

Enfim, todo esse cuidado em resgatar os saberes acumulados ao longo da vida do aluno da EJA e a intenção de valorizá-los, associados ao trabalho que se pretende desenvolver através da leitura de textos literários, possibilita-lhe repensar a sua própria existência/vivência de um modo bastante peculiar.

Para introduzir o assunto, foi esclarecido aos alunos que nem sempre esse gênero textual foi dirigido às crianças, da maneira como o conhecemos hoje. Havia, portanto, a necessidade de explicitar aos alunos a trajetória, os caminhos pelos quais os contos de fadas percorreram até chegar aos nossos dias.

Com esse intuito, a professora de forma breve esclareceu que, notadamente a humanidade sempre se esforçou em buscar a expressão de suas ideias e pensamentos, quer seja através da utilização de palavras ou não. Dessa prática derivam ações como buscar respostas que justifiquem acontecimentos para que deles se extraia alguma utilidade ou ensinamento que possa ser difundido e repassado de geração a geração. Assim, no transcorrer da história, o homem passou a cultivar a prática de narrar fatos e eventos com o objetivo de ensinar, doutrinar ou moralizar os ouvintes, inculcando-lhes valores e informações que norteariam a conduta social, tornando-a mais moralmente adequada e significativa.

Com o decorrer do tempo, tem-se a percepção de que havia uma fase da vida humana, até então ignorada, que passou a ser reconhecida e valorizada: a infância. Desse modo, essa fase da vida torna-se alvo e atenção representados pelo controle e pela manipulação das ideias e dos sentimentos dessas crianças.

Assim, surge a literatura infantil, num contexto que exigiria dela não mais o condicionamento e a disciplina que formariam crianças controladas e obedientes a todos os preceitos morais e de valores exigidos no ingresso da fase adulta. A respeito disso, Aguiar (2011) afirma:

O fato torna-se problemático quando a leitura da obra se faz apenas sob do viés da pedagogia, isto é, torna-se pretexto para o ensino de uma disciplina curricular, privilegiando a função de um fim alheio às propriedades singulares da criação artística (quando, por exemplo, sua leitura se realiza para o estudo da história, das ciências sociais, da higiene, da religião, etc.). O uso do texto literário adquire, então, um caráter exemplar e tem sua especificidade anulada enquanto arte. (AGUIAR, 2011, p. 8).

Nessa perspectiva, o texto literário está focado nos valores e nos comportamentos irreprensíveis que são impostos às crianças para o desempenho de seu papel no cenário sociocultural de então. Aqui, percebe-se que a ideia de literatura enquanto arte está totalmente desvinculada da produção que ora começava a despontar.

Feitos os devidos esclarecimentos, uma nova pergunta, ainda mais específica, foi feita: alguém já ouviu falar da história denominada **A Bela Adormecida**? E outra vez a resposta foi unânime e afirmativa. Alguns disseram ter tido contato através da história contada oralmente, outros através dos desenhos assistidos pelos filhos.

É importante salientar que, para o público da EJA, a televisão é um canal que possibilita o contato desse público com a literatura, quer seja através de filmes, quer seja através de desenhos, pois não raro nos deparamos com afirmações como esta da Aluna O.:

Eu conheço a história da Bela Adormecida. Conheço porque minha filha adora assistir desenho e deveis em quando eu também vejo com ela. Ela conheci os desenho tudim e como eu sempre vejo o que que ela tá assistino, eu também sei que história é essa. Ela assistiu os desenho tudo, mas quando eu acho que tem algum isquisito eu não dexo ela assistiu mais. (ALUNA O., 2017).

Percebe-se através dessa fala que, como objeto social, ainda que se tratando de um desenho infantil, a concepção da mãe é que a programação será sempre um instrumento de poder e, como tal, influenciará o telespectador no processo de compreensão do mundo e das diferenças que o compõem. Assim sendo, também espera-se que o trabalho com os textos literários, de igual modo, seja também considerado objeto influenciador e que possibilite aos indivíduos também compreenderem o mundo em sua totalidade.

Seguindo ainda a perspectiva de que nem sempre os contos de fadas eram direcionados às crianças, foi apresentado aos alunos o texto original que conta a história da bela adormecida, da autoria de Giambattista Basile, e que se intitula **Sol, Lua e Tália**. Indagados sobre o conhecimento acerca de tal narrativa, todos responderam negativamente, dizendo nunca terem ouvido falar em tal produção.

Percebe-se aqui, através do que foi retratado que, apesar de os alunos, em sua totalidade, já terem algum tipo de contato com o conto de fadas **A Bela Adormecida**, não conhecem o conto original dessa história escrito por Basile. Todavia, essa constatação não nos causa

estranheza, uma vez que ela se repete também entre boa parte dos docentes. Segundo Eagleton (1985, p. 190, apud LUIZ e FERRO, 2011, p. 128), isso ocorre porque:

Todos os textos literários são tecidos a partir de outros textos literários, não no sentido convencional de que trazem traços ou “influências”, mas no sentido mais radical de que a palavra, frase ou segmento é um trabalho feito sobre outros escritos que antecederam ou cercaram a obra individual. Não existe nada como “originalidade” literária, nada como a “primeira” obra literária: toda obra é intertextual. Dessa forma, um segmento de escrito específico não tem limites claramente definidos: ele se espalha constantemente pelas obras que se aglutinam à sua volta, gerando inúmeras perspectivas diferentes que se reduzem até o ponto de desaparecerem.

Observa-se aqui a força que existe na intertextualidade que promove o diálogo com o escrito anterior a tal ponto, que acaba por obscurecer-lhe a força e a própria existência. Ou seja, para uma grande maioria, o conto **A Bela Adormecida** sempre foi o que se conhece de narrativas orais, provenientes de algum momento de suas vidas e a versão televisiva com a qual têm contato.

Assim, procedeu-se a leitura do texto de Basile que conta a história de uma jovem espetada por um fuso e que, tendo sido dada como morta, foi abandonada em um palácio na floresta. Tempos depois, encontrada por um rei que se encanta por ela, é violentada e, nove meses depois, dá à luz um casal de gêmeos: Sol e Lua. Num determinado momento, tendo fome e procurando pelo seio materno para alimentar-se, um dos filhos suga a farpa do dedo ferido pelo fuso e que causara aquele amortecimento. A mãe então acorda e só fica sabendo do que realmente aconteceu quando, num belo dia, recebe novamente a visita do rei que, saudoso de sua aventura, resolve rever a jovem. O rei conta-lhe toda a verdade e nasce daí um belo relacionamento. Transcorrido algum tempo, a jovem enfrenta situações difíceis, mas como já é notório e característico dos contos de fadas, a protagonista vence todas as intempéries e é recompensada vivendo, dali por diante, uma existência de ventura e abundância.

Finalizada a leitura do texto, os alunos estavam surpresos, conforme se confirma na fala de um deles:

Aham... eu nunca pensei que a história da bela adormecida fosse tão isquisita. Nunca nem tinha ouvido falá que tinha uma história antes. Meu amigo, acho que

isso num é mesmo história pra criancinha não. Depois di tudo ela ainda fico amiga do cara? (ALUNO M., 2017).

Observa-se, nessa declaração, determinada indignação com relação ao fato de que, apesar de ter acontecido um estupro, a vítima, mesmo estando consciente do abuso a que fora submetida, deixa-se envolver em um profundo relacionamento com seu algoz. Ademais, esse sentimento não foi esboçado por um único aluno, mas sim partilhado por toda turma, como se comprova na fala a seguir.

Meu Deus, eu nunca soube que por trais da história da Bela Adormecida tinha essa. Credo! Jamais é uma história pras criança ouvir. É uma história muito forte nessa parte do abuso. E as criancinha ainda ficava escutano isso junto com os adulto? (ALUNA O., 2017).

Há que se ponderar que, na fala da aluna, fica evidente o assombro com relação ao fato de que, na época em que circulava essa narrativa, as crianças participassem livremente da vida adulta, pois não se tinha a compreensão de que a infância era uma fase singular e que, por isso, requeria determinados cuidados e restrições com relação à participação na vida social. Estas eram sempre ignoradas pelos adultos que enxergavam integralmente nos pequeninos pequenas cópias de si mesmos.

Quando indagados se consideravam que o tema da história ainda é atual, todos responderam que sim. Surpreendentemente, um dos alunos que até então ainda não tinha se manifestado, voluntariamente, narrou o seguinte episódio:

Em outra época, desde que eu era muleque, eu ouvia falá de um home chamado “Fulano”, que fazia isso com as menininha nova. Os otro falava que ele dava um remédio pra elas e depois fazia isso com elas. Ele aproveitava mesmo das menina novinha. Os otro falava e todo mundo sabia disso. Tinha essas conversa desse jeito. Eu era muleque, mais eu lembro dos otro falá isso. (ALUNO V., 2017).

Essa afirmativa se encaixa naquilo que a coleção **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**, em seu primeiro, dos cinco cadernos temáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação (2006), discorre sobre o saber cotidiano, um tipo de aprendizado que se

extrai de experiências vivenciadas por si mesmo ou pelos outros e que produz o surgimento/compartilhamento de valores morais ou éticos:

Por sua própria natureza, ele se configura como um saber reflexivo, pois é um saber da vida vivida, saber amadurecido, fruto da experiência, nascido de valores e princípios éticos, morais já formados, anteriormente, fora da escola. O saber cotidiano possui uma concretude, origina-se da produção de soluções que foram criadas pelos seres humanos para os inúmeros desafios que enfrentam na vida e caracterizam-se como um saber aprendido e consolidado em modos de pensar originados do dia-a-dia. Esse saber, fundado no cotidiano, é uma espécie de saber das ruas, frequentemente assentado no “senso comum” e diferente do elaborado conhecimento formal com que a escola lida. É também um conhecimento elaborado, mas não sistematizado. É um saber pouco valorizado no mundo letrado, escolar e, frequentemente, pelo próprio aluno (BRASIL, 2006a, p. 7).

Percebe-se que esse saber, mesmo não sendo utilitário ou mesmo que não atenda a uma necessidade momentânea da pessoa, está lá e, quando menos se espera, ele terá a oportunidade de ser expresso e declarado. No caso do aluno, essa história que ouviu desde sua época de menino, embora não tida como um aprendizado que pudesse produzir algum tipo de benefício, estava lá, guardada em sua memória que armazena os conhecimentos que foram produzidos e estão relacionados à sua vivência social. Em Brasil (2006, p. 33), se afirma que “nenhum conhecimento é completo e definitivo” e que na sala de aula há ganho quando o docente “consegue estabelecer relações entre os novos conhecimentos e os que os alunos já sabiam”.

Toda essa relação entre o que já se sabia previamente e o conhecimento atualmente proporcionado, mediado pelo professor, permite aos alunos a concretização da construção do significado dos textos a eles apresentados.

Devido ao fato de novos alunos ingressarem na turma, foram retomadas as explanações anteriores com relação ao desenvolvimento do projeto, seus objetivos e tudo o que envolve as aplicações das oficinas.

Na sequência, foi distribuído o texto **A Bela Adormecida no Bosque**, de autoria de Charles Perrault. À medida que o professor realizava a leitura, ia chamando a atenção dos alunos para as diferenças e semelhanças existentes entre uma versão e outra. Isso devido ao fato de que se trata de um texto bastante extenso e, desse modo, evitou-se que os alunos se dispersassem e mantivessem o interesse em participar da aula. Acrescenta-se, aqui, que o aluno não alfabetizado

participou de todas as etapas até aqui desenvolvidas. Esse aluno também respondia aos questionamentos feitos durante a leitura, uma vez que estava bastante atento e interessado em ouvir e participar com os demais. Assim, percebeu-se que a maioria dos alunos conseguia responder satisfatoriamente às questões, como, por exemplo: “Na versão de Basile a princesa tinha o nome de Tália e na versão de Perrault, qual era seu nome?”; “Na versão de Basile a presença do fantástico se efetiva através da ação de duas fadas e na história de Perrault quantas fadas são responsáveis pelas atitudes mágicas?”; Até aqui (determinado ponto da leitura), quais são os elementos/personagens comuns nas duas histórias?”; “Nesta versão, as fadas foram presenteadas com talheres. Por quê?”; “Havia cinquenta anos que a fada velha não saía de casa, assim era dada como morta. Entretanto, em determinada ocasião ela resolveu sair de casa. Qual era essa ocasião?”. A leitura prosseguiu sempre com a professora fazendo a mediação.

Finda a leitura, os alunos receberam uma tabela com os nomes dos mais diversos sentimentos humanos. Nessa tabela, os sentimentos estavam divididos entre: Emoções positivas de um lado e Emoções negativas de outro.

Quadro 8 – Emoções negativas e Emoções positivas

Emoções negativas	Emoções positivas
Raiva	Admiração
Aborrecimento	Prazer
Agitação	Tranquilidade
Ansiedade	Calma
Apreensão	Relaxamento
Arrependimento	Convicção
Desapontamento	Orgulho
Desgosto	Alegria
Distração	Atenção
Dúvida	Certeza
Embaraço	À vontade
Enfadonho	Divertido
Frustração	Entusiasmo
Irritação	Alívio
Negligência	Cuidado
Ódio	Amor
Surpresa negativa	Surpresa positiva

Fonte: <https://senhoradesirius.files.wordpress.com/2015/06/sugestc3a3o-post21-06-2015-12.jpg>

Logo após a distribuição, a professora pediu para que cada um lesse um sentimento, na sequência determinada por ela, e assim prosseguiu ao estudo do vocabulário constante na tabela. À medida que cada aluno lia uma palavra, caso alguém demonstrasse dúvidas com relação à significação, imediatamente a professora seguia com o esclarecimento, a fim de que não restasse nenhuma dúvida quanto ao léxico, pois, persistindo a dúvida, o andamento da próxima etapa de desenvolvimento da oficina poderia ser comprometido.

A atividade consistiu em uma divisão do texto de Perrault e de Basile em partes selecionadas previamente pela professora. A sala foi dividida em dois grupos que receberam dezoito trechos extraídos dos textos dos autores já citados, quatro folhas das Emoções positivas e negativas e uma folha grande de papel pardo. A professora prosseguiu esclarecendo que cada grupo deveria colar os trechos em colunas no cartaz e também deixar espaço para escreverem (ou colarem, caso preferissem) quais emoções eram suscitadas com a leitura do trecho analisado.

Foi maravilhoso perceber como os alunos (alfabetizados e não alfabetizados) realizaram a atividade. Foi surpreendente observar o modo como se organizaram para realizar as tarefas: a escolha do leitor do texto; a discussão sobre a identificação das emoções presentes no texto; a realização das releituras em casos de discórdia ou dúvida; os debates e a maneira com que se posicionavam na defesa de sua ideia/constatação; a operacionalização dos recortes ou da escrita, a atenção, a dedicação, o empenho e o cuidado em todas as etapas de realização da atividade.

Na etapa final, os alunos foram para a lousa, um grupo por vez, para apresentar os trabalhos. Foi gratificante perceber como o texto literário mexeu com suas emoções. A cada resposta apresentada, cada esclarecimento sobre suas escolhas, transparecia uma certa convicção e firmeza nas atitudes, nos gestos, no olhar. Realmente foi emocionante, vê-los assim tão felizes.

O trabalho com a terceira versão do conto em estudo, da autoria dos Irmãos Grimm, denominada **A Bela Adormecida**, prosseguiu de modo agradável. Desenvolveu-se sob a perspectiva da caracterização do gênero em questão e sua estrutura composicional (já apresentada na metodologia), pois é importante que os alunos saibam reconhecer um gênero e identificar suas características. É necessário que o alunado da EJA tenha consciência de que o conto de fadas, segundo afirma Ferraz (2012),

[...] revela uma tendência muito grande para o encantamento: aquelas situações em que ocorrem transformações provocadas por algum tipo de magia, que não são explicadas de modo natural. É isso que define o conto de fadas, tornando-o

distinto do conto popular. No espaço sobrenatural não existe lei do tempo e os lugares são todos pertos. [...] Os contos de fadas são narrativas que levam às últimas consequências as histórias de encantamento. Nelas, os seres mágicos têm capacidade de alterar o destino humano. (FERRAZ, 2012, p. 5 - 6).

Isso se comprova devido ao fato de o aluno apropriar-se da história e vivenciá-la como se fosse a sua própria e ele mesmo o protagonista que enfrenta problemas, se apaixona, soluciona conflitos (ou é ajudado a solucioná-los).

A atividade a seguir foi proposta com o objetivo de os alunos fixarem a caracterização do gênero em questão. A professora disponibilizou uma tabela na qual seriam respondidas questões sobre as partes referentes à organização textual das três versões escritas de **A Bela Adormecida**, ou seja, as versões de Basile (Texto I), de Perrault (Texto II) e dos Irmãos Grimm (Texto III).

Quadro 9 – Comparativo entre os Contos de fadas

ASPECTOS RELEVANTES DOS CONTOS DE FADAS	(Texto I) VERSÃO ORIGINAL DE BASILE	(Texto II) VERSÃO DE PERRAULT	(Texto III) VERSÃO DOS IRMÃOS GRIMM
O texto é uma narrativa?			
Possui situação inicial tranquila?			
A tranquilidade inicial é quebrada por algum fato no enredo no enredo? (Conflito)			
Há um núcleo com poucos personagens principais e alguns secundários?			
Há presença de protagonista e antagonista?			
A história se passa em um tempo vago, imaginário, indeterminado?			
Há presença de um elemento mágico, sobrenatural no enredo?			
Há presença de momento que gera maior tensão na narrativa? (Clímax)			
É apresentada a solução do conflito narrado no enredo? (Desfecho)			

Fonte: Da autora, ago. 2017.

Concluída a atividade, houve a constatação de que, por se tratar de textos com aproximadamente quatro páginas de extensão (com exceção da versão dos Irmãos Grimm que é mais curta) e os alunos apresentarem dificuldades com relação à leitura, eles levaram um tempo maior na realização da atividade. Todavia, o que permanece imutável é a disposição e o empenho na execução de todas as atividades que lhes são propostas.

Acrescenta-se aqui um esclarecimento sobre a participação dos alunos não alfabetizados nessa atividade: assegurou-se a participação efetiva dos educandos no desenvolvimento das atividades. A docente foi realizando a leitura dos itens da atividade e procedendo à explicação. Dessa maneira, mediante a leitura/explicação, o aluno respondia “sim” ou “não” conforme sua compreensão.

Com o intuito de finalizar a oficina sobre contos de fadas e efetivar mais uma relação dialógica entre textos, a professora sugeriu uma “sessão de cinema” em que o filme escolhido foi uma releitura de **A Bela Adormecida**, apresentada sob uma nova perspectiva, sob um outro ponto de vista: **Maleficent** (2014), em português, **Malévola**. Um filme lançado em 2014, produzido pela Walt Disney Picture e dirigido por Robert Stromberg. Sobre o estabelecimento do dialogismo de uma produção com outra, os estudiosos Luiz e Ferro (2011) declaram:

Assim, o leitor pode compreender melhor o texto, dadas as relações dialógicas que a ficção mantém com outras produções textuais. [...] Consequentemente, para entender o texto, o leitor fará inferências, conectando aquilo que está lendo ao que já foi assimilado em sua bagagem anterior. Sabe-se que a leitura é uma combinação estabelecida com outros textos, sejam eles escritos ou não. (LUIZ E FERRO, 2011, p. 141).

Está evidente que o uso dessas conexões amplia a compreensão textual e o estabelecimento da atribuição dos sentidos dos textos protagonizados pelo aluno/leitor.

Segundo Danielle Divardin (2016), mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar):

[...] os recursos digitais são utilizados como auxiliares ao ensino, um apoio ao professor. O uso dessas tecnologias, nesse caso, complementa e ajuda a ampliar o conhecimento, mas seu uso é ainda limitado. As propostas didáticas devem incentivar o uso crítico e criativo dessas linguagens para que os alunos sejam capazes de compreender, interpretar e utilizá-las como linguagens próprias. Os recursos audiovisuais e digitais favorecem a investigação e exploração das

informações pelos alunos que podem aprender em um processo de descobrimento, abrindo espaço para a autoaprendizagem e para a construção coletiva do conhecimento. (DIVARDIN, 2016, p. 211-212).

Nessa perspectiva, o uso da tecnologia audiovisual, no caso da EJA, torna-se uma ferramenta acessível que promove a inclusão e abre espaço para a reflexão, a capacidade da efetivação de atitudes de crítica e de análise que possibilitam que os educandos atuem frente à construção de uma sociedade mais democrática e também mais justa.

Segundo Santos (2016), com relação ao efeito produzido pela utilização dos recursos audiovisuais, há o seguinte entendimento:

Os audiovisuais têm sido utilizados como forma de proporcionar a sensação de aproximação entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, bem como para facilitar a disseminação de conceitos e para a simulação de experiências diversas. Soma-se a isso o fato de que o audiovisual permite que se pense em diferentes formas de apropriação da mensagem comunicacional, através de diferentes sentidos. (SANTOS, 2016, p. 243).

Com essa intenção de comunicação através da utilização de diferentes sentidos e aquisição de conhecimento que realmente comunique ao sujeito possibilidades que podem se tornar mais intensas e mais sensibilizadoras, procuramos apresentar uma proposta que já tivesse sido lida pelos alunos. Esperamos que a comparação entre as linguagens desperte neles uma visão sobre as diferentes formas de compreender uma narrativa. Outrossim, um filme, segundo Santos (2016, p. 250), “pode comunicar algo se literalmente desestabilizar o sistema do Sujeito, se provocar a reflexão e fazer com que ele saia do lugar comum”. Ademais, ainda afirma que a utilização do recurso audiovisual, “neste sentido, além de permitir uma experiência estética renovadora, também possibilita o exercício da alteridade, da reorganização de si mesmo”. (SANTOS, 2016, p. 250).

