



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



ANA MARIA DA SILVA

**LETRAMENTO LITERÁRIO: FORMAÇÃO DE LEITORES
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL FASE I**

Cornélio Procópio
2016

ANA MARIA DA SILVA

**LETRAMENTO LITERÁRIO: FORMAÇÃO DE LEITORES
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL FASE I**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini.

Cornélio Procópio
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

S5861

Silva, Ana Maria da

Letramento literário: formação de leitores na
educação de jovens e adultos do ensino fundamental
fase I / Ana Maria da Silva; orientadora Dra.
Nerynei Meira Carneiro Bellini. - Jacarezinho, 2016.
155 p. :il.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2016.

1. Letramento literário. 2. Educação de jovens e
adultos (EJA). 3. Parábolas. I. Bellini, Dra.
Nerynei Meira Carneiro, orient. II. Título.

ANA MARIA DA SILVA

**LETRAMENTO LITERÁRIO: FORMAÇÃO DE LEITORES
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL FASE I**

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Nerynei Meira Carneiro Bellini

UENP – Cornélio Procópio - PR

Prof.^a Dr.^a Luciana Brito

UENP – Cornélio Procópio - PR

Prof.^a Dr.^a Regina Célia dos Santos Alves

UEL – Londrina - PR

Cornélio Procópio, 09 de novembro de 2016

A Deus, por ter me proporcionado mais essa oportunidade e experiência de melhorar como pessoa e como profissional.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Nerynei Meira Carneiro Bellini pela dedicação, carinho e disponibilidade em compartilhar seus conhecimentos.

Aos Professores da Banca de Qualificação, Dr.^a Adenize Aparecida Franco e Dr. Thiago Alves Valente, pela leitura atenciosa e relevantes contribuições.

Às Professoras da Banca de Defesa, Dr.^a Luciana Brito e Dr.^a Regina Célia dos Santos Alves, pela disponibilidade e considerações indispensáveis para a finalização da pesquisa.

À Dani, secretária do programa, presença amiga nos momentos felizes e nas adversidades, que colaborou na superação de muitos contratemplos.

Ao meu pai, Luiz Lourenço da Silva que presenciou em silêncio minhas angústias e ausências.

À minha irmã, Maristela da Silva, companheira e amiga que sempre me incentivou e apoiou, não medindo esforços para estar presente e ajudando em todos os momentos.

Aos Alunos e Alunas da EJA, à diretora Neuci Maria M. R. Madi, à Equipe Pedagógica e aos Funcionários da Escola Municipal “Professor Lourenço Filho” pelo carinho, amizade, e contribuições para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A todos os Professores e Professoras, Mestrandos e Mestrandas do Proletras turma 2015/2016 por compartilharem seus conhecimentos, apoio na superação de dificuldades, e momentos de confraternização.

À CAPES pelo apoio financeiro.

À minha mãe, Magdalena, *in memoriam*, que nunca teve a oportunidade de frequentar uma escola, no entanto, trabalhou incansavelmente para que suas duas filhas concluíssem o ensino superior.

A linguagem é o principal meio de comunicação humana. Se o sistema nervoso de um animal não transmite sensações e estímulos, o animal atrofia.

Se a literatura de uma nação entra em declínio a nação se atrofia e decai. (EZRA POUND, 2013, p.39).

SILVA, Ana Maria da. **LETRAMENTO LITERÁRIO: FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL FASE I.** 2016. 155 fls. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa visa, a partir do estudo histórico da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de referenciais bibliográficos e documentos governamentais e da etnografia, averiguar a realidade do ensino de leitura literária em escola pública de Cornélio Procópio no norte do Estado do Paraná. Com base na sistematização da bibliografia, em estudo, e dos resultados obtidos, apresentamos proposta de intervenção inicial de leitura para a realidade da Educação de Adultos. A seleção da parábola como texto motriz e a elaboração de atividades de letramento literário vão ao encontro das necessidades e anseios dos educandos dessa modalidade de ensino. Nosso trabalho investigativo revela, especificamente, pesquisa etnográfica e bibliográfica no ambiente escolar, nos documentos educacionais oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e nos pressupostos críticos de autores que, dentre outros, estudaram, com afinco, sobre Educação, Literatura, Texto Literário, Leitura e Letramento Literário: Paulo Freire, Antônio Cândido, Rildo Cosson, Richard Bamberger, Marco Antonio Domingues Sant'Anna, Emerson Pietri.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Parábola.