Prosseguindo, a professora esclareceu que o filme explica, sob uma nova ótica, o que de fato levou a vilã a praticar tamanha crueldade ao lançar sobre a linda recém-nascida Aurora, uma maldição que poderia colocar fim à sua vida. O filme traz à luz o porquê da maldade intencionada contra a bela princesa e esclarece que muitas más atitudes podem ser justificadas e compreendidas quando se procura identificar suas origens e/ou causas. Dessa forma, tudo

depende das nossas atitudes diante das circunstâncias; da maneira como reagimos frente às adversidades e isso, é uma questão de escolha.

Antes da proposição da atividade final, a professora debateu com os alunos questões referentes à temática do longa que acabaram de assistir, como: “Você conhece alguém que renunciou a um amor verdadeiro em nome da ganância e da ambição desmedida?”; “É possível que o amor se transforme em ódio?”; “Existe amor verdadeiro?”

As respostas foram as mais diversas. Entretanto, o que mais chama a atenção é a resposta que a maioria dos alunos deram à última pergunta: “Sim, mas apenas o amor dos pais pelos filhos.” Essa resposta causou estranhamento, porque todos os alunos são casados e convivem com suas famílias. Devido a esse fato, surpreendeu-nos ouvir a constatação de pessoas que mantêm um relacionamento conjugal há muito tempo, e que não acreditam que possa haver outra forma de amor verdadeiro a não ser o amor que os pais sentem/demonstram por seus filhos. Alves et al. (2011), oferece-nos uma afirmação que é uma justificativa para tal fato. Assim afirma:

[...] essas histórias oferecem significado para sua vida, de tal modo que lê-las ou ouvi-las pode contribuir para aliviar as tensões pré-conscientes e inconscientes, favorecendo a superação dos seus conflitos internos. Assim, a compreensão de uma história envolve conteúdos particulares ganhando diversos significados ao ser lida e ouvida por diferentes pessoas ou até mesmo, ao ser apreciada em diferentes momentos da vida por uma mesma pessoa. (ALVES et al., 2011, p. 102).

Evidentemente, os alunos estabelecem relação entre aquilo que foi apresentado na história e a sua própria vivência, por isso tende a se identificarem com os personagens na busca pela solução dos próprios problemas e dificuldades. Ademais, baseando-nos ainda em Alves et al (2011, p. 117), observamos que o trabalho com contos de fadas podem contribuir “para a superação dos conflitos” por tratarem “em seus enredos de questões referentes à problemática humana”.

Após a finalização da sessão, a professora apresentou uma proposta de reflexão sobre a vida e as atitudes das pessoas, bem como as consequências que essas atitudes podem causar. A atividade se pautava praticamente em duas questões básicas: “Com que personagem das versões apresentadas você se identifica e em qual momento da narrativa? Por quê?” Os alunos foram dispostos em círculo para a realização de um relato pessoal oral, baseado na identificação do aluno com algum personagem das quatro versões estudadas (Basile, Perrault, Grimm e a versão

cinematográfica) e em qual passagem ele se viu retratado pela personagem escolhida. Além disso, os alunos ainda deveriam estabelecer um paralelo entre o momento da narrativa escolhido por eles e o momento de sua própria existência. Dessa forma, procederam à narração.

Chamou-nos a atenção o modo como os alunos se identificaram mais com os personagens da versão cinematográfica. Possivelmente, isso ocorreu devido aos recursos audiovisuais que lhes possibilitaram ver e ouvir detalhes e nuances do enredo que, postos em comparação com as versões impressas, não puderam perceber. Isso se confirma na fala do aluno J.J.:

Eu me identifiquei mais com o corvo (Diaval) pela amizade que ele tinha com a menina e porque ele sempre pensava positivo e eu tenho esse pensamento também. E também a amizade que eu tenho por meu irmão mais velho [...] tenho seis irmãos, mas o que eu mais gosto é meu irmão mais velho. O que eu sinto por ele é muito forte. Se eu tô aqui hoje (estudando) é por causa dele. (ALUNO J.J., 2017).

Observa-se que o trabalho com o texto literário, mesmo que seja na adaptação cinematográfica, reverbera no leitor. O aluno consegue estabelecer relação consistente entre aquilo que lhe foi proporcionado em termos literários e sua própria vida prática, conforme afirma Pereira (2013):

Ao nos reconhecermos no que lemos. Ao aproveitarmos as experiências no dia a dia. Ao nos enriquecermos culturalmente. Ao (re)criarmos a realidade. Falar sobre o que leram, sobre suas próprias histórias de leituras, complementados por outras opiniões, questionados, gera um debate saudável, dinâmico e, principalmente, real. Mesmo o professor conduzindo, enriquecendo, os alunos permanecem o centro das atividades, suas opiniões (suas inúmeras experiências) levadas em conta e consideradas, nunca minimizadas ou tratadas com condescendência. (PEREIRA, 2013, p. 4).

A valorização da experiência do aluno torna a prática do letramento literário totalmente ativa, no sentido que o aluno consegue transcender o que leu/ouviu/viu e associar à sua leitura de mundo. Assim, a partir do momento que eles exteriorizam isso, se mostram como seres que têm consciência de onde estão e como estão. Afirmando-se como pessoas que sentem, se fazem sentir. Como se comprova nas palavras do aluno M.:

Eu me identifiquei com a Malévola quando ela confiou no rei e ele traiu ela. Ela confiou nele e foi traída. Você confia em uma pessoa, pensa que tá quereno te ajudá e tá é te apunhalano. [...] Vivenciei essa experiência na pele. Trabalhava junto e confiava nele igual meu irmão, quando eu fui vê, estava era me traino pelas costas. (ALUNO M., 2017).

O aluno conseguiu ir além de uma história inventada, ficcional. Ele conseguiu estabelecer relação entre as dores e os sentimentos da personagem, com seus próprios sentimentos. É como se visse a si mesmo representado ali, naquela situação. Essa identificação faz com que o estudo do texto literário se torne bastante significativo. Salientamos que esse exercício se torna uma ferramenta muito favorável à compreensão, o estabelecimento de uma relação dialógica entre os participantes da oficina e as versões do conto de fadas aqui apresentadas. Essa ideia encontra-se difundida em Brasil (2006), que esclarece:

É importante promover discussões a respeito dos textos escutados ou lidos, para que os alunos possa compartilhar percepções, e criar situações significativas para que exponham suas idéias oralmente ou por escrito. Para que isso ocorra, a sala de aula deve ser um espaço onde o aluno se sinta à vontade para experimentar outras possibilidades da palavra. (BRASIL, 2002, p. 19).

Isso proporcionará aos educandos um momento de aplicação e transformação de conhecimento, ou seja, poderão extrair um ensinamento para se aplicar no convívio social de modo que sua percepção de mundo e sua relação com as pessoas seja otimizada.

Optou-se aqui pelo não desenvolvimento de atividades convencionais de interpretação textual. Pelo contrário, procurou-se através das atividades pedagógicas valorizar a experiência individual e oportunizar o reconhecimento de que os textos literários e os sentidos que os alunos conseguem atribuir a eles, dialogam como o mundo real no qual eles estão situados.

5.2 A continuidade: Fábula - Onde os animais são mais humanos

No dia combinado para o início dos trabalhos que seriam desenvolvidos a partir do gênero fábula, os alunos chegaram todos entusiasmados, imaginando como se daria aquela nova etapa da pesquisa.

Inicialmente, a professora lhes indagou se alguém tinha alguma lembrança, por mais remota que fosse, a respeito desse gênero. Alguns, dentre os mais falantes, comentaram de modo bem vago o que sabiam alguma coisa, entretanto, boa parte dos alunos não se lembrava quais eram as características marcantes do gênero em questão. A partir dessa sondagem rápida a professora comentou com todos que, dentre as características mais marcantes, estão: os animais falantes, a mensagem (moral) final da história, dentre outras semelhanças com o gênero conto estudado anteriormente (introdução, complicação, clímax e desfecho).

Feitos os esclarecimentos, a professora ainda perguntou quem dentre eles já havia visto de perto um pavão. Aproximadamente a metade dos alunos já conhecia um pavão; todavia, nem todos já o viram com a cauda em leque, ou seja, aberta. Desse modo, os alunos foram convidados a se retirarem da sala de aula para irem a uma sala com computadores com o intuito de visualizarem um pavão em diferentes ângulos e situações. Uma vez na sala, a professora lhes esclareceu que o próximo texto tinha um pavão como protagonista da história e que, por isso, todos deveriam visualizar imagens de pavões de todos os tipos: inicialmente começando por seus atributos de beleza exóticos: a plumagem e a cauda com seu colorido exuberante. Em seguida, os alunos visualizaram os pés da referida ave, mesmo porque eles constituem aquilo que seria o pior dos defeitos daquela ave que julgamos não possuir defeito algum, tamanha a admiração que nos causa seu magnífico colorido. Após a análise das imagens, os alunos passaram à contemplação de imagens de um corvo, outro personagem indicado pela professora como participante da história que iriam ler. As imagens do corvo foram bastante apreciadas pelos alunos e muitos ficaram encantados com esse intrigante pássaro de cor tão sóbria e intensa. Possivelmente, os alunos ainda estivessem estabelecendo paralelo entre a imagem do corvo presente na versão cinematográfica: Malévola e o corvo que seria protagonista da fábula com a qual iriam trabalhar.

Sobre a visualização proposta pela professora como estratégia de leitura que antecede o texto, Alves et al. (2011, p. 59) defendem o seguinte argumento: “Visualizar é criar imagens mentais, cenários e figuras enquanto o leitor realiza a leitura. Ao visualizarem, os leitores conseguem se interessar, pensar e entender melhor a informação contida no texto.”

Terminada a etapa de contemplação, os alunos dirigiram-se novamente à sala de aula, onde receberam uma cópia da ilustração original elaborada por André LeBlanc, para a fábula **O Corvo e o Pavão**, texto integrante da obra denominada “Fábulas”, da autoria de Monteiro

Lobato, publicada no ano 1922. Os alunos, usando sua criatividade, coloriram o desenho, cada um a seu modo. Justifica-se aqui, o fato de ter sido apresentada uma cópia da ilustração original do texto escrito por Monteiro Lobato, enquanto se poderia solicitar aos alunos que desenhassem, da maneira como pudessem, quisessem ou conseguissem, um corvo e um pavão. Primeiro, a maioria afirma não conseguir desenhar; segundo porque é necessária a análise do desenho original da fábula para que os alunos possam desenvolver outra proposição como parte dessa atividade (que será esclarecida a seguir).

Ao final expuseram seus trabalhos e, na sequência, a professora solicitou que analisassem bem a ilustração que acabaram de colorir e orientou para que os alunos imaginassem sobre qual temática trataria o texto. À medida que os alunos se manifestavam, a professora anotava na lousa todas as possibilidades de assuntos que poderiam compor o enredo que seria apresentado posteriormente. Várias foram as opiniões que os alunos deram sobre a temática a ser abordada no texto. Dentre os possíveis temas foram citados: “a beleza do pavão”; “amizade”; “cores”; “a perseguição ao corvo”; “a alegria do pavão”; “a exibição do pavão”; “a admiração do corvo”; “as diferenças entre os animais”. Nessa atitude de conduzir os alunos a compreenderem uma informação que não está clara, dando vazão às variadas interpretações, percebe-se que há uma estratégia para que os alunos elaborem inferências sobre o que estão visualizando. A respeito disso, Girotto e Souza (2010, p. 76, apud ALVES et al., 2011, p. 60) afirmam que:

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia, etc. se os leitores não inferem, então não entendem a essência do texto que leem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem.

Em outras palavras, é realmente necessário que o professor elabore estratégias que privilegiem a elaboração de inferências, uma vez que possibilitarão aos alunos melhor compreensão ou interpretação de um texto, quer seja ele de natureza verbal ou não verbal.

Novamente recorreremos ao pensamento defendido por Alves et al. (2011), segundo o qual:

A segunda estratégia proposta consiste em fazer questões ao texto, ou sobre os aspectos deste. O questionamento facilita a busca e a descoberta de informações que estão presentes dentro ou (e) fora do texto. O questionamento permite que os alunos entendam que quando fazem perguntas ao texto escrito podem obter respostas e que esse processo facilita a compreensão. Ao utilizar as estratégias de perguntas ao texto, professores melhoram a qualidade das questões [...]. (ALVES et al., 2011, p. 59).

Depois que todos os alunos contribuíram com suas observações, a professora indagou-lhes, antes mesmo de terem acesso ao texto, com que personagem eles mais se identificavam. Os alunos deveriam apenas escolher o personagem, sem ainda revelar as razões pelas quais chegaram a tal escolha. Mesmo sem saber sobre que assunto o texto abordaria e, sobretudo desconhecendo o papel que cada um dos dois personagens (pavão e corvo), representados na ilustração, desempenhariam no enredo, a maioria optou por se identificar com o corvo. Todas as escolhas foram também anotadas no quadro pois, no momento certo, a professora iria solicitar a justificativa para essa opção.

Em seguida, cópias da já mencionada fábula foram entregues aos alunos para dar continuidade do desenvolvimento das atividades relacionadas à oficina. Assim, procedeu-se à leitura silenciosa.

Reiteramos aqui que o planejamento desta atividade leva em consideração, segundo afirma Alves et al. (2011, p. 60), a execução de procedimentos “que acontecem antes, durante e após a leitura”.

Os alunos não alfabetizados tiveram a leitura do texto realizada para eles em outro ambiente, pois à medida que tivessem dúvidas poderiam perguntar sem que o som de sua fala ou da professora (quando estivesse lendo ou quando respondesse às suas perguntas) pudesse atrapalhar a leitura silenciosa que estava sendo realizada por seus colegas, uma vez que buscavam construir os sentidos do texto, individualmente.

Após o tempo reservado à leitura silenciosa e individual, os alunos procederam à leitura compartilhada em voz alta, cada um lendo um trecho. Cosson (2014, p. 71) corrobora com essa estratégia quando afirma que, “no geral, quando se trata de textos bem curtos [...], a leitura pode ser dividida em dois momentos: a leitura de reconhecimento, a ser feita pelo professor ou em forma de jogral pelos alunos”. Assim, garantiu-se mais uma vez que os alunos não alfabetizados se sentissem inseridos no contexto de desenvolvimento da atividade que estava sendo proposta.

No dia seguinte, a professora iniciou a aula realizando a leitura da fábula de Monteiro Lobato, denominada **O Corvo e o Pavão**, com o objetivo de garantir aos alunos uma linearidade (motivada pela estrutura da narrativa) na retomada das atividades. Após a leitura, perguntou aos alunos a respeito das inferências realizadas por eles sobre a abordagem temática do texto (os possíveis temas, já mencionados aqui, estavam expostos na lousa): Qual dos temas elencados havia sido apontado corretamente, de acordo com a compreensão que tinham do texto e após sua leitura. Após a discussão sobre cada uma das possibilidades, os alunos chegaram à conclusão que a sugestão de tema que mais se aproximava do real assunto tratado na fábula foi “a exibição do pavão”.

A fábula **O Corvo e o Pavão** conta a história de um pavão exibicionista e presunçoso que se gabava diante do corvo, elegendo a si mesmo como a mais bela dentre todas as aves. Diante disso, o corvo reconhece a estonteante beleza do pavão, entretanto aponta-lhe um grotesco defeito, até então ignorado pela deslumbrante ave: os próprios pés, ao ponto de classificá-los como patas. A partir desse momento o pavão se torna consciente de uma limitação que a própria natureza lhe impôs e que, até aquele momento, era por ele ignorada. Assim, cabisbaixo e com o orgulho ferido, o pavão segue seu caminho tristemente.

Discorrendo sobre algumas partes pontuais da fábula, a professora indagou se o texto em estudo retratava, na atualidade, situações experimentadas pela sociedade. Muitos apontamentos de situações semelhantes, ocorridas no convívio social das pessoas, foram elencadas: o desejo de superioridade; o racismo; o bullying; o exibicionismo; etc., todos os levantamentos confirmam que a fábula é um texto com ensinamentos e visões atemporais. Este gênero descreve ações e situações que ocorreram há séculos ou décadas, e que são perfeitamente identificados na sociedade atual. A cada momento que novas possibilidades iam sendo exteriorizadas percebia-se que os alunos estavam conseguindo transpor os fatos narrados na fábula em questão para sua vivência. Estavam construindo o sentido do texto de modo a validá-lo socialmente.

Dando prosseguimento à atividade, a professora indagou aos alunos se seria possível identificar traços do pavão em si mesmos (essa pergunta remete ao questionamento já apontado anteriormente: Com que personagem você mais se identifica?). Lembrou-lhes de que seria muito fácil apontar esses mesmos traços nos outros; contudo, olhando pra dentro de si mesmo, talvez a indicação pudesse não ser assim tão fácil. Acrescentou ainda que o pavão, segundo as próprias

observações dos alunos, era arrogante, possuidor de um ego inflado, exibido, excessivamente vaidoso, deselegante, racista, dentre outros.

Ao perguntar aos alunos se conseguiam identificar traços do pavão em si mesmos, em sua personalidade, em seu modo de agir, a professora, mais uma vez, estaria demonstrando que o texto literário pode ser utilizado como uma importante ferramenta que possibilita não só momentos de fruição, mas também de reflexão.

É interessante observar também que, durante a realização da oficina, em vários momentos houve muita descontração e os alunos riam a valer das observações e respostas inusitadas que eram apresentadas. Por exemplo, a resposta do Aluno R. dada à essa última pergunta: “A beleza!”. Diante de tal resposta toda a sala gargalhou. O fato admirável aqui é que esse aluno também é um dos muitos adultos tímidos, muito quietos e de certa forma, introvertido. De qualquer modo, com o passar do tempo, já inserido no contexto escolar, essas características já não são assim tão evidentes. Apesar de ser uma pessoa muito tímida e quieta, ele consegue se expressar, atualmente, de forma mais segura e descontraída.

Por entender que aquilo não seria uma resposta, mas sim uma brincadeira, a professora novamente fez o questionamento ao que também o aluno reiterou: “A beleza, ué!!! Se eu não me achá bunitu quem é qui vai me achá?”. Diante da firmeza e convicção da resposta, o amigo J.J., reforçou: “A pessoa tem que tê amô próprio, né professora?!”. A professora sentiu-se gratificada com o avanço que observa em seus alunos, dia após dia.

Encontra-se comprovação para o pensamento de que a interação com o texto também se constrói através de uma prática pedagógica que contemple o trabalho de reflexão em Brasil (2006):

É importante destacar a ideia de que cada um constrói um corpo de conhecimentos sobre a escrita ou sobre qualquer outro conteúdo com o qual estabelece contato - a partir da interação com o meio, de sua capacidade de reflexão e elaboração, movido, muitas vezes, pela necessidade de compreender, pelo interesse despertado ou por situações de uso e contato. (BRASIL, 2006a, p. 37).

A partir do momento em que o professor proporciona aos seus alunos a possibilidade de interação com textos literários, faculta-se aos estudantes a (re)construção dos sentidos do texto,

garantindo-lhes a expansão do conhecimento, bem como a aplicação dos mesmos em suas diversas interações sociais.

A segunda etapa desta proposição deu-se de maneira muito satisfatória. Inicialmente a professora trabalhou com a síntese biográfica de dois dos principais fabulistas em literatura: Monteiro Lobato, destaque da produção nacional, e o renomado e imortalizado Esopo, ícone da literatura universal desse gênero. Antes, porém, a professora indagou os alunos se alguém já ouvira falar desses fabulistas. Muitos se lembraram de Monteiro Lobato, não no que tange à sua produção de fábulas ou outra produção impressa, mas sim das proezas realizadas pela turma do Sítio do Pica Pau Amarelo, protagonizadas por Emília, Pedrinho, a Menina do Narizinho Arrebitado, dentre outros, que animavam a programação televisiva destinada ao público infantil. Muitas foram as lembranças saudosistas suscitadas nessa aula. Todos os alunos tinham ótimas lembranças da época em que assistiam aos episódios televisivos do Sítio do Pica Pau Amarelo. Foi interessante porque alguns se queixavam de que o que se apresenta hoje como sendo o Sítio, quer seja com personagens humanos ou desenhos animados, não se compara ao que se viu e ouviu em outra época. Dentre algumas opiniões registra-se a fala de um dos alunos mais velhos: “Hoje está muito chato! Não tem graça! Na minha época, sim, o Sítio era bom! Hoje só tem aqueles bichim pequeninim em desenho. Nem minha neta gosta de assisti aquilo.” (ALUNO J., 2017).

Na **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos** (2002), verifica-se a seguinte afirmativa:

Reconhecer como legítimas (o que não significa inquestionáveis) as experiências que os alunos jovens vivenciam nos mais diversos espaços – no trabalho, na família, na dimensão cultural, na rua, nos grupos de pares e também na escola – torna-se condição para estabelecer um diálogo com os alunos, o que, por sua vez, é condição para que o conhecimento escolar tenha sentido para eles. (BRASIL, 2002, p. 93).

Em outras palavras, é necessário que o professor valorize o conhecimento apresentado pelo aluno, de modo a estabelecer um diálogo entre o que este já sabe e aquele que é proveniente da escola, de modo que o possibilite sentir-se incluído no processo de construção do conhecimento.

A professora procedeu à leitura das biografias, fez explanações, exteriorizou suas considerações e esclareceu dúvidas.

Dando continuidade, distribuiu aos alunos cópias da fábula **O Lobo e o Cordeiro**, da autoria de Esopo (aos alfabetizados) e figuras ilustrativas dessa mesma fábula aos não alfabetizados. Entretanto, os textos estavam devidamente fracionados e desordenados, ou seja, estavam divididos em várias partes (a narrativa estava inteira, porém sem a moral da história, que seria utilizada na atividade posterior), com todas as partes misturadas. Os alunos alfabetizados foram divididos em trios e em dupla, os não alfabetizados. A professora explicou o que deveria ser feito; os alunos deveriam ler todas as partes do texto e, em seguida, ordená-las, de forma a constituir um todo coeso e coerente. Assim, os alunos conseguiriam construir o sentido do texto, requisito fundamental para o procedimento da atividade subsequente. A realização da atividade deveria durar, aproximadamente, 20 minutos.

Com relação aos alunos não alfabetizados, foram encaminhados a uma sala à parte, onde a professora explicou-lhes que iria ler o texto que os amigos que ficaram na sala receberam e deveriam ordenar, todavia como ainda não conseguissem lê-lo, ela o faria por eles. Continuou explicando que, do mesmo modo que os amigos estavam ordenando o texto, eles também o fariam, só que utilizando imagens ao invés de palavras.

Encontra-se em Burlamaque et al. (2011), justificativa para tal desdobramento:

Esse tipo de livro se bem trabalhado na escola pode favorecer o pré-leitor em sua caminhada rumo ao mundo da leitura, já que os olhos ao se encontrarem com imagens podem estabelecer uma relação de troca entre as formas, as cores, os ângulos. Essas relações fazem parte de um todo: a cena, a história. [...] Se bem explorados, esses livros podem contribuir para a sensibilização, pois a imagem domina o espaço do livro – antes ocupado pela palavra – e instaura significado singular a cada leitor. (BURLAMAQUE et al., 2011, p. 84).

Foi gratificante para a professora contemplar a satisfação com que os dois executavam a atividade. Ouviam, sorriam, analisavam e procediam às suas escolhas. Cada trecho lido era representado por uma ilustração. Finalizada a atividade, todos foram novamente reagrupados, só que, desta vez a dupla foi separada e reenturmada com os demais grupos. Todos aguardavam ansiosos pela atividade seguinte.

Na sequência, a professora distribuiu uma lista com treze ensinamentos de algumas fábulas. A missão dos alunos seria identificar qual desses ensinamentos melhor se encaixaria na

fabula ordenada por eles. Para a execução dessa tarefa a professora recomendou que cada grupo elegeisse um leitor para realizar a leitura (em voz alta) do texto e da lista de ensinamentos. Isso permitiu aos alunos não alfabetizados participarem da escolha da moral da fábula e opinarem sobre ela. Todos leram o texto muito atentamente e trocaram ideias sobre qual moral constante na lista estaria adequada. Ao final, o texto foi lido pela professora e a opção de resposta dos grupos foi exposta. Cada uma delas foi comentada pela professora, entretanto a correção foi feita por aqueles que não acertaram na escolha.

Mais uma vez a professora dividiu a sala em duplas, entretanto, nesta ocasião, a atividade contemplaria um novo requisito: a produção escrita e, para tanto, os alunos alfabetizados e os não alfabetizados deveriam, mais uma vez, trabalhar em regime de colaboração. Após relembrares as características das fábulas, aos alunos foi dada a incumbência de produzirem uma. Lembramos que o foco de nosso trabalho não é a produção escrita, mas entendemos que a escrita é uma atividade fundamental para que se efetive plenamente as interações sociais. Desse modo, optou-se pelo desenvolvimento dessa atividade, muito embora não nos determos no detalhamento do processo de reescrita dessa produção.

Souza et al. (2011) trazem importante afirmação sobre o trabalho pedagógico que contempla a produção escrita:

Ao trabalhar com atividades que englobem a leitura – a compreensão, a interpretação – e a produção escrita, mais possibilidades o estudante terá para desenvolver suas habilidades de linguagem e, assim, usar um número cada vez maior de recursos da língua materna para produzir sentidos e promover sua interação com o mundo. (SOUZA et al., 2011, p. 162).

Desse modo, percebe-se que a prática da produção textual possibilita a análise e a reflexão que, somados aos aspectos referentes à organização textual, oportunizam o domínio/ ampliação da competência leitora dos educandos envolvidos nesse processo.

Amparada nesse pensamento, a professora sugeriu aos alunos que utilizassem tanto a lista de personagens que foram construídos por eles quanto a lista de ensinamentos ou morais de fábulas que poderiam ser utilizadas para auxiliar a elaboração do texto. Assim, aos alunos foi proposto o seguinte esquema com a finalidade de nortear o trabalho de produção textual:

- Escolha do tema (assunto);
- Escolha dos personagens que participarão da fábula;

- Escolha da moral/ensinamento final.

Foi interessante observar o contentamento dos alunos ao realizarem a produção, trocando ideias, propondo, sorrindo, discutindo. Entretanto, nem sempre isso se confirma na prática. Souza et al. (2011) ressaltam que:

Infelizmente, nem todos compreendem a importância do trabalho colaborativo. Alguns estudantes ainda acham que o trabalho em duplas é uma forma de não colaborar com outro, por dois motivos: ou porque não acreditam que saibam algo e que tenham algo para contribuir, ou por acharem que o colega que senta ao seu lado não tem algo a oferecer. (SOUZA et al., 2011, p. 170).

Felizmente, com essa turma de EJA, em momento algum esse pensamento se efetivou. Mesmo se tratando de alunos não alfabetizados, e cada um sendo direcionado a formar uma dupla com um colega já alfabetizado, deixavam transparecer uma imensa sensação de autoconfiança, uma vez que as ideias sugeridas por eles estavam sendo apreciadas e acatadas pelos alunos com quem estavam formando par.

Vislumbra-se aqui, que o trabalho em grupo/dupla, confirma o que preconizam, em outro momento, Souza et al. (2011):

Ao escrever o texto[...] fizeram uso de vários conhecimentos da língua, que geraram divergências e discussões em relação à concordância a ser utilizada, escolha das palavras, ortografia, acentuação, emprego da letra minúscula e da maiúscula. [...] mudança de palavras para que não houvesse repetições de vocábulos no texto, colocação de conectivos, pontuação, dentre outros. (SOUZA et al., 2011, p. 177).

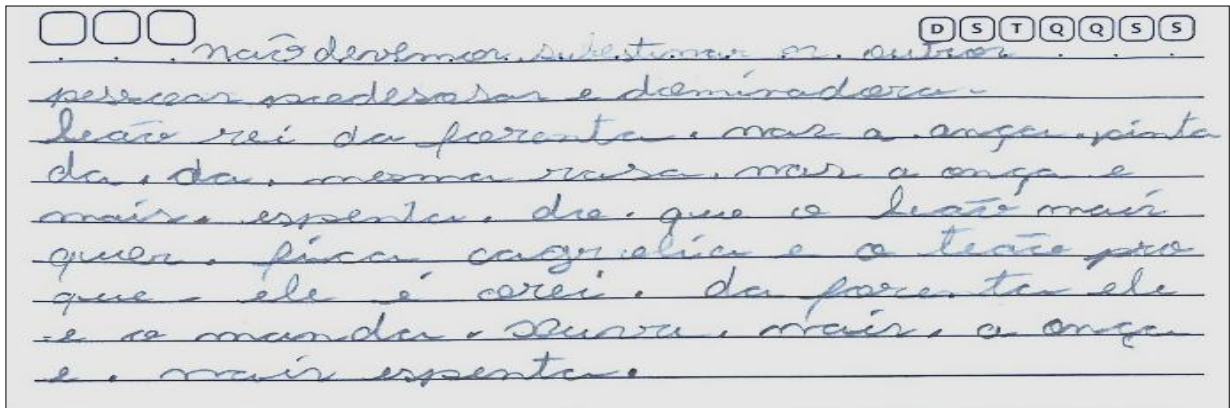
Tudo isso proporciona um aprendizado ao educando que percebe sua capacidade de leitura e de escrita sendo ampliadas e consolidadas.

Após a produção, os textos foram apresentados à turma que, ao final, escolheu a melhor produção. O critério de escolha deveria obedecer ao esquema proposto anteriormente (tema, personagens, moral), além do emprego da criatividade.

Durante a leitura para a escolha da melhor produção, já se pôde perceber que nem todas as duplas compreenderam a organização textual do gênero fábula. Uma dupla (de alunos alfabetizados) em especial discorreu sobre as características positivas de um dos personagens, entretanto não o situou dentro de um contexto que privilegiasse o desenrolar dos acontecimentos;

não se deteve em descrever a situação inicial e nem em apresentar a complicação. De mesmo modo não se deteve em narrar um desfecho. Em suma, antes de expor seu texto, um dos alunos já vaticinou: “O nosso está errado!”. Mesmo assim, mesmo antecipando a constatação geral, eles não deixaram de compartilhar sua produção com os demais.

Figura 2 – Produção de texto: Alunos EJA participantes da pesquisa



Fonte: Da autora, out.2017.

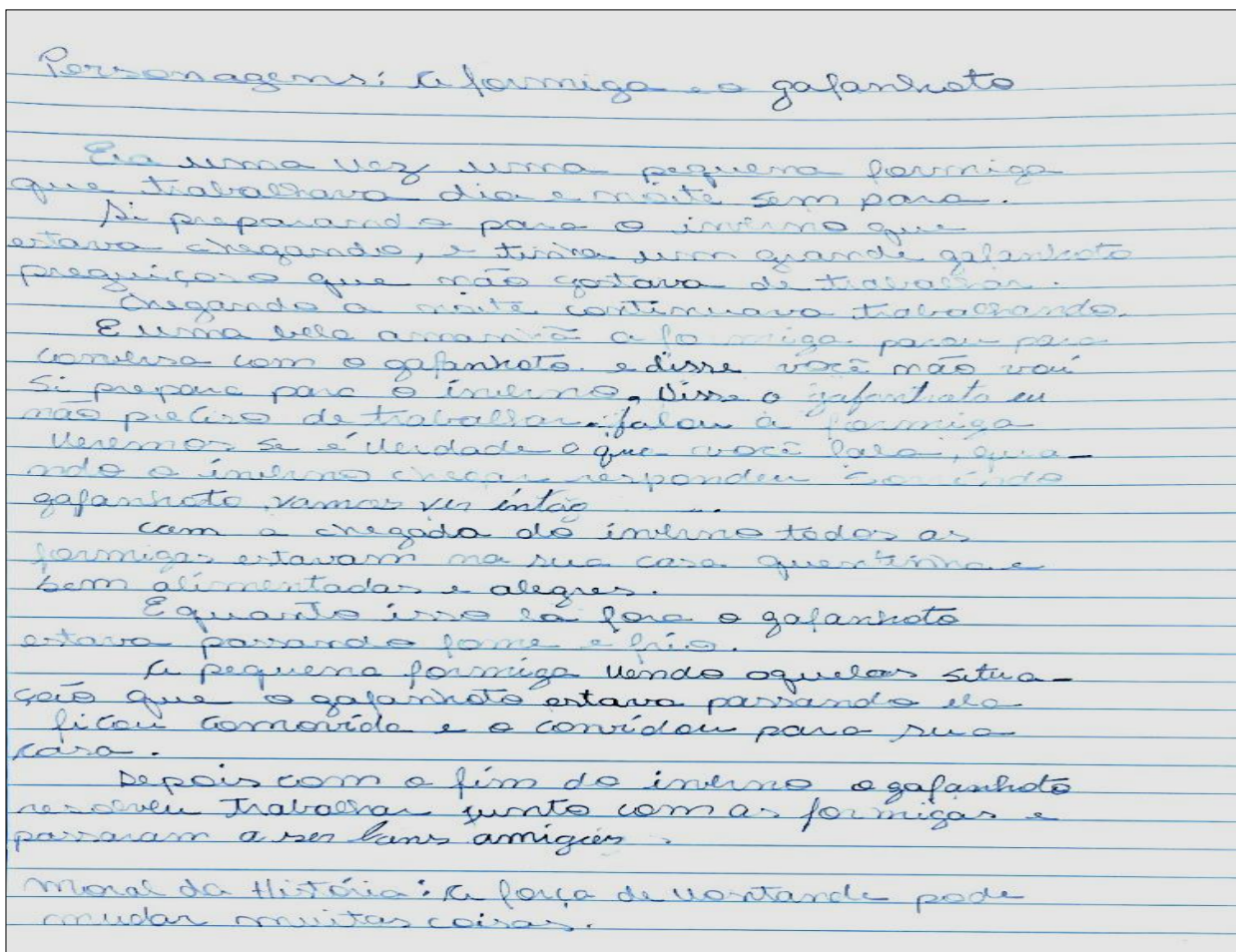
O fato curioso é que eles não deixaram de utilizar uma moral para a “história” produzida por eles, todavia como título. Provavelmente, isso se deve ao fato de os alunos terem memorizado que uma das principais características de uma fábula é a presença da moral final da história ou que, para ser classificado como uma fábula, o texto dentre outras características deve apresentar um ensinamento final.

O processo de escolha se deu da seguinte maneira: cada dupla apresentou seu texto, realizando a leitura. Após a audição da leitura, todos os alunos, excetuando a dupla produtora do texto, deveriam avaliar (obedecendo aos critérios já elencados anteriormente), atribuindo uma nota que variava de 0 a 10 pontos. A pontuação não teria identificação nenhuma do avaliador, mas apenas os nomes das duplas avaliadas é que deveriam constar na folha de avaliação, além da nota. Ao final da audição, todos os papéis de pontuação foram recolhidos e separados por sua identificação. Dessa maneira, cada dupla teve seus pontos separados e grampeados, formando um bloco único. Após esta etapa, toda a turma foi convidada a participar da soma das notas obtidas por cada dupla. À proporção que a professora lia as notas, os alunos iam realizando a soma com entusiasmo e alegria, pois, ao mesmo tempo em que participaram do processo de produção, agora estavam participando ativamente, também, do processo de escolha.

Um fato curioso aconteceu ao serem apurados os resultados: o texto eleito foi uma releitura da conhecidíssima fábula **A Cigarra e a Formiga**. Bons textos originais foram produzidos e também estavam adequados aos critérios solicitados. O que então levou os estudantes a escolherem uma releitura de um texto tão conhecido? Provavelmente, o fato de esta fábula estar em suas memórias. Assim, escolhendo a releitura, estariam preservando e valorizando o que já faz parte de sua bagagem cultural: mativeram laços de identidade e afeição ao enredo com o qual tiveram contato previamente, tempos atrás.

Prosseguindo, com o desenvolvimento das atividades, foi reapresentado aos alunos o texto por eles eleito: “A Formiga e o Gafanhoto”.

Figura 3 – Produção de uma fábula: Alunos EJA participantes da pesquisa



Fonte: Da autora, out. 2017.

Cosson (2014) afirma que:

Ao professor cabe 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 estão inseridos.

Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. (COSSON, 2014, p. 29).

Percebe-se aqui, que a leitura, também para Cosson, vai além da decodificação, cabendo ao professor mediador desse processo de ensino aprendizagem tornar a leitura literária carregada de sentidos para leitores que não são meros espectadores, mas atores sociais que desempenham variados papéis no exercício de sua cidadania. Em conformidade com essa prerrogativa, valendo-se do texto literário produzido e eleito pelos alunos, a professora procurou alinhar a teoria à prática, inserindo em sua metodologia a produção de um gênero que circulasse socialmente e que fosse comum a todos os alunos. Após várias considerações, optou pela produção de um gênero textual que marca, oficialmente, a data da constituição de uma das instituições mais antigas, senão a mais antiga: a família. Assim, os alunos passariam à produção de um “convite de casamento”.

Faz-se necessário o esclarecimento de que a opção pela escolha desse gênero, convite de casamento, também pautou-se no entendimento de que todos os alunos demonstram grande amor e cuidado por seus familiares. Além disso, percebe-se que sempre fazem o possível para que todos estejam sempre bem e felizes.

Após a apresentação do texto eleito, a professora esclareceu a todos que a próxima atividade se basearia na produção de um texto que circula em nossa comunidade, é acessível e conhecido por todos. Acrescentou também que esse gênero exerce um papel importante na vida em sociedade, representando a futura constituição de mais um núcleo familiar que se formará a partir da data constante nele. Trata-se de um convite de casamento. Entretanto, de que forma que um convite de casamento estaria associado à fábula eleita: “A Formiga e o Gafanhoto”?

Muitas foram as inferências e as possibilidades levantadas pelos alunos. Uns achavam que o texto deveria ter uma continuidade para que se conseguisse estabelecer essa conexão através da escrita, dando continuidade ao enredo, criando-se um elo que possibilitasse a conexão ao convite de casamento. Mediante essa sugestão, a professora esclareceu que eles não iriam retomar o texto, e não iriam fazer nenhum acréscimo a ele. Toda a turma iria trabalhar com aquilo que eles já tinham: o texto eleito por eles. Finalmente, após algum tempo pensando, sugeriram que a possibilidade partiria do entendimento de que a Formiga, muito trabalhadora e caridosa, ao

acolher o Gafanhoto, poupando-lhe a vida e livrando-o da fome e do frio a que ele estava sujeito, passou a enamorar-se dele. A partir daí, um romance entre ambos havia se estabelecido e, agora, culminaria com o casamento dos dois.

Alguns acharam estranha a ideia de um relacionamento amoroso entre uma formiga e um gafanhoto, todavia o Aluno R. argumentou: “Ué, não casa home cum home? Então uma formiga pode casa com um gafanhoto, uai!”.

A professora fez válida a constatação do aluno e acrescentou que a sociedade contemporânea defende a ideia de uniões e relacionamentos que antes, em outra época, seriam tidos como inadequados, inapropriados e impossíveis. Contudo, atualmente se vê apregoadado o direito que as pessoas têm de viver esses relacionamentos de modo pleno e evidente. Apesar dessas diferenças, devemos respeitar a opinião, o modo de vida e as escolhas dessas pessoas, embora possamos não compartilhar e nem defender ou disseminar essas ideias. Esclareceu ainda que os alunos não deveriam se esquecer de que a base da proposição era um texto literário no qual predomina a ficção, a fantasia, a subjetividade e, indiscutivelmente, o imaginário. Por isso, seria perfeitamente possível e aceitável o relacionamento amoroso entre um gafanhoto e uma formiga.

Feitos os devidos esclarecimentos, na aula seguinte, a professora selecionou uma infinidade de convites de casamento, das mais variadas épocas e modelos. Os alunos foram dispostos em um círculo e todos tiveram a possibilidade de observar e explorar os convites sobre as carteiras. À medida que um convite era examinado, era passado para o colega do lado para que também pudesse proceder a análise. Assim, todos os convites foram observados e logo veio a proposição da atividade: todos os alunos deveriam escolher um modelo de convite e procederem à produção de um, utilizando os materiais disponíveis pela professora. Fitas coloridas das mais variadas texturas e formas, papéis coloridos, adesivos em formatos de coração, flores para decalques, tesouras de recortar e picotar, dentre outros.

Como os alunos são poucos a professora deixou a critério deles a divisão da turma para a confecção do trabalho. Assim, eles disseram que gostariam de se dividir em dois grupos para a produção do convite, todavia, deveriam produzir o seu envelope personalizado, individualmente.

Todos eles divertiram-se muito sugerindo os nomes para os noivos, para os pais dos noivos, uma cidade e o endereço. As sugestões foram as mais variadas e divertidas.

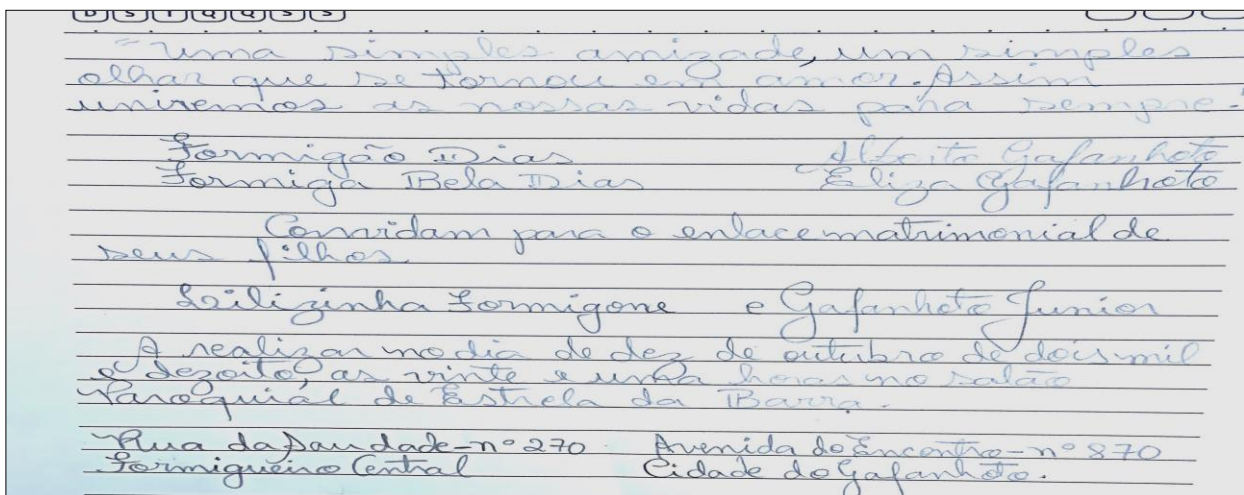
Observa-se que o trabalho com o desenvolvimento das oficinas de letramento literário na EJA tem se pautado muito no trabalho em grupo. Aqui, justifica-se essa escolha recorrendo aos documentos oficiais que discorrem sobre o modo como se devem desenvolver as atividades no contexto da EJA. A ideia proveniente do estabelecimento do trabalho em grupo é promover e otimizar o diálogo, fortalecer os vínculos criados a partir dessas interações, além de contribuir para a aprendizagem.