SILVA, Ana Maria da. **LETRAMENTO LITERÁRIO: FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL FASE I.** 2016. 155 fls. Professional Master's Dissertation in Letters – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio, 2016.

ABSTRACT

This research aims, from the historical study of the modality of Youth and Adult Education (EJA), bibliographical references and government documents and ethnography, to investigate the reality of literary reading teaching in a public school of Cornélio Procópio in the north of the State of Paraná. Based on the systematization of the bibliography, under study, and the results obtained, we present a proposal for an initial reading intervention for the reality of Adult Education. The selection of the parable as motive text and the elaboration of activities of literary literacy meet the needs and desires of the students of this modality of education. Our research reveals, specifically, ethnographic and bibliographical research in the school environment, in the official educational documents of the Ministry of Education and of the Secretary of Education of the State of Paraná, and in the critical assumptions of authors who, among others, studied hard on Education, Literature, Literary Text, Reading and Literature: Paulo Freire, Antônio Cândido, Rildo Cosson, Richard Bamberger, Marco Antonio Domingues Sant'Anna, Emerson Pietri.

KEY WORDS: Literary literacy. Youth and Adult Education (EJA). Parable.

LISTA DE SIGLAS

ABC	Ação Básica Cristã
CEA	Campanha de Educação de Adultos
CEAA	Campanha de Educação de Adolescente e Adulto
CNBB	Campanha Nacional dos Bispos do Brasil
CNBB	Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação de Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPC	Centro Popular de Cultura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNEP	Fundo Nacional de Educação Primária
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileira de Geografia e Estatística
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca na Escola
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	19
1.1 Concepções Metodológicas para o ensino na EJA	28
2. LETRAMENTO LITERÁRIO	32
2.1 O ensino da literatura na alfabetização de adultos	42
3. LEITURA LITERÁRIA NA EJA	45
3.1 Análise dos questionários aplicados aos professores.....	47
3.2 Análise das entrevistas realizadas com alunos.....	50
4. PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA INICIANDO COM TEXTOS LITERÁRIOS DE PARÁBOLAS.....	54
4.1 Proposta de intervenção - Modelo Didático de Letramento Literário.....	59
4.2 <i>Corpus</i> : Parábolas Além da Bíblia.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	99
Apêndice 1	99
Apêndice 2	100
Apêndice 3	101
Apêndice 4	114
Apêndice 5	116
Apêndice 6	118
Apêndice 7.....	122
Apêndice 8.....	124
ANEXOS	
1. <i>Corpus</i> Parábola.....	133
2. Biografias dos escritores literários	153

INTRODUÇÃO

As políticas públicas para a educação, que ganharam destaque no Brasil a partir da metade do século XX, ainda que defasadas, têm demonstrado avanços gradativamente lentos e tímidos na qualidade de ensino.

Pesquisas editoriais e de órgãos governamentais ou não governamentais internacionais ou nacionais, como IBGE, INEP, INAF, demonstram que os índices do nível de leitura e de leitores brasileiros estão muito aquém dos apresentados pelos países desenvolvidos e, até mesmo, pelos países em desenvolvimento.

O baixo índice de leitores no Brasil é justificado em pesquisas realizadas no meio acadêmico ou por solicitações editoriais. Nesse sentido, Marina Lobello afirma que, inicialmente, o fator histórico, representado por um longo período de escravidão e, posteriormente, na contemporaneidade, com a popularização de meios eletrônicos como o rádio e a televisão, que se disseminaram antes da obrigatoriedade da escolarização e da aprendizagem da escrita para todos, influenciou os hábitos de leitura dos brasileiros.