Imaginando este espaço ocupado por jovens e adultos, podemos vê-los sentados em pequenos grupos e, no interior de cada grupo, as pessoas se olham, falam diretamente umas com as outras e podem mais facilmente ver outros grupos. A lousa não é o centro e o(a) professor(a) pode estar em diferentes lugares, acompanhando os diálogos e os trabalhos de cada pequeno grupo. Esse tipo de organização deve ser utilizado sempre que desejarmos propor produções, conversas e discussões em pequenos grupos. (BRASIL, 2006b, p. 23).

Observa-se que o propósito da distribuição dos alunos em grupos define-se essencialmente pelo motivo de fomentar as relações e os vínculos estabelecidos na sala de aula, além é claro, de favorecer, sobretudo, a aprendizagem.

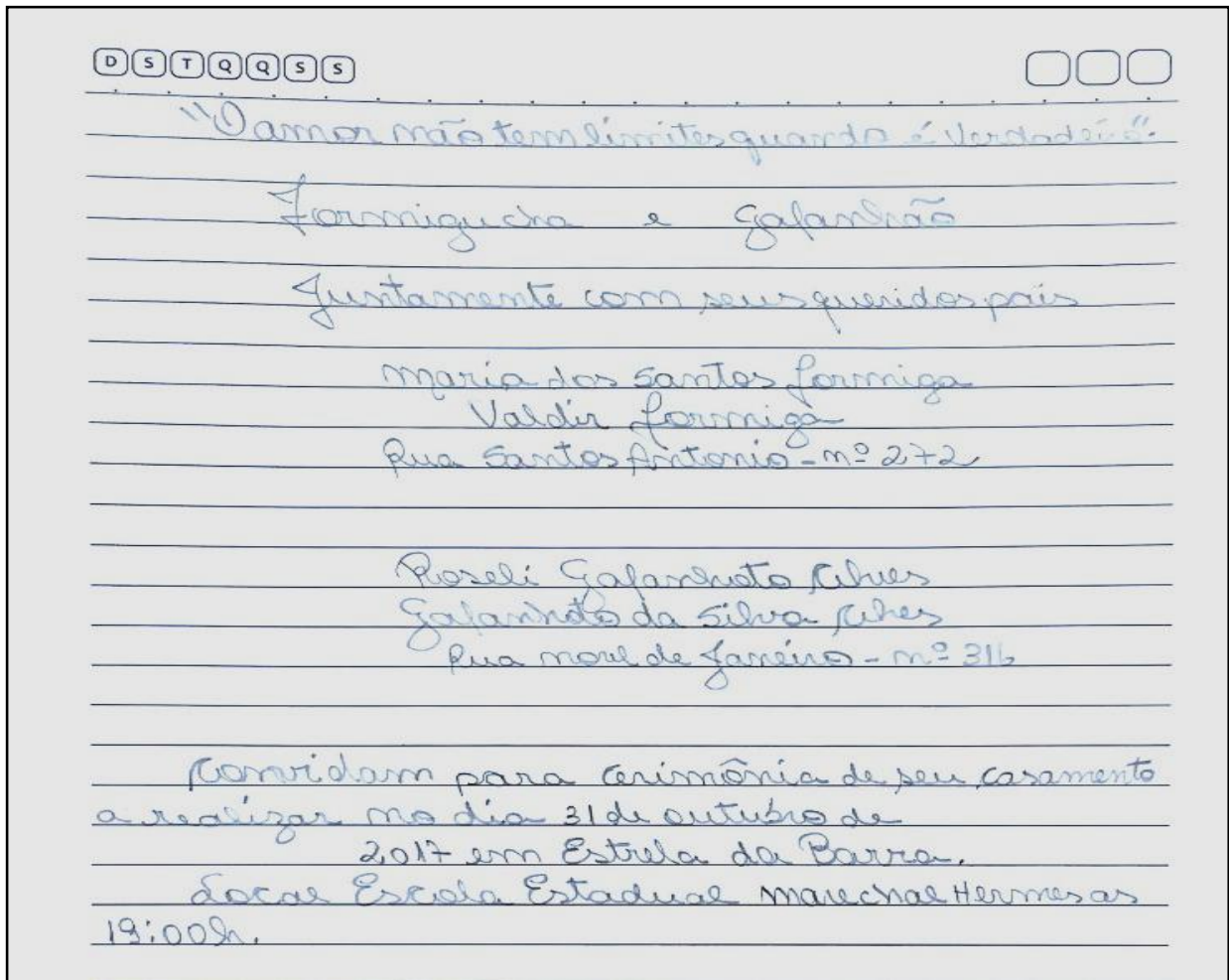
Após inúmeras análises e reflexões, os grupos elaboraram seus convites. Assim, inicialmente, apresentaram as seguintes produções manuscritas, ou seja um esboço daquilo que, posteriormente, se tornaria um convite impresso como aqueles que recebemos socialmente.

Figura 4 – Produção de convite de casamento: Grupo EJA I



Fonte: Da autora, out. 2017.

Figura 5 – Produção de convite de casamento: Grupo EJA II



Fonte: Da autora, out. 2017.

Percebe-se que os alunos optaram por estruturas diferentes de convites. A partir da leitura da fábula “A Formiga e o Gafanhoto”, os alunos, dando asas à imaginação, criaram nomes para os noivos e seus progenitores, endereços de residência e a frase de abertura do convite. Trocaram ideias, riram-se de suas sugestões, interagiram de uma maneira única, que deixaria qualquer docente feliz ao observar tamanho entusiasmo na realização de uma empreitada.

Após a execução do convite ainda faltavam duas etapas: a confecção de um envelope personalizado, para o qual utilizariam os materiais já relatados anteriormente, conforme bem entendessem. Cada um faria como achasse melhor e mais conveniente. Apesar de, geralmente os homens sentirem mais dificuldades na realização desse tipo de atividade, foi tranquila e agradável a tão esperada produção dos convites.

Figura 6 – Produção de envelopes para convite de casamento: Grupo EJA I e II



Fonte: Da autora, out. 2017.

A digitação foi realizada com o auxílio da docente, uma vez que os alunos não possuem ainda as habilidades para o desempenho dessa tarefa. Contudo, poderia ser feito o seguinte questionamento: “Por que não ensiná-los para que, assim, pudessem eles mesmos executar essa tarefa?”. Ao que a resposta seria: “Não havia tempo para demandarmos mais esse desdobramento”. Assim, os convites foram digitados e impressos em papel adequado e distribuído aos alunos que, vendo o resultado de seu trabalho, se sentiram extremamente competentes e valorizados.

Figura 7 – Produção de convite de casamento: Grupo EJA I



Fonte: Da autora, out. 2017.

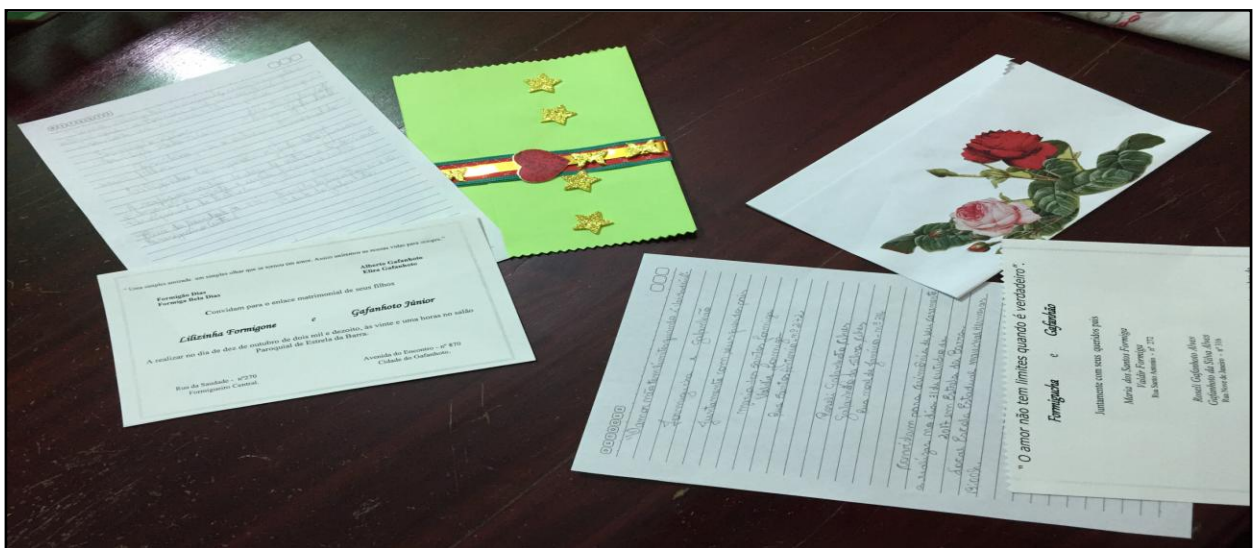
Figura 8 – Produção de convite de casamento: Grupo EJA II



Fonte: Da autora, out. 2017.

Todavia, apesar do contentamento da maioria, os alunos que não estiveram presentes no dia da confecção dos convites, ficaram tristes, uma vez que não teriam esta etapa registrada em seus cadernos. Diante dessa constatação, um aluno perguntou se a professora poderia arrumar um convite pra eles também. Isso demonstra claramente a dedicação que os discentes têm com a realização das atividades: mesmo havendo a necessidade de se ausentarem, eles querem ter em seu caderno tudo o que foi desenvolvido no dia em que estiveram ausentes.

Figura 9 – Produção de convite de casamento: Grupo EJA I e II



Fonte: Da autora, out. 2017.

Até aquele momento, tudo o que fora desenvolvido foi muito significativo para os alunos que se encantaram ao contemplar naquele convite o quão longe eles poderiam ir, e que, essencialmente, a literatura favorecia a mediação do fantástico com o real, do imaginário ao entendimento do contexto, das práticas e dos textos que são produzidos socialmente, em específico o convite de casamento.

Vislumbra-se que, o desenvolvimento desse trabalho, que visa proporcionar aos alunos a oportunidade de se perceberem como leitores/receptores da arte literária que com eles interage e os transforma, tem se demonstrado satisfatório, uma vez que os discentes já conseguem visualizar a literatura como forma de compreensão dos espaços socioculturais nos quais estão inseridos.

5.3 A finalização: Pensando na vida através da crônica

Antes de iniciar a oficina, a professora fez uma retrospectiva com os alunos sobre o desenvolvimento dos trabalhos realizados até aquele momento, baseados nos gêneros contos de fadas e fábulas. Em seguida, acrescentou que as atividades que iriam desenvolver a partir daquele momento seriam pautadas no trabalho com o gênero crônica e, sem fazer nenhuma antecipação ou esclarecimento sobre o gênero em questão, propôs aos alunos uma atividade diferente e divertida, para que fossem instigados ao prosseguimento da leitura.

Não que isso seja um prenúncio de utilização das propostas de sequências do autor de **Letramento Literário, teoria e prática**, entretanto, observa-se que Cosson (2014), discorre enfaticamente sobre a necessidade de se “instigar” o educando à leitura, utilizando variados recursos que o motivem à realização da leitura. Dessa maneira, sobre a justificativa para o uso de motivações que antecedem a leitura, Cosson (2014) afirma:

Acreditamos firmemente que o elemento lúdico que elas contêm ajudaram a aprofundar a leitura da obra literária. [...] Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não têm o poder de determinar sua leitura. Aliás, influências sempre existem em qualquer processo de leitura. A questão, então, não é se a motivação exerce ou não influência, mas sim se essa influência é bem-vinda ou desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com seus alunos. (COSSON, 2014, p. 56-57).

Fica evidente que a opção do professor na utilização da motivação como instrumento otimizador/preparador para o ato da leitura deve ser pensada e utilizada com planejamento criterioso, para que essa etapa cumpra, de fato, o seu papel.

A atividade motivadora escolhida pela professora consistiu na seleção de várias imagens de objetos, lugares, animais, acessórios, utilidades, dentre outras, que estabeleçam ou não ligação com os textos que seriam apresentados. Para a execução dessa etapa, a professora colocou todos os recortes dentro de uma caixa de madeira e distribuiu aos alunos, que estavam dispostos em um semicírculo. Em uma folha de papel pardo, colocou os nomes das crônicas com as quais eles iriam trabalhar: **A última crônica**, de Fernando Sabino; **O sucesso da mala**, de Cybele Meyer; **Uma lição inesperada**, de João Anzanello Carrascoza e **Papagaio congelado**, de Ricardo Azevedo. Um aluno por vez, após retirar uma figura, deveria dirigir-se ao cartaz afixado na lousa, analisar a figura e os nomes dos textos. Caso achasse que a figura estabelecia relação com algum texto, fixava-a embaixo do título; caso contrário, a figura seria descartada sobre a mesa. Todos procederam desse modo até que todas as figuras foram retiradas.

Na sequência, a professora esclareceu que o cartaz continuaria exposto e solicitou a eles para que ficassem atentos à leitura de cada texto e, em seguida, analisassem se a figura afixada estabelecia realmente ligação com aquele texto ou não. Garantindo a continuidade da oficina, distribuiu as cópias dos quatro textos para todos os alunos. Realizaram a leitura silenciosa dos quatro textos. Mais uma vez, a professora mediou a leitura dos não alfabetizados.

Em seguida, a professora propôs um momento de compartilhamento da leitura, incentivando seus alunos a estabelecerem relações entre o texto lido e fatos de suas próprias vidas. Na verdade, a proposta era de realização de um *flashback*, ou seja, um retorno ao passado, uma retomada das experiências vivenciadas pelos alunos, postas em comparação aos textos ora apresentados, que remontam à fase da infância ou qualquer outra etapa de suas vidas.

Essa atividade possibilitou aos alunos alfabetizados da EJA a realização da leitura sem nenhuma interferência ou mediação por parte do professor. O que se espera com essa proposição é proporcionar momentos de fruição na leitura, reflexão, resgate da memória e a percepção do senso de si mesmos. Com a proposição dessa atividade os alunos compartilharam experiências e emoções que possivelmente os fizeram reviver fatos marcantes em suas vidas.

Sob esse argumento, Zilberman (2009) afirma:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

Ainda, segundo a autora,

O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica ou narcisista, se bem que, no começo, exercida solitariamente; depois, aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela. Em certa medida, a leitura sugere outra faceta educativa da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo; mas seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias. (ZILBERMAN, 2009, p. 17-18).

Comungando com essa assertiva, a **Proposta Curricular para o Ensino para Educação de Jovens e Adultos** (2002) assevera que, sendo a linguagem um instrumento valioso, qualquer aprendizagem só é possível se efetivar através de sua utilização, pois todo e qualquer conhecimento se formaliza e se explica por ela. Também assegura que faculta ao indivíduo a construção de leituras do mundo, permite-lhe criar possibilidades de descobertas pessoais que favoreçam o autoconhecimento e indiquem o lugar da palavra em sua subjetividade.

Finalizada essa etapa, retornaram à análise das escolhas expostas na folha de papel pardo fixada na lousa. A professora realizou a leitura dos textos e, à medida que os textos eram lidos, a professora dirigia-se para o papel pardo afixado na lousa e apontava cada uma das figuras, ao mesmo tempo que indagava os alunos sobre uma possível ligação entre eles, ou seja, se realmente se confirmava a relação entre o texto verbal que fora lido e o texto não verbal, que fora afixado por eles, próximos aos títulos dos textos.

Mediante uma resposta positiva dos alunos, a figura era mantida abaixo do título do texto; contudo, em caso negativo, ela era arrancada e descartada sobre a mesa. Foi um momento bem descontraído em que os alunos analisavam seu desempenho e o dos companheiros, pois, incrivelmente, todos se lembravam de suas escolhas e a dos amigos.

Decorrida essa etapa, a professora discorreu sobre o gênero que acabaram de ler, bem como sua organização textual e sobre suas características. Entretanto, nenhuma atividade que contemplasse as características, ou a organização textual desse gênero, foi desenvolvida devido ao fato de os alunos desenvolverem as atividades de forma muito lenta e demorada, resultando na falta de tempo para a abordagem de outros aspectos. A propósito, constatou-se, desde o início da aplicação das oficinas até o momento, dois dos maiores entraves no desenvolvimento desta pesquisa: primeiro, a morosidade e a lentidão do alunado na execução das atividades; segundo, as faltas dos alunos motivadas, ora pelo atraso na saída do trabalho, ora por necessidades pessoais decorrentes de problemas de saúde, cansaço e problemas familiares.

Finda a atividade anterior, a professora sugeriu aos alunos que escolhessem o texto de que mais gostaram ou que de alguma forma, lhes chamou mais a atenção. A atividade consistia em que os alunos escrevessem uma carta pessoal (a um dos amigos da sala), na qual fariam algum(ns) comentário(s) relacionado(s) ao texto por eles escolhido, além de indicá-lo para leitura. A professora sugeriu que cada discente escrevesse seu nome e endereço em um papel e, na sequência, realizou um sorteio dos nomes dos alunos. Dispostos em uma caixinha, cada aluno retirou um papel para saber a quem a sua carta deveria ser endereçada. A ideia era garantir que a carta, que seria postada posteriormente, realmente chegasse às mãos do destinatário.

Após o sorteio dos destinatários das cartas, a professora explicou que esse gênero está, de certa forma, esquecido por boa parte da sociedade, pois, em meio a tanta tecnologia e tantas mídias, as pessoas estão perdendo o hábito de escrever cartas. Tornou-se mais rápido, mais fácil e mais prático o envio de mensagens instantâneas através de aplicativos disponíveis em celulares e outros suportes. Entretanto, apesar desses recursos encurtarem as distâncias, eles também têm, com a mesma rapidez, separado as pessoas que, mesmo estando próximas, fisicamente falando, se comunicam através desses meios. Esclareceu ainda que, continuamos sim, recebendo correspondências, contudo, o maior percentual delas vem representado pelas cartas comerciais: faturas de cartões de crédito, cobranças, extratos de movimentação de conta bancária, dentre outras. Assim, como a proposta da atividade seguinte seria a escrita de uma carta, discorreu sobre as partes que estruturam esse gênero: local e data; saudação inicial (vocativo); assunto ou mensagem (corpo do texto); despedida; assinatura. Para ilustrar, a professora levou várias cartas pessoais e cartões que havia recebido dos mais variados lugares, alguns, de ex-alunos que participaram de programas financiados pelo governo federal e que lhes possibilitaram morar fora

do Brasil, em lugares como o Canadá e Portugal, durante alguns anos. Os alunos da EJA ficaram muito admirados pelo fato de as cartas chegarem ao Brasil de avião e demorarem tanto tempo para chegarem às mãos do destinatário: aproximadamente de vinte a trinta dias (pela opção de postagem comum): desde o envio até o recebimento.

Sobre o trabalho do professor da EJA utilizando os gêneros e a língua na modalidade escrita, Xavier (2014) afirma:

Considerando essa realidade social de escrita e seu sujeito (aluno/EJA), os gêneros textuais, que circulam no seu meio social, atestam, por seu turno, como a prática da escrita está inserida na vida cotidiana do aluno da EJA, revelando a necessidade de o ensino [...] dialogar com essa experiência de escrita que “fale” da inserção de um sujeito social numa dada sociedade de trabalho que é exigente nas relações, hoje, de trabalho e de resposta do sujeito: hábil e competente, quanto ao uso e conhecimento da escrita na sociedade. [...]

Os gêneros remetem à língua em seu cotidiano e, esta, então, é considerada uma forma de ação social, seja na modalidade oral e escrita. Para o trabalho de ensino-aprendizagem da prática de produção de textos com o aluno da EJA, trabalhar com os gêneros é associar o conhecimento de vida do aluno, às diversas situações de seu cotidiano, em que ele precisa usar os gêneros orais e saber registrá-los na forma escrita. (XAVIER, 2014, p. 33).

É evidente que um dos maiores desafios é possibilitar aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tornarem-se proficientes na leitura e na escrita; contudo, esse caminho se torna menos inóspito se o professor lança mão de um gênero que circula em sociedade e com o qual os alunos têm contato. Xavier (2014), em sua tese de mestrado apresentada à Universidade Estadual da Paraíba, cujo tema é o uso da carta argumentativa na EJA, postula:

Consiste, portanto, um grande desafio o trabalho do professor da EJA, quando este entende que o aluno precisa estar capacitado para lidar com as práticas sociais. Sabemos que, para essa ação, enquanto sujeito social, o aluno necessita fazer uso da leitura e da escrita no desempenho de tais práticas [...] pois a partir dos conhecimentos sobre linguagem ocorrerá um elo de ligação entre a vida e o conhecimento do aluno.

[...] devem ser preparadas de modo que os conteúdos correspondam a uma via de acesso que possibilite ao aluno, através do ensino da linguagem, exercer práticas de leitura e de escrita nas mais variadas situações da vida social que se apresentam no seu dia-a-dia. É justamente a linguagem que liga o conhecimento ao aluno.

Sendo assim, o papel da escola não se limita apenas a um lugar de aprendizagem, mas também a um espaço para a formação de atitudes,

socialização e formação que influenciarão de forma positiva na aprendizagem dos alunos da EJA. (XAVIER, 2014, p. 35).

Sabe-se que a escrita tem grande prestígio, exerce grande influência nas interações sociais e é um instrumento imprescindível para a perpetuação da memória da humanidade. Cosson (2014, p. 16) afirma que “A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante”. Aqui, percebe-se claramente o impacto que se espera promover na aprendizagem do educando ao se fazer uso de gêneros escritos. O conhecimento da linguagem, seus mecanismos e seus usos, além de facultar-lhe conhecimento, outorga-lhe, como ator social eficiente, a conquista de sua autonomia e, conseqüentemente, de sua cidadania. Assim, partindo-se da utilização de textos literários, procurou-se desvelar uma das possibilidades definidas por Cosson (2014): a “exploração da linguagem”, o “dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita”. (COSSON, 2014, p. 16).

Desse modo, a opção pelo desenvolvimento de uma atividade que contemple a escrita de uma carta pessoal pode ser justificada por Pinto (1993):

Deve ser tal que desperte no adulto a consciência da necessidade de instruir-se e de alfabetizar-se. Isso só pode ocorrer se simultaneamente e mais amplamente desperta nele a consciência crítica de sua realidade total como ser humano, o faz compreender o mundo onde vive, seu país – com as peculiaridades da história na qual se encontra – sua região, desperta nele a noção clara de sua participação na sociedade pelo trabalho que executa, dos direitos que possui e dos deveres para com os seus iguais.

Deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos. (PINTO, 1993, p. 86).

Dessa forma, ao utilizar a escrita como instrumento de “dizer o mundo”, espera-se proporcionar ao discente a consciência de que, com a finalidade de possibilitar o desempenho de seu papel de ator social, a educação escolar pode partir de sua realidade, de seu mundo, procurando valorizar as práticas pertinentes às interações decorrentes da vida em sociedade e do que pode ser utilizado para otimizá-las.

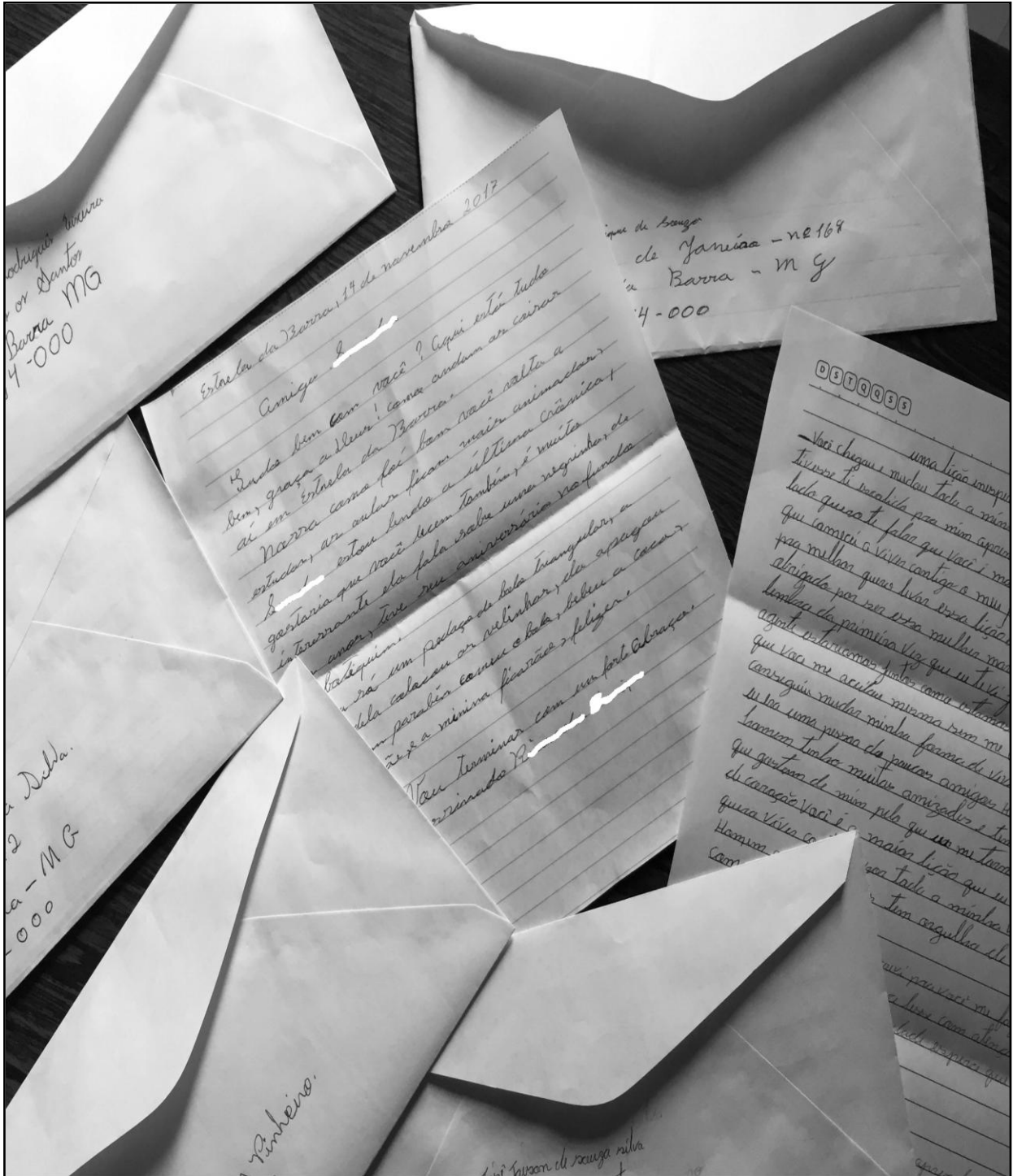
A garantia da participação efetiva dos alunos ainda não alfabetizados em todo o processo metodológico foi viabilizada, uma vez que a docente atuou como mediadora da leitura e como

escreva do rascunho dessa produção escrita. Após redigir o rascunho da produção textual, que seguiu as sugestões e as ideias de como o referido aluno gostaria que fosse escrita sua carta, a professora entregou-lhe para que passasse a limpo de próprio punho. Alguns alunos conseguiram terminar naquela aula; todavia, alguns não conseguindo efetivar a finalização de sua produção, foram alertados de que, na próxima aula, deveriam entregar suas cartas com o objetivo de se proceder à postagem.

Acrescenta-se o fato de que, como haveria apenas mais poucas aulas até o início das provas, não haveria tempo hábil para que as cartas fossem postadas e entregues pela própria funcionária dos correios, nos endereços dos alunos. Assim, a docente combinou com os alunos que recolheria as cartas remanescentes até uma data predeterminada e, uma vez de posse de todas as correspondências, ela própria faria a postagem. Todavia, após serem seladas e carimbadas, a própria professora se incumbiu de entregá-las aos destinatários na sala de aula, a fim de que, dessa forma, pudessem proceder à finalização da oficina, uma vez que o tempo estava escasso e isso colocaria em risco a finalização da oficina. Depois que as cartas foram postadas e devolvidas pela funcionária local dos Correios para a professora, os alunos, na data acordada, passaram ao compartilhamento das produções.

Grande era a expectativa de todos os educandos em saber quem da sala lhes havia enviado uma carta. Foi fascinante a emoção estampada nos olhos daqueles adultos ao receberem em suas mãos a tão esperada carta. Tamanha foi a ansiedade que muitos deles disseram nunca ter recebido uma correspondência pessoal e, por esse motivo, estavam até emocionados. À medida que a professora fazia a entrega da carta, para o destinatário, a expressão de ansiedade cedia lugar para um largo e sincero sorriso. De posse de seu objeto de desejo, todos abriram e apreciavam cada palavra, cada colocação, cada frase. O aluno não alfabetizado tentou ler por si mesmo a carta, esforçou-se, leu muitas das palavras, contudo, faltando-lhe a compreensão promovida por uma leitura mais fluente, fez com que ele procurasse auxílio na professora que, prontamente, atendeu sua solicitação. O aluno sentou-se ao lado da docente. Sorria a cada finalização de leitura de orações e períodos. Alegrou-se tanto com o conteúdo que, encerrada a leitura, exclamou: “Esse cara é demais!”, referindo-se ao colega de sala que havia escrito a correspondência. Na sequência, dirigiu-se até a carteira do remetente da carta, disse-lhe algumas palavras de reconhecimento e gratidão e finalizou com um grande, apertado e demorado abraço. Poderia se dizer desse episódio que foi pura e simplesmente “memorável”.

Figura 10 – Produção de carta pessoal: Turma EJA



Fonte: Da autora, nov. 2017.

Figura 11 – Produção de uma carta pessoal: aluno EJA (alfabetizado) participante da pesquisa

Estrela da Barra, 14 de novembro de 2017.

Prezado amigo J .

Estou escrevendo para lhe dizer que, percebi a sua ausência hoje na escola, estou com saudades também, espero que esteja bem e que não seja nada sério o motivo da sua ausência.

Mas gostaria de lhe dizer que aqui na sala de aula tenho aprendido bastante com os professores, com os amigos e também com os textos que lemos, um texto que me chamou bastante atenção, falava sobre uma professora que havia chegado na escola para substituir outra professora, porém muito humilde com jeito simples as vezes, era alvo de rixa até mesmo de professores, mas com seu jeito simples conseguiu o respeito e o carinho de uma classe inteira, através de uma mala.

O nome do texto é O sucesso da mala, de autoria de Cibele Meyer, lia esse texto e medita nele, vale a pena aprender -mos mais.

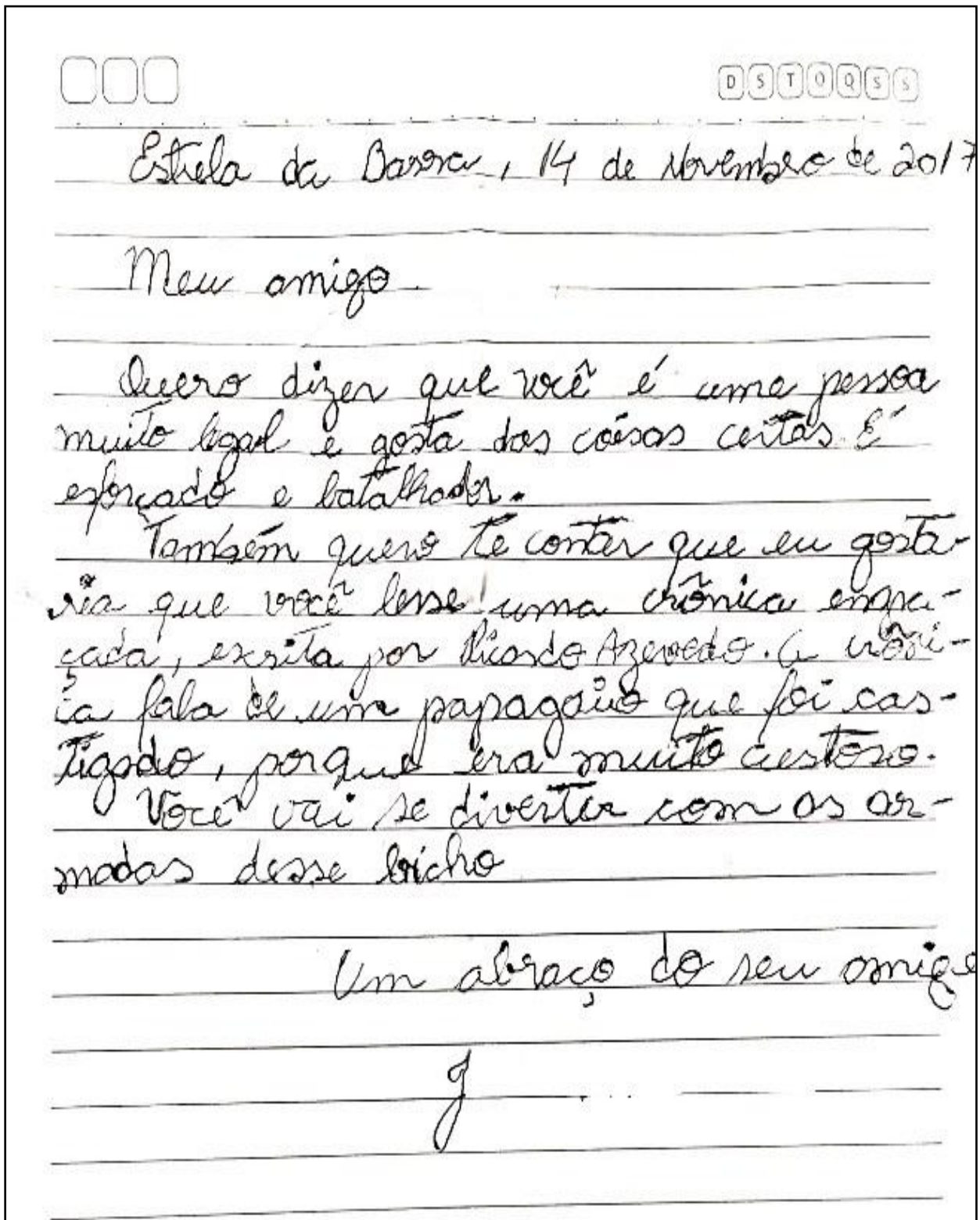
Espero a tua presença na próxima aula.

Até um outro dia!

De sua amiga de Classe

O.

Figura 12 – Produção de uma carta pessoal: aluno EJA (não alfabetizado) participante da pesquisa



Mais do que escrever ou receber uma carta, percebe-se que a chegada das cartas possibilitou-lhes a percepção de si mesmos através do olhar do outro. Ao lerem a carta, muitas qualidades que possuem foram postas em evidência e registradas pelo remetente. Diante dessa positiva exposição, perceberam que são valorizados, que são compreendidos, que são respeitados e, acima de tudo, queridos.

Reitera-se que a Educação de Jovens e Adultos é carente de metodologias que visem à obtenção do conhecimento e da aprendizagem; entretanto, também deve se pautar na valorização do ser humano, contribuindo, dessa maneira, para a atuação de sujeitos dotados de qualidades que necessitam ser valorizadas e postas em evidência. Agindo assim, se garantirá a valorização desses sujeitos que desempenham os mais variados papéis sociais de forma crítica e reflexiva, que são conscientes de seu valor e cientes de que podem e poderão ir cada vez mais longe.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto nesta dissertação, espera-se que, de alguma forma, tenhamos contribuído para a compreensão do desenvolvimento da leitura literária nos educandos da EJA – Segmento II de uma escola estadual em Estrela da Barra - MG. Contudo, não se possui a menor pretensão de que com o desenvolvimento desse trabalho, nossos alunos já tenham desenvolvidas todas as competências leitoras necessárias para que viajem pelo universo da literatura. Obviamente, por tratar-se de uma intervenção, em determinado momento, (in)voluntariamente, tivemos de operar mudanças e alterações no decorrer de sua aplicação. Por conseguinte, entendemos que estamos diante de um público que, como qualquer outro, carrega consigo as marcas deixadas pela vida, oriundas das mais variadas experiências. Entretanto, o diferencial reside no fato de que, com relação à Educação de Jovens e adultos, essas marcas culminaram por afastá-los da escola por algum motivo, em determinado momento de sua existência. Dessa maneira, qualquer projeto de desenvolvimento formal de alguma habilidade leitora apresenta inúmeras dificuldades com relação ao domínio da leitura e da escrita.

As práticas de leitura e letramento, aqui programadas e descritas, objetivaram a promoção do letramento literário nessa turma de EJA. As oficinas desenvolveram-se sob a escolha de três diferentes gêneros textuais: contos de fadas, fábulas e crônicas. Em todo o desenvolvimento, procurou-se oportunizar aos discentes uma leitura literária que lhes possibilitasse a compreensão dos espaços socioculturais nos quais estão inseridos. Buscou-se vislumbrá-la como recurso que promove a competência comunicativa, que oportunize a ampliação de conhecimento e domínio da leitura e da escrita, que possibilite ao estudante desenvolver um olhar significativo sobre a realidade circundante e o espaço no qual está inserido. Ademais, procurou-se desenvolver as habilidades de leitura, promovendo, também, momentos de fruição.

Ressalta-se, aqui, a ideia da eleição do letramento literário como uma possibilidade para se atingir os objetivos de ensino propostos para esta modalidade: Educação de Jovens e Adultos (EJA), como forma de desenvolvimento de práticas adequadas e que lhes promovam estratégias de inserção social, garantindo-lhes que não fiquem, ou se sintam excluídos das práticas sociais pertinentes ao meio no qual estão inseridos e em outros que queiram se inserir.

Nessa perspectiva, observou-se que, em muitos momentos, houve resgate de memórias longínquas, guardadas pelos educandos por anos ou dezenas deles no subconsciente, que vieram à

tona e que fizeram com que fatos importantes de suas vidas fossem revividos com carinho e com emoção, além de serem também, compartilhados com a turma. A valorização de suas experiências e também das experiências dos demais companheiros de sala, fizeram com que os elos afetivos fossem fortalecidos, propiciando a todos a consciência de que a leitura literária não consiste apenas na decodificação de letras e códigos, mas sim na compreensão de que a literatura é constituída por palavras que, por sua vez, constituem um mundo repleto de sonhos, fantasias e imaginação. Os alunos puderam compreender que a literatura proporciona aos leitores o reconhecimento de si mesmos, vislumbrando nos personagens ações ou características semelhantes às suas; reconhecendo-se através das narrativas em que outros são protagonistas.

Através do texto literário, procurou-se oportunizar aos alunos atividades e produções escritas que contemplassem as práticas sociais de sua localidade, que contemplassem suas experiências, suas fantasias, que, simultaneamente, remetesse ao mundo prático, como forma de integrá-lo socialmente, e, para tanto, indubitavelmente, o meio de acesso é a leitura.

Cosson (2014) afirma que a literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material e sua prática, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem. Assim, ao não proporcionar o contato com variedades de textos literários, privamos o estudante de encontrar o senso consigo mesmo e com a comunidade à qual pertence. Sob esse viés, buscou-se, aqui, equacionar a teoria e a prática a fim de proporcionar aos alunos metodologias que propiciam aos discentes a oportunidade de serem protagonistas de sua própria história, na qual o início e o fim convergem para o letramento literário, cujo propósito é ser entendido como prática fundamental para a constituição de sujeitos que constroem modos próprios de interagir, não só dentro da escola, mas, principalmente, fora dela.

Assim, faz-se sumariamente necessário que o docente e a escola assegurem ao texto literário um lugar especial, para que a literatura possa cumprir seu papel humanizador. Entretanto, segundo Cosson (2014), é preciso mudar os rumos da sua escolarização, sob a ótica da promoção do letramento literário.

Apesar do reconhecimento de que se trata de um trabalho incipiente, atribuímos a ele uma grande valorização, pois por ele os educandos da EJA puderam ter acesso de forma simples e agradável ao maravilhoso mundo do letramento literário. Ademais, uma vez que as oficinas foram pensadas de maneira a fomentar a solidariedade, a crítica, a imaginação e a criatividade,

espera-se que seus atores possam aplicá-las em sua vida, nos mais diferentes contextos sociais, favorecendo sua atuação e participação na perspectiva da construção de uma vida melhor e mais digna.

Questionou-se como o letramento literário impactou os alfabetizados e não alfabetizados ao longo do processo de intervenção que propomos. Qual o alcance da literatura na construção do conhecimento dos educandos?

Conclui-se que, durante todo o processo, os alunos tiveram a percepção de que a literatura pode estar relacionada com o seu cotidiano. O modo como os alunos não alfabetizados desenvolveram as atividades possibilitou-lhes a confirmação de que eles são capazes de produzir e aprender, tanto quanto aqueles que já possuem o domínio da leitura e da escrita. Sentiram-se inseridos em um contexto que antes só seria possível a partir da aquisição do ler e do escrever. Jamais se haviam antes vislumbrado como protagonistas, tanto quanto consideram serem os alfabetizados. Consideravam-se menores e incapazes até que, a partir do desenvolvimento das oficinas, perceberam que tinham as mesmas potencialidades que seus colegas de classe. Perceberam-se essenciais e, desse modo, entendemos que o desenvolvimento das atividades contribuiu positivamente, pois lhes possibilitou atribuir sentidos a um mundo constituído de palavras sem perder o elo com a leitura de mundo.

Com relação aos alunos alfabetizados, percebe-se o mesmo contentamento, disseram ter aprendido muito, desenvolvendo as atividades ao mesmo tempo em que se alegravam por produzirem coisas; perceberam combinações que dantes consideravam incapazes de enxergar em um texto literário, como, por exemplo, as sutilezas da linguagem riquíssima em sentidos; ou ainda, saber que a literatura possibilita-lhes enxergar o mundo e compreender a si mesmos sob uma nova ótica, repensando suas atitudes e considerando como isso afetaria a vida de outras pessoas. Enxergar-se através de um texto literário e interagir com ele, utilizando-o como instrumento de aquisição de conhecimentos, produziu uma autoconfiança de que o seu desempenho tanto escolar quanto social foi modificado, no sentido de se sentirem mais seguros ao opinar e argumentar sobre variados assuntos. Segundo os próprios alunos, puderam aprender muitas coisas que os tornaram mais compreensivos e mais sensíveis e isso só foi possível graças à experiência com o texto literário e a partir dele puderam também produzir textos que circulam na sociedade como: convite e carta.