Ler, nos primórdios coloniais, tornou-se prioridade diante da necessidade de catequização dos nativos, o que implica ter havido uma imposição da cultura europeia por meio da leitura, pois, ao ensinar a língua portuguesa, o colonizador “matou a língua” aqui praticada pelos indígenas, gerando uma clara exclusão de seus usuários aborígenes. Paradoxalmente, a linguagem é a forma mais direta de expressão de opiniões e, ao mesmo tempo, é instrumento de poder, porque permite ao seu usuário a defesa de seus direitos e, ainda, possibilita ao dominante a imposição de ideologias. Dominar um povo, portanto, implica diretamente extinguir a sua capacidade de se comunicar, de ter “voz” em meio às circunstâncias e aos interditos vigentes. Segundo Pound (2013), sem a linguagem, o legislador não pode legislar em prol do bem público, o comandante não pode comandar, o povo de um país democrático não pode instruir os seus representantes, o cientista não pode comunicar as suas descobertas, os homens não podem se entender, visto que todos os seus atos e condições são afetados pelos direitos e virtudes manifestados por meio do idioma.

O escritor, dramaturgo, cronista e jornalista Mario Prata atribui o baixo índice de leitura da maioria dos brasileiros à obrigatoriedade de lerem obras para aprovação no exame do vestibular, a partir da década de 1960. Esse fator desestimulou os jovens os quais, compelidos à leitura dos clássicos, muitas vezes,

não tinham maturidade suficiente para o entendimento e a fruição desses textos. Em decorrência, após ingressarem na universidade, os estudantes, dessa época, abandonavam o hábito da leitura e tornaram-se pais que não compravam livros, nem estimulam os filhos a lerem.

Para completar, ações acadêmicas também são fatores que desestimulam o hábito de leitura. Assim, Silva e Balsan - em *Estratégias de leitura: um caminho para formação de leitores* - fazem a seguinte reflexão:

o processo de alfabetização pelo qual passam as crianças não é suficiente para ajudá-las a se tornarem leitoras autônomas. Isto ocorre por alguns motivos: falta da base teórica do professor acerca de como podemos ensinar leitura; atividades equivocadas pautadas nos livros didáticos que, por sua vez, apresentam textos fragmentados e se baseiam na sequência leitura silenciosa e oral, interpretação de texto/ produção textual, atividades mais voltadas para a avaliação do que para o ensino de leitura (SILVA; BALSAN, 2013, p. 82).

Partindo de tais considerações, constata-se que o contexto escolar brasileiro não é propício à formação de leitores, mesmo porque a discussão acadêmica sobre o letramento e, mais especificamente, o letramento¹ literário é relativamente recente, como se pode verificar na bibliografia a respeito do tema. Outro agravante é que muitos profissionais graduados, antes da década de 1990, atuam na docência, desconhecendo as bases teóricas para a proposta do ensino literário.

Entende-se, todavia, que a realidade escolar exposta por Silva e Balsan é passível de mudanças e melhorias, especialmente, se nela se fomentar o ensino-aprendizagem de leitura nas classes de Educação de Jovens e Adultos com vistas às suas práticas sociais. A formação de adultos leitores, portanto, torna-se relevante tanto para o desenvolvimento pessoal como para o de outros, já que, ao se exercer

¹ O termo *letramento* foi introduzido no Brasil por Mary Kato em 1996 para designar um novo fenômeno que começava a ser discutido no campo das ciências linguísticas com o objetivo de delimitar o impacto social da escrita nos estudos sobre alfabetização.

Segundo Kleiman (1995), *letramento* é o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, com objetivos específicos.

Para Magda B. Soares (2004), o ideal seria alfabetizar *letrando*, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Letramento literário - conjunto de práticas e eventos sociais que envolvem a interação leitor e escritor, produzindo o exercício socializado na escola, por meio de leitura de textos literários canônicos ou não. O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.

a função de pais, avós, tios ou mesmo de uma futura docência, pode-se estimular, nas crianças, o ato de ler, por meio de sua influência enquanto leitores. Conforme Rildo Cosson:

O professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica, por exemplo, a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas. É que, tendo lido naquela série ou naquela idade aquele livro, o professor tende a indicá-lo para seus alunos e assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor (COSSON, 2014, p. 32).