Apesar de ter sido um trabalho árduo, nos sentimos felizes e agraciados, pois conforme já foi exposto aqui, além de termos obtido resultados positivos decorrentes do processo de letramento literário, constatamos também que, além disso, os alunos com o passar do tempo se mostraram mais comprometidos com a realização e desenvolvimento das oficinas e, não raro, se ouvia a frase: “A professora pediu que não é pra faltar ninguém amanhã, porque...”. A ausência de algum aluno só acontecia mesmo quando já não havia alternativa e a falta era realmente necessária. Sentimos os alunos mais unidos, já não se percebia mais tanta distinção entre os alfabetizados e os não alfabetizados. O que existia era apenas “A turma da EJA da escola de Estrela da Barra”, segundo a qual: “Quem sabia pouco precisava do outro e quem se dizia não saber nada, ainda assim, tinha o que compartilhar!”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitura Literária para crianças brasileiras**: das fontes às margens. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.); FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). *Leitura Literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 7-12.

ALVES, Aletéia Eleutério; ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; MASSUIA, Caroline Sanchez Massuia. **Oralidade, Fantasia, e Infância**: há lugar para os contos de fadas na escola? In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.); FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). *Leitura Literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 97-122.

ALVES, José Helder Pinheiro; SOUZA, Renata Junqueira de; GARCIA, Yara Maria Rocha. **Lendo e Brincando com sextilhas e outros versos**. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.); FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). *Leitura Literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 49-74.

ANTONIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**. Diálogo com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 1 ed., 15 reimp: setembro de 2016.

As ilustrações de LeBlanc para as fábulas de Monteiro Lobato. Disponível em: <https://peregrinacultural.wordpress.com/2011/10/30/as-ilustracoes-de-leblanc-para-fabulas-de-monteiro-lobato/>. Acesso em: 12 ago. 2017.

AZEVEDO, Ricardo . **A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias**: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. MARTINS, Aracy; PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Org.) – 1 ed., 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007, p. 75-86.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Alunas e Alunos da EJA**. Brasília: MEC; SECAD, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem**. Brasília: MEC; SECAD, 2006b.

_____. Ministério da Educação. **Analfabetismo cai no país de 11, 5% para 8,7% nos últimos oito anos.** MEC: 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>. Acesso em: 02 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** MEC: 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA.** Brasília: CNE/CEB nº 23/2008.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional.** Brasília: MEC, 2008.

_____. **Educação para jovens e adultos:** ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Encceja.** MEC: 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja>. Acesso em: 02 dez. 2017.

_____. Secreteraria Especial de Editoração e Publicações. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília:Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Brasília: MEC; SEF, 2002.

BURLAMAQUE, Fabiane Verandi; MARTINS, Kelly Cristina Costa; ARAUJO, Mayara dos Santos. **A leitura do livro de imagem na formação do leitor.** In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA (Org.), Berta Lúcia Tagliari (Org.). *Leitura Literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 75-96.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: _____. *Vários escritos.* São Paulo: Duas Cidades, 1995.

Capas de livros Brasil. Disponível em: <http://capasdelivrosbrasil.blogspot.com.br/2014/03/fabulas-monteiro-lobato.html>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CARVALHO, M. V. C de. **Identidade:** questões contextuais e teórico- metodológica. Curitiba, 2011. Acesso em: 12 ago. 2017.

CEALE. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual;** tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CORRÊA, Hércules Toledo. **Adolescentes leitores: eles ainda existem?** In *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro.* MARTINS, Aracy; PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Org.) – 1 ed., 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007, p. 51-74.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014.

_____, Rildo. Glossário Ceale. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 1º set. de 2016.

_____, Rildo. **Leitura: Modos de ler na escola.** Ceale: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf>. Acesso em 1º set. de 2016.

DIVARDIN, Danielle. **O audiovisual na educação brasileira: do cinema educativo às mídias digitais.** In: NAGAMINI, Eliana (Org.). *Série Comunicação e Educação.* Ilhéus: Editus, 2016, p. 211-226.

EITERER, Carmem Lucia; ABREU, Juliana Valéria de. **O letramento literário e a educação de jovens e adultos.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, 2009, p. 149-160.

ESOPO. **O Lobo e o Cordeiro.** Versão original de Esopo. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2009_unioeste_portugues_md_cleusa_heidemmann.pdf. Acesso em: 1 ago. 2017.

FERRAZ, Maria Pinto. **Circuito de Oficinas: Mediação de Leitura em Bibliotecas. Públicas. Literatura na escola: os contos maravilhosos, contos populares e contos de fadas.** SP Leituras. Organização Social de Cultura. Out./Nov., 2012. Disponível em: http://www.aprendersempre.org.br/arqs/contos_maravilhosos.pdf. Acesso em: 15 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Gênero: o conto. Disponível em: <http://www.conteudoseducar.com.br/conteudos/arquivos/4222.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro.** São Paulo: Contexto, 2007.

GERALDI, João Wanderely (2006). **Unidades básicas do ensino de Português.** In: GERALDI, João Wanderely (org.). *O texto na sala de aula.* 4ª ed. São Paulo: Ática.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco.** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LOBATO, Monteiro. **O Corvo e o Pavão.** In: _____. *Fábulas.* São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 30.

LUIZ, Fernando Teixeira. FERRO, Marcela Coladello. **Tamanho não é documento: teoria, crítica e propostas de atividades com narrativas curtas.** In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.); FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). *Leitura Literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 123–146.

MALEFICENT. **Malévola.** Direção: Robert Stromberg. EUA: Walt Disney Animation Studios, 2014.

Manipulação e Sugestionabilidade – Porque somos tão dependentes da mídia?

Disponível em: <https://senhoradesirius.files.wordpress.com/2015/06/sugestc3a3o-post21-06-2015-12.jpg>. Acesso em: 11 ago. 2017.

MARIANO, Luzia M.N.; MONTEIRO, Marister; MORAIS, Carlos F. de; RIBEIRO, Maria N.de S.; SILVA, Marilda T. M. e. **A contribuição da literatura no processo de alfabetização e na aquisição da leitura.** In: BARBOSA, Juliana B.; SIMÕES Regina. *Mais Educação: Investigações na Educação Integral (Coleção Formação de Professores na Educação Integral).* Uberaba: Editora e Gráfica – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2015, p. 99-122.

OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA, Jane (orgs). **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

PAIVA, Jane. **Leitura e neoleitores jovens e adultos- encontros possíveis no currículo?** In: MARTINS, Aracy; PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia.(Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro.–* 1 ed., 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007, p. 111-126.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. **A Leitura da Literatura na Educação de Jovens e Adultos.** Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/310.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

PERRAULT, Charles. **A Bela Adormecida no Bosque**. In: Ma Mère L'Oye: os (des)limites da Interpretação. BAIÃO, Débora Batista. Dissertação de Mestrado em música. Belo Horizonte: Biblioteca Digital da UFMG, 2005. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/AAGS7ZVH8K/cap_tulo_ii__contos_de_fadas.pdf?sequence=4. Acesso em: 11 jan. 2017.

Revista nova escola. **Leve a crônica para as aulas de Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://novaescola.org.br/fundamental-2/leve-cronica-aulas-lingua-portuguesa-730805.shtml>. Acesso em: 25 mai. 2016.

RIBEIRO, Clemári. **Crônica na sala de aula**. Plano de Aula. Nova Escola. São Paulo: Abril. Disponível em: <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/cronica-na-sala-de-aula>. Acesso em 15 jul.2017.

SALVADOR. Secretaria municipal de Educação e Cultura de. **Contos Clássicos / Mitológicos/ Modernos: Educação Infantil / Ciclos de Aprendizagem I e II / EJA**. Cadernos de Apoio à Prática Pedagógica: Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP, 2007. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SANTOS, Sulanita Bandeira da Cruz. **As identidades dos sujeitos leitores da EJA: análise da coleção Viver Aprender**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós- graduação em Educação, 2014.

SANTOS, Vanessa Matos dos. **Todo audiovisual pode ser educativo: a comunicação sensível a partir do metáforo**. In: NAGAMINI, Eliana (Org.). Série Comunicação e Educação. Ilhéus: Editus, 2016, p. 243-258.

SARMENTO, Leila Lauer. **Português: literatura, gramática, produção de texto: volume único/Douglas Tufano**. São Paulo: editora Moderna, 2004.

SILVA, Vera Maria Titzmann. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos**. São Paulo: Pátio, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. MACIEL, F. P. (orgs). **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento, n.1). Disponível em : <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000084.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

SOUZA, Silvana Ferreira de; CORRÊA, Hércules Tolêdo; VINHAL, Tatiane Portela. **A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas**. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.); FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). **Leitura Literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 147-182.

SOZZA, Fatima Aparecida de Oliveira. **Histórias de Leitura: orientações e praticas de letramento literário**. 12 de março de 2009. 156fls. Tese de Mestrado - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 12 de março de 2009. Disponível em : http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=134495. Acesso em: 30 set. 2017.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49-59, ago. 2012. ISSN 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>>. Acesso em: 02 dez. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689>.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. São Paulo: Pontes, 4 ed. 2006.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2008.

VOLOBUEF, K. **Sol, Lua e Talia**. Disponível em: http://volobuef.tripod.com/op_basile_sol_lua_talia_kvobuef.pdf. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **A Bela Adormecida** – Irmãos Grimm. Disponível em: http://volobuef.tripod.com/tr_dornroeschen.htm. Acesso em 1º set. de 2016.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento**. In: KLEIMAN, Ângela; MATENCIO, Maria de Lourdes M. Letramento e formação do professor. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

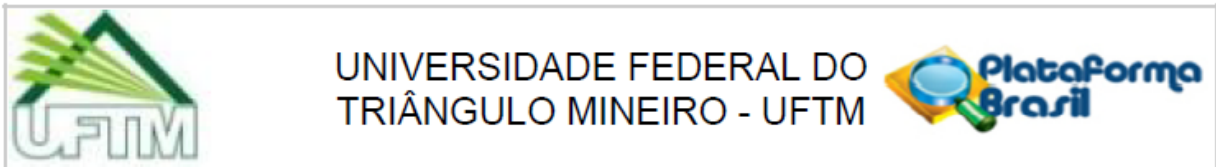
XAVIER, Maria Jovelina Rocha. **A carta argumentativa na educação de jovens e adulto saberes e dizeres que dialogam**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Profissional em Formação de Professores. Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, 2014. Disponível em: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/download/turma2012/MARIA-JOVELINA-ROCHA-XAVIER-A-CARTA-ARGUMENTATIVA-NA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-SABERES-E-DIZERES-QUE-DIALOGAM-UM-ESTUDO-DE-CASO.pdf>. Acesso em: 24 de nov. de 2017.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, São Paulo, n. 14, p. 11-22, dec. 2008. ISSN 2317-8086. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>>doi:<http://dx.doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso em: 11 jan. 2017.

UNESCO. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**: Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. Série SESI/UNESCO – Educação do Trabalhador, nº 1. Brasília: SESI/UNESCO, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramento Literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos

Pesquisador: Fani Miranda Tabak

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 66289517.4.0000.5154

Instituição Proponente: Pro Reitoria de Pesquisa

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.244.236

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_871704.pdf	26/07/2017 12:16:26		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.docx	26/07/2017 12:16:17	Fani Miranda Tabak	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP.doc	26/07/2017 12:16:01	Fani Miranda Tabak	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZ_ESCOLA.docx	09/05/2017 20:25:00	Fani Miranda Tabak	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.docx	23/02/2017 17:06:36	Fani Miranda Tabak	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	23/02/2017 11:25:25	Fani Miranda Tabak	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

APÊNDICE B – TERMOS

TERMO DE ESCLARECIMENTO

TÍTULO DO PROJETO: Letramento Literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos

JUSTIFICATIVA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA:

O homem é um ser social. Assim sendo ele age e interage direta ou indiretamente com os seus iguais (ou não), ampliando suas experiências de vida e buscando apropriar-se de conhecimentos que potencializem e/ou otimizem suas relações sociais.

Assim, por considerarmos o letramento literário um meio para o cidadão compreender os seus espaços culturais e interagir, conscientemente neles é que optou-se por desenvolver o presente plano. Para chegar a essa condição, ao leitor precisa ser dada a oportunidade de eleger meios para compreender as leituras a ele dispostas. Para tanto, cabe ao professor a formação desse sujeito-leitor.

Esclarecemos, ainda, que a opção pelo desenvolvimento desse trabalho na turma da EJA se justifica por entendermos a necessidade de um ensino de leitura que prestigie todos os conhecimentos acumulados pelos alunos, pois acreditamos que os elementos que distinguem a EJA das outras modalidades de ensino são os aspectos socioculturais (interesses, conhecimentos, expectativas) desses alunos, cujos interesses precisam ser pensados e respeitados. Ademais, deve-se ressaltar também que, por se tratar de um público que, ao longo dos anos vem sendo negligenciado pelas instituições de formação de profissionais da educação, a educação de jovens e adultos – EJA, sofre a escassez de produção de materiais que abordem a temática de intervenções literárias na EJA.

Desta forma ressaltamos que os objetivos desta pesquisa são:

- Desenvolver a capacidade leitora dos educandos, garantindo-lhes melhorias de suas habilidades leitoras.
- Verificar em que medida a utilização da literatura pode ser uma ferramenta promotora e otimizadora das habilidades de leitura;
- Compreender em que medida os alunos se percebem como leitores/receptores da arte literária que com eles interage e os transforma;
- Promover momentos de fruição da leitura da palavra relacionada às leituras de mundo desse público específico, garantindo-lhes o direito à arte literária.

PROCEDIMENTOS QUE SERÃO REALIZADOS E RISCOS:

Caso o educando da EJA participe, será necessário responder perguntas de questionários e participar de atividades que serão desenvolvidas em sala de aula envolvendo leitura literária. Reitera-se que não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à sua vida e/ou a de todos os participantes da pesquisa. Desse modo, para se evitar a perda de confiabilidade, os participantes da pesquisa serão tratados por letras ou números.

BENEFÍCIOS DIRETOS PARA O PARTICIPANTE:

Por meio deste projeto, os alunos poderão desenvolver suas habilidades e a proficiência de leitura e escrita. Além disso, espera-se com o desenvolvimento deste trabalho, alcançar a concretização da ideia expressa anteriormente de que a literatura é um bem ao qual os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm direito e, para tanto, cabe à escola e aos docentes a efetivação da garantia do direito a essa arte, pois, segundo Cosson (2014), 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 não apenas por ser 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 linguagem, garantindo-lhes a possibilidade de desenvolver sua compreensão, reflexão e interpretação do mundo

BASES DA PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA, CONFIDENCIALIDADE E CUSTOS:

O aluno poderá obter todas as informações que quiser; poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento escolar. Pela participação no estudo, o discente não receberá qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois será identificada (o) por um número ou letra.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador responsável: **Fani Miranda Tabak**

Telefone: **(34) 99229-2257**

E-mail: fanitabak@hotmail.com

Endereço:

Pesquisador assistente: **Andréia Silva Ferreira de Almeida**

E-mail: aalmeidasuper@hotmail.com

Telefone: **(34)996648860**

Endereço: **Chácara Vale do Rio Grande – Estrela da Barra - MG**

APÊNDICE C – TERMOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

TÍTULO DO PROJETO: Letramento Literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará o tratamento/serviço que estou recebendo. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, **“LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: TRANSFORMANDO E (RE)CONSTRUINDO CAMINHOS”**, e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba,//.....

Assinatura do voluntário

Assinatura do pesquisador responsável

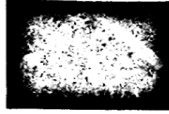
Assinatura do pesquisador assistente

Telefone de contato dos pesquisadores:

Pesquisador responsável: **Fani Miranda Tabak / (34) 99229-2257**

Pesquisador assistente: **Andréia Silva Ferreira de Almeida / (34)996648860**

APÊNDICE D – TERMOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
 Rua Madre Maria José, 122 – 2º Andar – Bairro Nossa Senhora da Abadia – CEP: 38025-100- Uberaba (MG)
 Telefone: (0**34) 3318-5776
 Universidade Federal do Triângulo Mineiro
 Av. Getúlio Guaritá, 159 - Nossa Sra. da Abadia, Uberaba - MG, 38025-440

Uberaba, 14 de março de 2017.

Assunto: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA

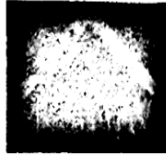
1. Solicito, respeitosamente, autorização da direção desta escola para que Andréia Silva Ferreira de Almeida, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), colete dados junto à turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA , desta unidade escolar, como parte do desenvolvimento da pesquisa : “Letramento Literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos”. Este projeto objetiva, a partir do desenvolvimento atividades com leitura literária na EJA, enquanto educação básica, capacitar seus estudantes a ler e escrever e a integrar-se ao mundo de forma efetiva. Dessa forma, para atingirmos os resultados dessa pesquisa necessitaremos das informações/dados coletados juntos aos participantes da turma do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA, Segmento II, por meio de atividades de leitura e compreensão de textos, produção textual, aplicação de questionários e registros como parte da metodologia proposta para alcance dos objetivos propostos no projeto da pesquisa.

2. Saliento que esta autorização é indispensável para a submissão do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM, órgão responsável pela apreciação ética em pesquisa com seres humanos. E conforme prevê a Resolução 466/12 CNS, a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação do referido comitê.

3. Sem mais para o momento, agradeço a atenção e me coloco a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Fani Miranda Tabak
 Docente do PROFLETRAS/UFTM - Orientadora de Pesquisa
 (34)99229-2257/ e-mail: fanitabak@hotmail.com



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
 Rua Madre Maria José, 122 – 2º Andar – Bairro Nossa Senhora da Abadia – CEP: 38025-100- Uberaba (MG)
 Telefone: (0**34) 3318-5776
 Universidade Federal do Triângulo Mineiro
 Av. Getúlio Guaritá, 159 - Nossa Sra. da Abadia, Uberaba - MG, 38025-440

RESULTADO

- Deferido
 Indeferido

Local e data da autorização: Estrela da Barra, 14 de março de 2017.

Assinatura e carimbo do responsável pela unidade escolar:

Maria Cristina Ruza de Queiroz
 Diretora - Reg MEC 158.766
 Nomeação: 12/01/2012
 Masp: 2877678-8

E.E. Marechal Hermes de Ensino Fundamental e Médio - Tip. R035-A
 Estrela da Barra/Carasimão/MG Fone(34) 3457-1135
 Leis de Criação: L.A. 254 de 27/15/1959
 Art.22 - Decreto 6504/52 e 5689/52 de 16/07/1964

Extensão - 5ª série Resol. 3052/79
 Extensão - 6ª série Resol. 3228/80
 Extensão - 7ª série Resol. 3762/81
 Extensão - 8ª série Resol. 4360/82

Lei de Criação do Ensino Médio: Conselho 138/96 - Decreto 37353
 de 22/03/1995 e Portaria 1203/95

ANEXOS

ANEXO A

Sol, Lua e Tália

GIAMBATTISTA BASILE

TRADUÇÃO DE KARIN VOLOBUEF⁹

Era uma vez um grande senhor, o qual, tendo-lhe nascido uma filha, a quem deu o nome de Tália, chamou todos os sábios e adivinhos de seu reino para que lhe dissessem a sorte. Estes, após várias consultas, concluíram que ela estava exposta a um grande perigo devido a uma farpa de linho. E o rei proibiu que em sua casa entrasse linho ou cânhamo ou outro pano similar para evitar qualquer encontro maligno.

Certa vez, quando Tália já estava crescida e se encontrava à janela, avistou uma velha que fiava; e, como jamais havia visto nem conhecia um fuso, agradando-lhe muito a dança que o fuso fazia, foi presa pela curiosidade e mandou chamar a velha para que subisse até ela, e, tomando a roca nas mãos, começou a estender o fio. Mas, por desgraça, uma farpa lhe entrou na unha e instantaneamente ela caiu morta ao chão. A velha, diante desta desgraça, fugiu precipitadamente pela escada; e o desventurado pai, após ter chorado um barril de lágrimas, assentou Tália em uma poltrona de veludo debaixo de um dossel de brocado, no interior do próprio palácio, que ficava em um bosque.

Depois, cerrada a porta, abandonou para sempre a casa, motivo de todos os seus males, para apagar completamente de sua lembrança o infortúnio sofrido. Depois de algum tempo, andava um rei à caça por aqueles lugares, e tendo-lhe fugido um falcão, que voou para a janela daquela casa e não atendia aos chamados, fez bater à porta, acreditando que a casa fosse habitada. Mas, após ter batido em vão por um longo tempo, o rei, tendo mandado buscar uma escada de um vinhateiro, quis subir pessoalmente à casa e ver o que acontecia lá dentro. Após subir e entrar,

ficou pasmado ao não encontrar viva alma; e, por fim, chegou à câmara onde jazia Tália, como que encantada.

O rei, acreditando que ela dormia, chamou-a. Mas, como ela não voltava a si por mais que fizesse e gritasse, e, ao mesmo tempo, tendo ficado excitado por aquela beleza, carregou-a para um leito e colheu dela os frutos do amor, e, deixando-a estendida, voltou ao seu reino, onde por um longo tempo não se recordou mais daquele assunto.

Depois de nove meses, Tália deu à luz a um par de crianças, um menino e uma menina, duas jóias resplandecentes que, guiadas por duas fadas que apareceram no palácio, foram por elas colocados nos seios da mãe. E uma vez que as crianças, querendo mamar, não encontravam o mamilo, puseram na boca justamente aquele dedo que tinha sido espetado pela farpa e tanto o sugaram que acabaram por retirá-la. Subitamente pareceu a Tália ter acordado de um longo sono; e, vendo aquelas duas jóias ao lado, ofereceu-lhes o seio e enterneceu-se profundamente por elas. Mas não conseguia entender o que lhe tinha acontecido, encontrando-se totalmente só naquele palácio, com dois filhos ao lado, e vendo que lhe era trazido tudo o que ela desejava comer, sem que se notasse a presença de qualquer pessoa.

Um dia o rei se recordou da aventura com a bela adormecida e, aproveitando a ocasião de uma nova caçada naqueles lugares, veio vê-la. E, tendo-a encontrado desperta e com aqueles dois prodígios de beleza, sentiu um enorme contentamento. Contou então a Tália quem ele era e o que tinha acontecido; e criou-se entre eles uma grande amizade e união, e ele ficou muitos dias em sua companhia. Depois se despediu com a promessa de vir buscá-la e levá-la para seu reino; e, nesse meio tempo, tendo retornado à sua casa, falava a todo momento em Tália e nos filhos. Quando comia, tinha Tália em sua boca, e também Sol e Lua (pois estes eram os nomes das crianças); quando deitava, chamava-a e aos filhos.

A mulher do rei, que por causa das demoradas caçadas do marido já tinha tido alguns lampejos de suspeita, com estas invocações de Tália, Lua e Sol foi tomada de um ardor maior do que de costume; e por isso, tendo chamado o secretário, disse-lhe: “Escute, meu filho, você está entre Cila e Caribde, entre o batente e a porta, entre a grade e a tranca. Se você me disser de quem meu marido está enamorado, eu o farei rico; e, se me esconder a verdade, farei com que nunca mais o encontrem, nem morto, nem vivo”. E este, de um lado transtornado pelo medo, de

⁹ O conto “Sole, Luna e Talia” está na coletânea *Il Pentamerone* ossia *La fiaba delle fiabe* (1634), de Giambattista Basile (1575-1632). A tradução foi feita a partir da edição em italiano preparada por Benedetto Croce (Bari: Gius.

outro levado pelo interesse, que é uma faixa sobre os olhos da honra e da justiça, um estorvo para a fidelidade, contou-lhe tudo tintim por tintim.

A rainha enviou então o próprio secretário em nome do rei até Tália, mandando dizer-lhe que ele queria rever os filhos; e esta, com grande alegria, os enviou. Mas aquele coração de Medéia, logo que os teve entre as mãos, ordenou ao cozinheiro que os degolasse e preparasse com eles diversas iguarias e molhos para dar de comer ao pobre pai.

O cozinheiro, que tinha bom coração, ao ver aqueles dois pomos áureos de beleza, teve pena deles e, confiando-os à mulher para que os escondesse, preparou com dois cabritos variadas iguarias. Quando chegou a hora da ceia, a rainha fez servir os manjares; e, enquanto o rei comia com grande gosto, exclamando: “Como isto é bom, pela vida de Lanfusa!”, ou “Como é saboroso este outro, pela alma do meu avô!”, ela o encorajava, dizendo-lhe: “Coma, que está comendo o que é seu”. O rei, por duas ou três vezes, não prestou atenção a estas palavras; mas depois, ouvindo que esta cantilena prosseguia, respondeu: “Sei muito bem que estou comendo o que é meu, porque você não trouxe nada para esta casa”; e, levantando-se encolerizado, dirigiu-se a uma aldeia um pouco distante para tranquilizar-se.

Ainda não satisfeita com tudo o que acreditava ter feito, a rainha mandou de novo o secretário chamar a própria Tália, com o pretexto de que o rei a esperava; e esta veio imediatamente, desejosa de encontrar a sua luz e não sabendo que o fogo a esperava. Conduzida diante da rainha, esta, com uma carranca de Nero, muito irritada, disse-lhe: “Seja bem-vinda, senhora Troccola! Você é aquele tecido delicado, aquela boa relva com que meu marido se delicia? Você é aquela cadela 3 malvada que me trouxe tantas dores de cabeça? Pois bem, é hora de entrar no purgatório, onde eu lhe farei pagar pelos danos que me causou!”.

Tália começou a desculpar-se, dizendo que a culpa não era sua e que o marido tinha tomado posse de seu território enquanto ela estava adormecida. Mas a rainha não quis ouvir desculpas e, mandando acender no meio do pátio do palácio uma grande fogueira, ordenou que Tália fosse nela lançada.

A infeliz, vendo-se perdida, ajoelhou-se diante dela e suplicou que lhe desse ao menos tempo de retirar as vestes que trazia sobre si. E a rainha, não tanto por pena da desventurada, mas para poupar aqueles trajés recobertos de ouro e pérolas, disse-lhe: “Dispa-se, que lhe dou permissão”. Tália começou a despir-se, e a cada peça que retirava, lançava um grito; até que,

tendo já retirado o manto, a saia e o blusão, quando foi tirar a anágua, lançou o último grito, ao mesmo tempo em que a arrastavam para o fogo. Mas nesse instante ocorreu o rei, que, vendo o espetáculo, quis saber o que tinha acontecido. E, tendo chamado pelos filhos, ouviu da própria mulher, que o recriminava pela traição, como ela o havia feito comê-los.

O rei se entregou ao desespero. “Então fui eu mesmo - gritava - o lobo das minhas ovelhinhas? Ai de mim, e por que as minhas veias não reconheceram a fonte do seu próprio sangue? Ah, turca renegada, e que crueldade é essa sua? Pois bem, você recolheu a lenha, e não mandarei essa face de tirano ao Coliseu para penitência!”.

Assim dizendo, ordenou que a rainha fosse lançada no mesmo fogo aceso para Tália, e junto com ela o secretário, que tinha sido instrumento deste triste jogo e tecelão da malvada trama; e queria fazer o mesmo ao cozinheiro, que acreditava ter picado seus filhos com o facão. Mas este atirou-se a seus pés e lhe disse: “Deveras, senhor, não haveria outra recompensa pelo serviço que vos prestei que não um forno de brasas; não haveria outro soldo que não um bastão nas costas; não haveria outro entretenimento que não estorcer-me e crisar-me no fogo; não haveria outra honra que não a de ver misturadas as cinzas de um cozinheiro com as de uma rainha! Mas não é este o agradecimento que eu espero por ter salvo vossos filhos, a despeito daquela que queria matá-los para restituir ao vosso corpo aquilo que era parte desse mesmo corpo”.

O rei, ao ouvir estas palavras, ficou fora de si e lhe parecia que sonhava, não podendo acreditar naquilo que suas orelhas ouviam. Depois, dirigindo-se ao cozinheiro, disse: “Se é verdade que você salvou meus filhos, esteja seguro de que o retirarei das tarefas de girar o espeto e o colocarei na cozinha do meu peito a girar como lhe aprouver as minhas vontades, dando-lhe tais prêmios que o mundo o chamará feliz”.

Enquanto o rei dizia estas palavras, a mulher do cozinheiro, que viu os apuros do marido, trouxe Lua e Sol para diante do pai, o qual, abraçado a eles, distribuía um redemoinho de beijos a um e a outro. E, tendo dado uma grande recompensa ao cozinheiro e feito-o ajudante de câmara, tomou Tália como esposa, a qual gozou uma longa vida com o marido e os filhos, aprendendo que de um modo ou de outro

aquele que tem sorte, o bem

mesmo dormindo, obtém.

ANEXO B

A Bela Adormecida no Bosque

(Charles Perrault)

Era uma vez um rei e uma rainha que queriam muito ter filhos e, apesar de irem com frequência a todas as estações de águas e de fazerem muitas promessas e peregrinações, não conseguiam um descendente. Até que um dia, depois de muito esperar, a rainha deu à luz uma linda menina. O batizado foi em grande estilo e, como madrinhas da criança, foram convidadas as sete fadas da região. Logo após a cerimônia, houve um banquete e, diante de cada uma das fadas foi colocado um talher muito luxuoso como prova de agradecimento pelos dons que elas concederiam à recém-nascida. Porém, no momento em que todos tomavam seus lugares à mesa, surgiu uma fada velha que não havia sido convidada e que, por não sair há mais de cinquenta anos de sua torre, era julgada morta ou enfeitiçada. O rei, então, ordenou que lhe dessem um talher, mas não foi possível conseguir um estojo igual ao das outras fadas, o que a deixou bastante raivosa, resmungando ameaças entre dentes.

Uma das jovens fadas ouviu-a e prevendo que ela pudesse se vingar, assim que deixaram a mesa, escondeu-se atrás da cortina para poder se manifestar por último. Cada uma das fadas, então, ofereceu seu dom à princesinha – beleza, inteligência, simpatia, talento musical... – até que, quando chegou a vez da fada velha, todos estremeceram ao ouvir sua profecia de que a recém-nascida espetaria o dedo num fuso e morreria. A jovem fada, então, saiu de seu esconderijo e disse ao rei e à rainha que sua filha não morreria assim. Ela não tinha como anular o feitiço, mas poderia abrandá-lo fazendo com que a princesa, ao espetar o dedo no fuso, caísse num sono profundo por cem anos, do qual seria despertada por um príncipe. Todavia, o rei, tentando evitar que se cumprisse a magia da fada velha, mandou publicar um decreto proibindo, sob pena de perder a vida, a posse e o trabalho com rocas de fiar.

Ao fim de quinze ou dezesseis anos, tendo o rei e a rainha saído para uma de suas casas de campo, aconteceu de a jovem princesa, ao percorrer os vários cômodos do castelo, subir à torre e lá encontrar uma velha, sozinha, fiando em sua roca. Essa boa senhora, apesar de morar ali há anos, não sabia da proibição do rei. A princesa, muito estabonada e curiosa (determinado pelo dom da fada velha), encantou-se pela roca, que até então não conhecia e, ao pegar o fuso, espetou seu dedo caindo sem sentidos. A velha fiandeira, alarmada, gritou por socorro e, apesar de todos os esforços para despertar a princesa, nada houve que a fizesse voltar a si. O rei, que tinha subido à torre devido ao grande tumulto, lembrou-se da predição das fadas e, julgando que não havia mais nada a ser feito, mandou acomodar a filha no mais belo aposento do palácio recomendando que a deixassem dormir em paz. A princesa parecia um anjo e o

desmaio não tinha lhe tirado as cores vivas da tez; somente seus olhos estavam fechados, mas respirava tranqüilamente mostrando que não morrera.

A fada boa, que havia amenizado o feitiço lançado à princesa, foi avisada do incidente por um anãozinho que usava botas-de-sete-léguas e chegou numa carruagem de fogo puxada por dragões. Ela aprovou todas as iniciativas do rei, mas como era muito previdente, pensou que a princesa, ao acordar, fosse se sentir sozinha e desnordeada. Assim, tocou todas as pessoas e animais do castelo, excetuando o rei e a rainha, com a sua varinha de condão. Num passe de mágica, todos dormiram para só virem a acordar no mesmo instante que a princesa. Até mesmo o fogo, que crepitava com os espetos de perdizes e faisões, adormeceu. Tudo se deu num minuto; as fadas são muito rápidas nas suas tarefas. Então o rei e a rainha, depois de se despedirem da filha, saíram do castelo e proibiram a quem quer que fosse de aproximar-se dele. Em quinze minutos, ainda por obra da fada boa, cresceu em torno do castelo uma mata densa com enorme quantidade de árvores e espinhos entrelaçados que impediam a passagem a qualquer homem ou animal, com o intuito de preservar a princesa dos curiosos.

Cem anos depois, o príncipe, filho do rei que então governava e que não pertencia à mesma família da princesa adormecida, foi caçar por aqueles lados e se impressionou com as torres que apontavam acima da mata espessa. Cada um a quem indagava lhe respondia uma coisa: uns diziam que aquele era um castelo assombrado por fantasmas, outros que ali era o local secreto de encontro dos feiticeiros. A maioria, no entanto, dizia que ali habitava um ogro, único a conseguir atravessar aquele matagal, que levava para o castelo todas as criancinhas que agarrava para poder comê-las à vontade. O príncipe não sabia em quê acreditar até que um camponês lhe disse ter ouvido de seu pai que, naquele castelo, dormia uma princesa, a mais bela do mundo, há cem anos, e que um dia, o filho de um rei a quem estava destinada a despertaria.

Diante dessas palavras, o príncipe se encorajou, convicto de que poria fim àquele encantamento e, impulsionado pelo amor e pela glória, resolveu se certificar sobre o que havia no interior do castelo. Mal se aproximou do bosque, todo aquele matagal repleto de árvores e espinhos se abriu para lhe dar passagem. Também não houve qualquer obstáculo à sua entrada no castelo, embora nenhum de seus acompanhantes tivesse conseguido segui-lo, já que as árvores se juntavam não permitindo que eles passassem. Prosseguiu: um príncipe jovem e apaixonado é sempre corajoso. Entrou, afinal, em um grande pátio em que tudo o que se via era de meter medo: um silêncio horrível, a imagem da morte por toda parte e corpos de homens e animais estendidos como se estivessem mortos. Entretanto, percebeu pelas espinhas e pelos rostos corados dos porteiros, que eles estavam apenas dormindo e que, em suas taças, ainda restavam algumas gotas do vinho que eles tomavam no momento em que adormeceram. O príncipe atravessou um grande pátio com piso de mármore, subiu a escada e entrou na sala dos guardas que, dispostos em fila e de baionetas ao ombro,

roncavam a valer. Depois, atravessou vários cômodos repletos de damas e pajens que dormiam, alguns de pé, outros sentados. Entrou, enfim, num quarto todo dourado e viu, numa cama de cortinas entreabertas, o mais belo quadro que ele jamais presenciara: uma princesa de quinze ou dezesseis anos cuja beleza resplandecente tinha algo de luminoso e divino. Aproximou-se, trêmulo e admirado, e ajoelhou-se perto dela. Então, o encanto teve fim e a princesa despertou; e olhando para ele com o olhar mais terno que o de um primeiro encontro, disse: “És tu, meu príncipe? Como demoraste a chegar!”

O príncipe, encantado com essas palavras, e mais ainda com o modo como tinham sido pronunciadas, não sabia como expressar sua alegria e seu reconhecimento; garantiu-lhe que a amava mais do que a si próprio. Ele estava mais confuso do que ela; afinal a princesa tivera tempo de sonhar o que poderia dizer a ele, pois, ao que tudo indica (embora a história nada diga), a boa fada lhe proporcionara lindos sonhos durante o longo sono. Contudo, depois de quatro horas a conversar, ainda não tinham dito nem a metade do que gostariam um ao outro. Neste ínterim, no entanto, todo o castelo também despertou e embora cada um se dedicasse ao seu serviço, não estavam apaixonados, e acordaram mortos de fome. Uma das damas de honra acabou perdendo a paciência e disse bem alto à princesa que a carne já estava servida. O príncipe ajudou a princesa a se levantar e, ao observá-la, disse-lhe cuidadosamente que, apesar de estar vestida “como a minha avó”, nem por isso estava menos bela.

Dirigiram-se à sala dos espelhos onde lhes foi servida a ceia; músicos com seus violinos e oboés tocaram velhas peças, porém excelentes, embora há cem anos ninguém as tocasse. Depois, sem perda de tempo, o capelão-mor os casou na capela do castelo e a dama de honra cerrou a cortina do leito de núpcias. Os dois dormiram pouco: a princesa, naturalmente, não estava com sono e o príncipe a deixou logo que amanheceu para voltar à cidade, porque seu pai devia estar preocupado com ele.

O príncipe disse aos pais que se perdera na floresta enquanto caçava e que dormira na cabana de um carvoeiro que lhe oferecera pão preto e queijo. O rei seu pai, que era um homem bom, acreditou na história, mas a rainha se mostrou bastante desconfiada e, observando que o filho sempre ia caçar e que tinha uma boa desculpa quando passava duas ou três noites fora, não teve dúvidas de que ele estivesse apaixonado. Assim, o príncipe e a princesa viveram por mais de dois anos e acabaram tendo dois filhos ainda mais belos do que a mãe: a primeira recebeu o nome de Aurora e o segundo, de Dia.

A rainha, várias vezes, pediu explicações ao filho aconselhando-o a levar uma vida mais regrada. Entretanto, ele não tinha coragem de lhe confiar seu segredo; embora a amasse, também a temia, pois ela era da raça dos ogros e o rei só a desposara devido à sua grande fortuna. Na corte, dizia-se que a rainha tinha as mesmas inclinações dos ogros e que, quando via criancinhas, tinha que se conter para não agarrá-las. Por isso, o príncipe, ressabiado, nunca quis lhe contar sobre a vida que

levava. Mas quando o rei morreu, dois anos depois, o príncipe assumiu o trono e anunciou publicamente seu casamento, apresentando a esposa e os filhos aos seus súditos em uma magnífica recepção.

Passado algum tempo, no entanto, o novo rei foi lutar e deixou a rainha-mãe como regente do reino recomendando-lhe muito a esposa e os filhos. Estaria na guerra durante todo o verão e, assim que o filho partiu, a rainha ogra enviou a nora e os netos para uma casa de campo na floresta para poder mais facilmente saciar o seu horrível desejo. Alguns dias depois, ela também foi para lá e disse ao cozinheiro:

– Amanhã, no jantar, quero comer a pequena Aurora.

– Ah, não senhora! – disse o cozinheiro.

– Eu quero – disse a rainha num tom de ogra com vontade de comer carne fresca. E quero comê-la ao molho Robert.

O cozinheiro, sabendo que não deveria discutir com uma ogra, pegou o facão e subiu ao quarto da pequena Aurora: tinha então quatro anos e veio, pulando e rindo, enlaçar-lhe o pescoço pedindo balas. Ele começou a chorar, deixou o facão cair e, determinado, foi até o viveiro degolar um cordeirinho que preparou com um molho tão bom que agradou a rainha a ponto de ela garantir nunca ter comido nada igual. Nesse meio tempo, ele pegou a princesa Aurora e entregou-a a sua mulher para que ela a escondesse na casa deles. Uma semana depois, a rainha disse ao cozinheiro:

– Na ceia, quero comer o pequeno Dia.

Ele não replicou e, decidido a enganá-la novamente, foi buscar o menino que estava com um florete na mão duelando com um macaco; tinha apenas três anos. Levou-o à esposa que também o escondeu e, em seu lugar, preparou para a rainha um cabritinho bem macio que ela achou admiravelmente bom.

Tudo estava correndo bem até que, certa noite, a malvada rainha, mais uma vez, chamou o cozinheiro:

– Quero comer a rainha, minha nora, com o mesmo molho com que comi os seus filhos.

Então, o pobre cozinheiro se desesperou, pois não sabia como poderia enganá-la mais uma vez. A jovem rainha já passara dos vinte anos, sem contar os cem que dormira e tinha a pele um pouco dura, embora bela e branca. Como faria para encontrar um animal tão duro como ela?

Resolveu, para salvar a própria vida, degolar a rainha e subiu ao seu quarto disposto a dar apenas um golpe; tentava enfurecer-se e entrou de punhal na mão em seu quarto. Como não quisesse surpreendê-la, contou-lhe, com muito respeito, a ordem que recebera de sua sogra.

– Cumpra o seu dever – disse-lhe ela – oferecendo-lhe o pescoço. Execute a ordem que ela lhe deu. Vou rever os meus filhos, os meus pobres filhos que tanto amei. (ela os julgava mortos desde que os haviam levado sem lhe dizerem nada).

– Não, não – respondeu-lhe o cozinheiro comovido – a senhora não morrerá e nem deixará de rever os seus queridos filhos, mas isso acontecerá na minha casa,

onde os escondi. Vou enganar a rainha ogra de novo preparando-lhe uma corça nova em seu lugar.

Levou-a para sua casa onde a rainha se pôs a beijar os filhos e chorar, enquanto ele foi buscar a corça para a ceia da ogra que comeu com o mesmo apetite com que teria devorado a jovem rainha. Estava muito feliz com a sua crueldade e havia planejado dizer ao filho, quando ele voltasse, que os lobos esfomeados haviam comido sua esposa e seus filhos.

Certa noite, quando passeava como de costume, pelos pátios e pelos viveiros da casa de campo para farejar alguma carne fresca, ouviu, na casa que ficava atrás do galinheiro, o pequeno Dia em prantos, pois sua mãe queria castigá-lo por alguma travessura, bem como a pequena Aurora que tentava ajudar o irmão. A ogra reconheceu as vozes da rainha e dos filhos e, furiosa por ter sido enganada, no dia seguinte, ao amanhecer, ordenou, com voz assustadora, que trouxessem para o meio do pátio um caldeirão cheio de sapos, víboras, cobras e serpentes e que nele fossem jogados a nora, as crianças, o cozinheiro e sua mulher: ordenou que os trouxessem com as mãos amarradas nas costas.

Estavam todos lá e os carrascos se preparavam para lançá-los ao caldeirão quando o rei, que não era esperado tão cedo, entrou a cavalo no pátio. Ao ver a cena, perguntou o que significava aquilo tudo; ninguém ousava responder-lhe até que, a ogra, furiosa, atirou-se de cabeça no caldeirão sendo devorada rapidamente pelos bichos que ela própria mandara colocar lá dentro. É claro que o rei ficou triste: ela era a sua mãe; mas logo ele se consolou com a sua bela esposa e com os seus dois filhos.