Nesse “encadeamento leitor” reitera-se a assertiva de que o hábito da leitura se forma quase sempre por meio do exemplo do adulto, seja na figura do professor, seja na dos responsáveis pela criança. Para tanto, é imprescindível que o aluno tenha acesso aos textos, daí a importância da disponibilidade de materiais e espaços adequados à leitura, como livros e bibliotecas, no ambiente escolar.

Os motivos que determinam a relevância do ensino-aprendizagem para a formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – o professor leitor forma alunos leitores; o letramento urge em qualquer idade; a Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem uma dívida histórica com os iletrados – redundam em benefícios sociais.

Como professora da EJA, Fase I, constatamos que os avanços almejados pelos documentos oficiais de ensino e reclamados pela ordem social vigente ainda são precários no ambiente escolar. A chegada de livros literários destinados especificamente aos educandos da EJA suscitou inquietações profundas quanto às práticas metodológicas necessárias para o ensino de leitura e literatura.

Observamos que, embora já estejam frequentando a escola há dois anos ou mais, os alunos ainda apresentam dificuldades para concluir a leitura de textos longos ou de livros completos e, quando solicitados a ler em casa, eles relatam a impossibilidade de levar a tarefa a cabo, justificando-se pela falta de tempo. Na quarta pesquisa, *Retratos da leitura no Brasil* (2016), os entrevistados não leitores também alegam a “falta de tempo para ler” como a principal razão ou motivo para a não realização da leitura.

A maioria dos alunos adultos reconhece o ensino tradicional como modelo de excelência em educação, não gosta ou não participa de atividades de arte e educação física e avaliam os momentos de leitura literária como perda de tempo.

Consideram importante apenas as atividades realizadas a partir do livro didático e da cópia do quadro de giz.

O objetivo geral deste trabalho é investigar a formação do hábito de leitura na Educação de Jovens e Adultos, bem como averiguar a disponibilidade das escolas no sentido de propiciar aos alunos materiais e espaços fundamentais para esse ato (livros e bibliotecas), contribuindo, assim, para a aquisição do letramento literário de alunos adultos, mediante uma intervenção didática adequada às características culturais dos educandos.

Os objetivos específicos consistem em despertar o senso crítico por meio do letramento literário; formar leitores conscientes do papel que desempenham na sociedade, a partir da prática leitora de textos ricos em dialogismos, polissemias e polifonias; despertar o gosto do estudante pela arte literária, utilizando-se de textos esteticamente bem elaborados e, assim, contribuir para a apropriação discente de novas experiências de vida.

Com base na pesquisa documental, bibliográfica e etnográfica que realizamos, posso elencar, em outras palavras, significativas razões para se investir em estudos que contemplem estratégias e ações de ensino para jovens e adultos: a) as pessoas leitoras, em sua maioria, afirmam ter adquirido o gosto ou o hábito de ler durante a infância, graças ao incentivo da mãe, de alguma outra pessoa da família ou, muitas vezes, da professora; b) o indivíduo poder ser alfabetizado e letrado socialmente em qualquer idade; c) a EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à escrita e à leitura, implementadas como bens sociais.

A partir do cenário que se apresenta sobre as dificuldades e equívocos apresentados no ensino de leitura, nosso trabalho pretende, por meio do método da pesquisa etnográfica, identificar possíveis ações metodológicas e materiais adequados ao ensino literário os educandos da EJA.

A Etnografia, tradicionalmente, é compreendida como registro da descrição da cultura de pequenos grupos sociais e cabe ao investigador etnográfico compreender os fatos sob o ponto de vista dos participantes da cultura em estudo. Seu objetivo está no entendimento e na compreensão do desenvolvimento dos processos comunicativos, com o propósito de identificar os padrões e as regularidades das condições de mudança e de suas potencialidades.

O entendimento da relevância do método etnográfico para o desenvolvimento desta pesquisa e a escolha de realizá-la nesse viés metodológico

coaduna com proposições de Fino (2014). O estudioso elenca os objetivos desse método de investigação científica a fim de promover estudos tendentes à compreensão dos motivos de inadequação da escola ou dos sistemas escolares face às necessidades atuais dos educandos, geradas pelo desenvolvimento cultural, econômico e social; estudos sobre invariantes culturais que dificultam ou obstam à inovação pedagógica; estudos sobre a fixação em paradigmas ancorados no passado e sobre mudanças paradigmáticas locais e estudos prospectivos sobre a educação.