ANEXO C

A Bela Adormecida**Irmãos Grimm**

Tradução de Karin Volobuef

Há muito tempo, viviam um rei e uma rainha que todos os dias diziam: "Ah, se nós tivéssemos uma criança!", e nunca conseguiam uma. Aí aconteceu que, uma vez em que a rainha estava se banhando, um sapo rastejou para fora da água e lhe disse "Seu desejo será realizado; antes que se passe um ano, você dará à luz uma menina". Aquilo que o sapo dissera aconteceu, e a rainha teve uma menina que era tão formosa que o rei mal se continha de felicidade, e preparou uma grande festa. Ele não apenas convidou seus parentes, amigos e conhecidos, como também as fadas, a fim de obter suas boas graças para a criança. Havia treze delas em seu reino, mas como ele só possuía doze pratos de ouro, nos quais elas poderiam comer, uma delas teria de ficar em casa. A festa foi celebrada com toda a pompa e, quando chegou ao fim, as fadas presentearam a criança com dotes mágicos: uma com a virtude, outra com a formosura, a terceira com riqueza, e assim com tudo o que há de desejável no mundo. Quando onze já tinham falado, entrou de repente a décima terceira. Ela queria se vingar por não ter sido convidada e, sem cumprimentar ou mesmo olhar para quem quer que seja, exclamou aos brados: "A princesa deverá espetar-se em um fuso quando tiver quinze anos, e cair morta." E sem dizer mais nada, virou as costas e deixou o salão. Todos estavam assustados, e então adiantou-se a décima segunda, que ainda não tinha feito seu desejo, e como não podia anular a maldição, mas apenas abrandá-la, ela disse: "A princesa não morrerá, apenas cairá em um sono profundo que durará cem anos."

O rei, que queria salvar sua querida criança do infortúnio, ordenou que todos os fusos do reino inteiro fossem queimados. Na menina, entretanto, realizaram-se plenamente todos os dons das fadas, pois ela era tão bela, educada, gentil e sensata que todos que a viam não podiam deixar de gostar dela. Sucedeu que, justamente no dia em que ela completava quinze anos, o rei e a rainha não estavam em casa, e a menina estava sozinha no castelo. Ela andou então por todos os cantos, examinou à vontade aposentos e câmaras, e finalmente chegou até uma velha torre. Subiu a estreita escada em espiral e deparou-se com uma pequena porta. Na fechadura havia uma chave enferrujada e, quando ela a girou, a porta se abriu de um só golpe e lá, em um quartinho, estava sentada uma velha com um fuso, fiando diligentemente seu linho. "Bom dia, velha mãezinha", disse a princesa, "o que você está fazendo aí?" "Eu estou

fiando," disse a velha, e balançou a cabeça. "O que é isto, que pula tão alegremente?" perguntou a menina, e pegou o fuso querendo também fiar. Mal ela tinha tocado o fuso, a maldição se realizou, e ela espetou-se no dedo.

Mas, no mesmo instante em que foi picada, ela caiu na cama que ali estava, e foi tomada de um profundo sono. E este sono estendeu-se por todo o castelo: o rei e a rainha, que tinham acabado de chegar e entrado no salão, começaram a dormir, e com eles toda a Corte. Dormiram então também os cavalos no estábulo, os cachorros no pátio, as pombas no telhado, as moscas na parede, e até o fogo, que chamejava no fogão, ficou imóvel e adormeceu, e o assado parou de crepitar, e o cozinheiro, que queria puxar seu ajudante pelos cabelos porque ele havia feito uma coisa errada, soltou o menino e dormiu. E o vento assentou-se, e nas árvores defronte ao castelo nem uma folhinha se movia.

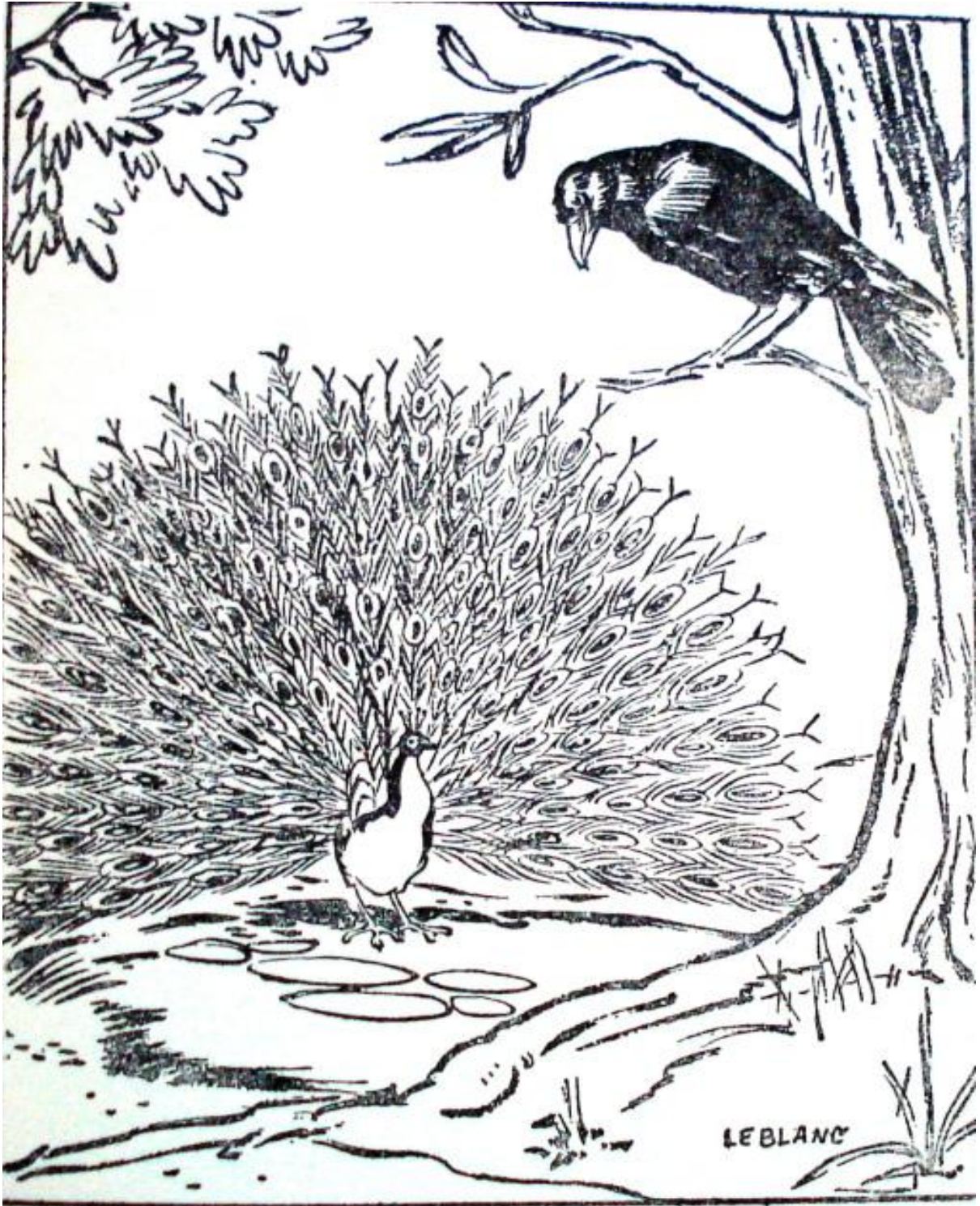
Ao redor do castelo começou porém a crescer uma cerca de espinhos, que a cada ano ficava mais alta e que, por fim, estendeu-se em volta de todo o castelo e cobriu-o de tal forma que nada mais se podia ver dele, nem mesmo a bandeira sobre o telhado. Começou então a correr no país a lenda da bela adormecida, pois assim era chamada a princesa, de modo que de tempos em tempos chegavam príncipes que tentavam penetrar no castelo através da cerca viva. Mas nenhum deles conseguiu, pois os espinhos estavam tão entrelaçados como se tivessem mãos, e os jovens ficavam presos neles e não conseguiam se soltar, sofrendo uma morte lastimável. Depois de muitos anos, chegou mais uma vez um príncipe ao reino e ouviu quando um velho contava da cerca de espinhos, e que havia um castelo atrás dela, no qual uma linda princesa, chamada Bela Adormecida, já dormia há cem anos, e com ela dormia o rei e a rainha e toda a corte. Ele também sabia pelo seu avô que muitos príncipes já haviam vindo e tentado penetrar pela cerca viva de espinhos, mas haviam ficado presos nela e morrido tristemente. O jovem então disse: "Eu não tenho medo, eu quero ir lá e ver a Bela Adormecida." O bom velho tentou dissuadi-lo de todos os modos, mas ele não deu ouvidos às suas palavras.

Mas agora os cem anos tinham justamente acabado de transcorrer, e havia chegado o dia em que Bela Adormecida deveria acordar. Quando o príncipe se aproximou da cerca de espinhos, estes não eram agora mais do que flores grandes e bonitas que por si sós se abriram e o deixaram passar ileso, e se fecharam atrás dele, formando novamente uma cerca. No pátio do castelo ele viu os cavalos e os cães de caça malhados deitados e dormindo, no telhado estavam pousadas as pombas, e tinham a cabecinha metida debaixo da asa. E quando ele entrou na casa, as moscas dormiam na parede, o cozinheiro na cozinha ainda levantava a mão como se quisesse agarrar o menino, e a criada estava sentada diante da galinha preta que deveria ser depenada. Ele então continuou andando, e avistou no salão toda a corte deitada e dormindo, e lá em cima, perto do trono, estavam deitados o rei e a rainha. Aí ele continuou andando

ainda mais, e tudo estava tão quieto que se podia ouvir sua respiração, e chegou finalmente à torre e abriu a porta do quartinho, no qual Bela Adormecida dormia. Lá estava ela deitada, e era tão bela que ele não conseguia desviar os olhos, e ele se inclinou e beijou-a. Quando ele a tinha tocado com os lábios, Bela Adormecida abriu os olhos, acordou e olhou para ele amavelmente. Então os dois desceram, e o rei acordou, e a rainha e toda a corte, e se olharam espantados. E os cavalos no pátio se levantaram e se sacudiram; os cães de caça pularam e abanaram suas caudas; as pombas no telhado tiraram a cabecinha de sob a asa, olharam ao redor e voaram para o campo; as moscas nas paredes recomeçaram a rastejar; o fogo na cozinha levantou-se, chamejou e cozinhou a comida; o assado voltou a crepitar; e o cozinheiro deu um tamanho tabefe no menino que este gritou; e a criada terminou de depenar a galinha. E aí foram festejadas com todas as pompas as bodas do príncipe com a Bela Adormecida, e eles viveram felizes até o fim.

ANEXO D

ILUSTRAÇÃO DE LE BLANC



ANEXO E

O Corvo e o Pavão

O pavão, de roda aberta em forma de leque, dizia com desprezo ao corvo:

— Repare como sou belo! Que cauda, hein? Que cores, que maravilhosa plumagem! Sou das aves a mais formosa, a mais perfeita, não?

— Não há dúvida que você é um belo bicho -- disse o corvo. Mas, perfeito? Alto lá!

— Quem quer criticar-me! Um bicho preto, capenga, desengraçado e, além disso, ave de mau agouro... Que falha você vê em mim, ó tição de penas?

O corvo respondeu:

— Noto que para abater o orgulho dos pavões a natureza lhes deu um par de patas que, faça-me o favor, envergonharia até a um pobre diabo como eu...

O pavão, que nunca tinha reparado nos próprios pés, abaixou-se e contemplou-os longamente.

E, desapontado, foi andando o seu caminho sem replicar coisa nenhuma.

Tinha razão o corvo: *não há beleza sem senão*.

(Monteiro Lobato. Fábulas. São Paulo, Brasiliense, 1994. p. 30.)

ANEXO F

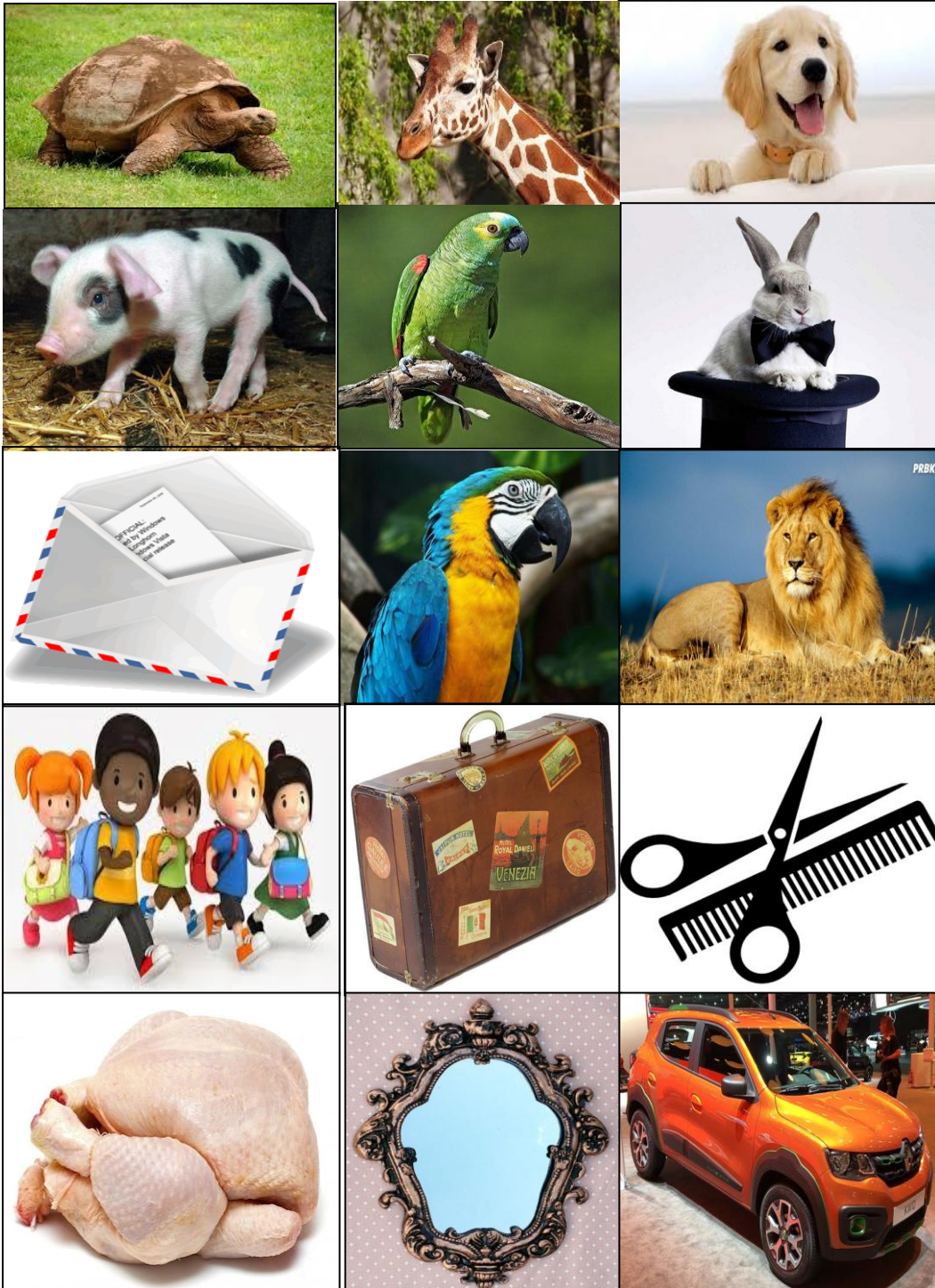
O Lobo e o Cordeiro - Versão original de Esopo

Uma vez o Lobo estava na colina bebendo água do riacho. Olhou para baixo e viu o Cordeiro fazendo a mesma coisa. Lá está meu jantar, ele pensou, é só arranjar uma razão para apanhá-lo. E gritou para o Cordeiro. Como você ousa sujar a água que estou bebendo? Espera aí, meu senhor, disse o Cordeirinho, como vou sujar sua água se ela vem correndo daí pra cá? Está bem, respondeu o Lobo, mas por que você andou me xingando o ano retrasado? Essa não, disse o Cordeiro, eu não tenho ainda seis meses. Não importa, se apressou o Lobo, não foi você, foi seu pai. E tibum! Comeu o Cordeirinho inteiro. Só deu tempo do coitado suspirar. A razão do mais forte é sempre mais forte.

Fonte:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_unioeste_portugues_md_cleusa_heidemann.pdf

ANEXO G

FIGURAS PARA ATIVIDADE COM CRÔNICAS





ANEXO H

Papagaio congelado

Ricardo Azevedo (novaescola@fvc.org.br)

Ilustração: Heitor Yida

Um dia, um sujeito ganhou de presente um papagaio. O bicho era uma praga. Não demorou muito, logo se espalhou pela casa. Atendia telefone. Gritava e falava sozinho nas horas mais inesperadas. Dava palpite nas conversas dos outros. Discutia futebol. Fumava charuto. Pedia café, tomava, cuspiu, arregalava os olhos, esparramava semente de girassol e cocô por todo lado, gargalhava e ainda gritava para o dono de casa: "Ô seu doutor, vê se não torra faz favor!"

Uma noite, a família recebeu uma visita para jantar. O papagaio não gostou da cara do visitante e berrou: "Vai embora, ratazana!" e começou a falar cada palavrão cabeludo que dava medo.

Depois que a visita foi embora, o dono da casa foi até o poleiro. Estava furioso:

— Seu mal-educado, sem-vergonha de uma figa! Estou cheio! Agora você vai ver o que é bom pra tosse.

Agarrou o papagaio pelo cangote e atirou dentro da geladeira:

— Vai passar a noite aí de castigo!

Depois, fechou a porta e foi dormir.

No dia seguinte, saiu atrasado para o trabalho e esqueceu o coitado preso dentro da geladeira.

Só foi lembrar do bicho à noite, quando voltou para casa. Foi correndo abrir a geladeira.

O papagaio saiu trêmulo e cabisbaixo, com cara arrependida, cheio de pó gelado na cabeça.

Ficou de joelhos.

Botou as duas asas na cabeça.

Rezou.

Disse pelo amor de Deus.

Reconheceu que estava errado.

Pediú perdão.

Disse que nunca mais ia fazer aquilo.

Jurou que nunca mais ia fazer coisa errada, que nunca mais ia atender telefone e interromper conversa, nem xingar nenhuma visita.

Jurou que nunca mais ia dizer palavrão nem "vai embora, ratazana".

Depois, examinando o homem com os olhos arregalados, espiou dentro da geladeira e perguntou:

— Queria saber só uma coisa: o que é que aquele franguinho pelado, deitado ali no prato, fez?

ANEXO I

Uma lição inesperada

João Anzanello Carrascoza (novaescola@fvc.org.br)



Ilustração: Daisy Sartori

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara de Natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria. Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos.

Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros. Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de *nerd*. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual a um bicho-do-mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens umas meninas usando óculos

de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera... Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-los em roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo. Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão.

Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, a ponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era *nerd*, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caçara responsável, ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal-humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então, mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhecê-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas. Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

ANEXO J

O sucesso da Mala

Cybele Meyer (novaescola@fvc.org.br)



Ilustração: Ana dos Anjos

Respiro ofegante. Trago nas mãos uma pequena mala e uma agenda tinindo de nova. É meu primeiro dia de aula. Venho substituir uma professora que teve que se ausentar "por motivo de força maior". Entro timidamente na sala dos professores e sou encarada por todos. Uma das colegas, tentando me deixar mais à vontade, pergunta:

- É você que veio substituir a Edith?

- Sim - respondo num fio de voz.

- Fala forte, querida, caso contrário vai ser tragada pelos alunos - e morre de rir.

- Ela nem imagina o que a espera, não é mesmo? - e a equipe toda se diverte com a minha cara.

Convidada a me sentar, aceito para não parecer antipática. Eles continuam a conversar como se eu não estivesse ali. Até que, finalmente, toca o sinal. É hora de começar a aula. Pego meu material e percebo que me olham curiosos para saber o que tenho dentro da mala. Antes que me perguntem, acelero o passo e sigo para a sala de aula. Entro e vejo um montão de olhinhos curiosos a me analisar que, em seguida, se voltam para a maleta. Eu a coloco em cima da mesa e a abro sem deixar que vejam o que há lá dentro.

- O que tem aí, professora?

- Em breve vocês saberão.

No fim do dia, fecho a mala, junto minhas coisas e saio. No dia seguinte, me comporto da mesma maneira, e no outro e no noutro... As aulas correm bem e sinto que conquistei a classe, que participa com muito interesse. Os professores já não me encaram. A mala, porém, continua sendo alvo de olhares curiosos.

Chego à escola no meu último dia de aula. A titular da turma voltará na semana seguinte. Na sala dos professores ouço a pergunta guardada há tantos dias:

- Afinal, o que você guarda de tão mágico dentro dessa mala que conseguiu modificar a sala em tão pouco tempo?

- Podem olhar - respondo, abrindo o fecho.

- Mas não tem nada aí! - comentam.

- O essencial é invisível aos olhos. Aqui guardo o meu melhor. Todos ficam me olhando. Parecem estar pensando no que eu disse. Pego meu material, me despeço e saio.

ANEXO K



A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever.

A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do accidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu

lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho -- um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menina repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu quereria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.