Conforme se depreenderá neste trabalho, a investigação etnográfica que realizamos contempla todos os objetivos sistematizados por Fino, pois a conclusão de quais textos literários e como abordá-los na educação de adultos só foi possível após avaliação e reflexão dos documentos bibliográficos, coletas de entrevistas e principalmente, após a imersão prolongada no cotidiano escolar o que permitiu conhecer e compreender aspectos sociais, culturais e econômicos dos educandos, conhecimento esses que culminaram na determinação da seleção dos textos que apresentam temas relevantes de questões sociais das quais estão próximas do grupo estudado. .

O método etnográfico adotado baseia-se na experiência pessoal que possibilita associar diferentes técnicas ao abordar um problema antropológico de pesquisa que tem como requisito incondicional a observação participante. Esse procedimento incorre em o trabalho de campo no qual o investigador contempla três formas de recolher dados: entrevistas, observação e documentos. Durante a observação participante podemos obter dados associados a diferentes técnicas para a pesquisa qualitativa: observação direta, entrevistas semi-estruturadas, entrevista não estruturada, entrevistas biográficas ou narrativas sobre a história de vida dos sujeitos em foco na pesquisa, levantamento de registros históricos, conversações ocasionais ou informais, filmagens, captação fotográfica. De acordo com os pressupostos metodológicos da etnografia, é necessário compreender a cultura do grupo em estudo antes de se poder avançar nas explicações válidas para o comportamento dos seus membros, por isso, a importância na centralidade da observação participante e das entrevistas não estruturadas.

Após a coleta, sistematização e análise dos dados, elaboramos uma proposta de ensino de leitura literária fundamentada nos estudos teóricos da educação de adultos e da leitura de textos literários. Nas atividades que elaboramos, privilegiamos a parábola, devido aos anseios leitores dos educandos (captados nos

questionários e entrevistas), narrativa motriz para as leituras mediadas pelo professor de textos correlatos, ou seja, lendas, fábulas, mas, sobretudo, de outros gêneros cujas temáticas coincidem com as das parábolas. Por isso, o trabalho com poemas, notícia de jornal, crônica, conto, carta, biografia, reportagem.

Sobretudo, a elaboração de nossa proposta de ensino parte das necessidades de leitura e letramento literário dos alunos da EJA, entrevistados, bem como das carências metodológicas e leitoras de seus professores. Apesar de nos depararmos com essa realidade, no âmbito de escolas da EJA em Cornélio Procopio-PR, ao estudarmos as pesquisas oficiais da Educação no Brasil e considerações críticas de estudiosos dessa área, percebemos que é uma situação mais abrangente e que, portanto, nossa proposta de ensino, passível de adaptações contextuais, poderá ser implementada em outros locais onde haja escolas para a alfabetização e o letramento de jovens e adultos.

No primeiro capítulo apresentamos o histórico da Educação de Jovens e Adultos desde a colonização do Brasil até os dias atuais para que se possa entender o funcionamento e as concepções teórico-metodológicas dessa modalidade de ensino.

No segundo capítulo elaboramos um estudo sobre a importância do ensino de leitura/literatura na perspectiva do letramento, segundo orientações dos documentos oficiais de ensino: Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações para o Ensino Fundamental do Estado do Paraná - e de alguns autores que apresentam bases teóricas pertinentes à metodologia para o ensino de literatura referenciada nos documentos oficiais.

No terceiro capítulo apresentamos resultado de pesquisa sobre a práxis do ensino de literatura no Ensino Fundamental da EJA e a origem de recursos, bem como o trabalho de (não) mediação de leitura nas escolas pesquisadas. A pesquisa, realizada com professores e alunos, resultou em informações primordiais à constatação das causas do baixo desempenho de leitura e ao planejamento consciente de uma proposta de intervenção, condizente com as necessidades materiais, sociais e culturais dos educandos e dos educadores.

No quarto capítulo discorreremos sobre a possibilidade e a pertinência da inclusão da Bíblia no acervo literário dos alunos da EJA e elaboramos uma proposta de ensino de literatura, a partir de textos de parábolas, privilegiando as características do gênero para o trabalho de iniciação de leitura/literatura por considerar relevante às análises de pesquisa de campo, onde os alunos

demonstraram ter interesse em ler a Bíblia. Este capítulo tem relevância em vista do desconhecimento que muitos acadêmicos e profissionais de ensino apresentaram sobre a parábola como gênero literário. Considerando apenas os textos bíblicos como parábolas, eles desconhecem outros autores e livros de grande valor estético.

Para a elaboração da proposta de ensino, consideramos as orientações dos PCN no que concerne à pesquisa de autores referenciais que privilegiam atividades metodológicas na prática do dialogismo e da dialética. Com esse intuito, incluímos, neste trabalho, observações de práticas pedagógicas sugeridas pelo pesquisador e educador Paulo Freire e pelos professores e pesquisadores Rildo Cosson, Emerson Pietri e William Cereja. O trabalho de leitura/literatura apresentado por Rildo Cosson (roda de leitura e círculo de leitura) está muito próximo dos trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire nos Centros Populares de Cultura. Entende-se que os objetivos de ensino e os conteúdos são distintos, porém, a ideologia metodológica é muito coincidente. Os autores Pietri e Cereja, referenciados especificamente para a metodologia do ensino de literatura, demonstram a relevância da proposta de um ensino literário que contemple a intertextualidade (recomendada pelos PCN), o que proporciona aos alunos conhecimentos sistematizados sobre os tipos e os gêneros textuais.

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para melhor compreensão da dimensão e das concepções de ensino referentes à EJA, faz-se necessário o conhecimento histórico da educação em geral e, em especial, da educação de adultos.

A educação formal, no sentido de capacitar a pessoa a ler, escrever e apoderar-se do conhecimento historicamente acumulado pelo homem por meio da escrita, alcançou o Brasil juntamente com a chegada dos colonizadores lusitanos. Antes, o espaço hoje denominado Brasil era habitado pelos índios, que transmitiam a sua cultura por meio da linguagem oral, pelo exemplo dos comportamentos e pelos rituais. Tinham, portanto, uma cultura ágrafa.

Em *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil* (2011), Demerval Saviani relata que os índios, embora não utilizassem o sistema da escrita, possuíam uma organização formal na qual, por meio da oralidade e dos exemplos de vivência, transmitiam conhecimentos e valores tradicionais. Os indígenas tinham fins educacionais que eram comuns ao grupo e eles se disseminavam igualmente, entre todos os membros da tribo, de modo espontâneo e integral. Pode-se dizer que a educação era fundamentada em três elementos básicos: a força da tradição, a força da ação, a força dos exemplos. “A ideia educacional coincidia, portanto, com a própria prática educativa” (Saviani, 2011, p. 39).

A partir da colonização, por intermédio das ordens religiosas que aqui se instalaram, iniciou-se o pensamento pedagógico no Brasil, pois a necessidade de catequizar as tribos indígenas exigia outras instruções além da religião. Os jesuítas acreditavam que, sem as capacidades de leitura e escrita, a conversão dos gentios não seria possível. Por isso, elaboraram um plano educacional que começava com o aprendizado do português, prosseguia com a doutrina cristã, o ensino da leitura e da escrita. Opcionalmente, ensinavam o canto orfeônico e a música instrumental, o aprendizado profissional agrícola (para os colonizados) e a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa, ou seja, os filhos dos colonizadores nascidos no Brasil. Embora o plano educacional jesuítico descrito fosse suplantado pela própria ordem, ele já demonstra uma realidade educacional vivida no Brasil, isto é, a dicotomia na educação das elites e das massas.

Em 1808 houve outra grande reforma na educação, ocasionada pela vinda e estabelecimento da corte portuguesa ao Brasil, que resultou na

reorganização estrutural educacional. A questão educacional adveio juntamente com a primeira Constituição brasileira, outorgada em 25 de março de 1824 pelo Conselho do Estado, presidido por Dom Pedro I. Durante a Regência, a educação imperial era de cunho ideológico e a educação primária assumia o papel de converter as classes subalternas ao trabalho disciplinado. Em relação, especificamente, à educação de adultos, criou-se o período noturno como complemento à formação educacional e, quando ele ganha autonomia, tem um período de duração menor do que o da escolaridade regular diurna, passando a ser tratado como educação de base. O que aconteceu na realidade é que, apesar das campanhas por parte dos governos para erradicar o analfabetismo, na década de 1820, essas campanhas não conseguiam atingir a todos os analfabetos. Temos, como exemplo, a primeira Constituição, que estabelecia o acesso à educação institucionalizada apenas para os livres e/ou libertos, ficando os escravos, portanto, excluídos do processo.

Assim, a partir de 1870 todas as províncias criaram escolas noturnas, de forma precária e irregular, sem considerar as reais necessidades de ensino para faixa etária adulta da população à qual se destinavam. Esse procedimento, concebido na ótica de demagogias humanitárias, era pensado como multiplicação de escolas para “desvalidos” (PAIVA, 1987 p. 75). Nesse contexto, a necessidade de dominação e manipulação da população era necessária em vista do impulso da industrialização, principal motriz econômica do país. De modo simulado, o discurso oficial sobre a necessidade de instrução era atrelado à capacidade de cada indivíduo de situar-se nas classes dominantes em detrimento do analfabetismo e da permanência no nível social inferior.

Dados estatísticos de 1890 indicaram que 82% da população era formada por analfabetos. O índice é considerado vergonhoso, motivo pelo qual a educação passa a ser vista como uma necessidade para o crescimento cultural do Brasil.

A primeira iniciativa oficial relacionada com a educação de adultos ocorre na década de 1940, com a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP). Essa regulamentação decorre do processo de migração campo-cidade e da preocupação governamental com a expansão do ensino elementar.

Após a Segunda Guerra Mundial, os ideais democráticos incentivam o debate sobre a educação das massas, cabendo ressaltar a criação de órgãos internacionais (ONU, UNESCO), a realização de conferências, a organização de Centros Populares de Cultura (CPCs) e de outros que foram fundamentais no processo, pois se constituíram em base legal para a obrigatoriedade de

financiamentos, recursos e elaborações de campanhas governamentais com vistas à escolarização de jovens e adultos.

Nas décadas de 1940 a 1960, os educadores Lourenço Filho e Paulo Freire observaram que os mais excluídos dos processos escolares eram as pessoas com baixa renda: trabalhadores rurais, domésticos. Se, porventura, os filhos desses trabalhadores tinham acesso à escola em idade certa, eram altas as taxas de desistência devido a exigências de materiais escolares e uniformes que os pais não podiam comprar. Assim, os alunos que frequentavam as escolas, inclusive as públicas, eram os cidadãos de classe média.

Outro aspecto a considerar, além da insuficiência de escolas para toda a população, era a metodologia utilizada, motivo do alto nível de evasão e fracasso na aprendizagem. Na campanha CEAA de 1947, os objetivos educacionais eram mais amplos: a educação do povo “nos melhores moldes democráticos” e não a mera alfabetização, com a criação de “centros de comunidade” onde adolescentes e adultos tivessem acesso a rádio, cinema e coleções de livros e jornais (BRASIL-CEAA, 1949, *apud* CARVALHO, 2010, p. 19).

Para Lourenço Filho, o analfabetismo estava relacionado à mortalidade infantil, à improdutividade econômica, à falta de consciência cívica e participação política e ao foco central de onde se irradiam os problemas de saúde.

Em 1958, Paulo Freire relatava: “A miséria da população gerava o analfabetismo; ou se enfrentava a miséria da população ou não tinha sentido enfrentar o analfabetismo” (FAVARO; BRENNER, 2007, *apud* CARVALHO, 2010, p. 38). Para Freire, a alfabetização deveria ser instrumento de conscientização de direitos políticos, sociais e econômicos. Ele entendia que o adulto, mesmo sem escolarização formal, era um ser com valioso conhecimento e experiências adquiridas através de sua cultura e ambiente de trabalho e que, por suas condições desfavoráveis de vida - o analfabetismo e a pobreza -, era excluído da vida política (até a Constituição de 1998 ele não podia votar). Como membro da Divisão de Extensão da Universidade de Pernambuco, trabalhava com o escopo de estreitar a relação entre a universidade e a educação popular.

Algumas das principais campanhas e movimentos da EJA, a partir de meados do século XX, são:

1 - Campanha de Educação de Adultos (CEA) ou Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) – 1947 a 1963, organizada por Lourenço Filho. Foi nesse período que se realizou o primeiro congresso cujo tema foi: *Ser brasileiro*

é ser alfabetizado. Nessa campanha, a alfabetização é realizada em três meses, depois os alunos davam continuidade ao curso primário com dois períodos letivos de sete meses. O objetivo era aumentar, entre as massas, o conhecimento do ideal do novo regime político – a democracia liberal. A campanha contribuiu para a agregação da educação supletiva entre as atividades regulares do sistema de ensino estaduais. Em 1958 ocorreu o Segundo Congresso Nacional de Adultos, onde se destacou o educador Paulo Freire, que identificou os problemas sociais e o método de alfabetização como os principais causadores do analfabetismo. Para Freire, o método tradicional, o da “educação bancária”, deveria ser substituído por uma educação dialógica, emancipatória, que libertasse os oprimidos da condição de pobreza e inferioridade na qual viviam. As cartilhas deveriam ser substituídas por uma proposta de ensino em que

as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial, e não da experiência do educador (FREIRE, 2006 *apud* CARVALHO, 2010, p. 39).

2 - Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e Serviço Social Rural-1950. Desenvolvida concomitantemente com a CEA, era voltada para a população rural e contava com recursos, tais como: filmes educativos, palestras, panfletos, cartazes e livros.

3 - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) – 1950 a 1961. “Previa melhoria do ensino primário [...] transformar as escolas em centros de reuniões da população local. Significava um amplo movimento de base para a população rural”. Nesse mesmo período foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que definiu “a educação de Jovens e Adultos como instrumento de formação de agentes de construção do futuro desejado”. (BEISIEGIEL, 1997, *apud* PAIVA, 2011, p. 50).

4 - Centro Popular de Cultura (CPC) – 1960. Conforme Beisegel, (1977, *apud* PAIVA, 2011, p. 51), o objetivo era “elevar o nível cultural das massas, conscientizando-as paralelamente”. Havia outros grupos de atividades de educação não institucionalizada, como o teatro, o canto, a música, a dança popular, o artesanato e os núcleos de cultura popular.

5 - Movimento de Educação de Base (MEB) – 1961. Atrelado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), estabeleceu-se num convênio entre o Conselho Nacional dos Bispos do Brasil e o governo federal, projeto elaborado pela Igreja Católica, de alcance radiofônico, a ser desenvolvido no Nordeste para a população rural. A diferença do MEB em relação às campanhas de alfabetização pode ser definida assim: os movimentos de cultura popular eram urbanos e elaboravam métodos e conteúdos apropriados para população urbana; o MEB os elaborava para a população rural.

6 - Cruzada Ação Básica Cristã (ABC) / Cruzada ABC- 1964

7 - Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) -1967

A partir de 1971 o ensino supletivo foi inserido no sistema regular de ensino. Em 1985, com o encerramento das atividades do MOBREAL, foi instituída a Fundação Educar, vinculada ao MEC, cuja função era atuar com o apoio financeiro das prefeituras municipais ou de associações da sociedade civil. Em 1990, criou-se o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) para a substituição do Mobral e da Fundação Educar. O plano propunha reduzir em setenta por cento o analfabetismo brasileiro no espaço de cinco anos. Enfim, em 1996, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida pela legislação brasileira, LDBEN n.º 9394/1996.

A educação da classe trabalhadora surgiu como uma necessidade de qualificação subalterna concernente às necessidades políticas e sociais vinculadas às elites para a formação de mão de obra capacitada ao desenvolvimento da industrialização.

Historicamente, o processo educacional governamental institucionalizado configura um cunho político e ideológico oriundo das classes dominantes. Por isso, a escola nunca foi um bem social igualitário para todas as classes sociais.

É nesse sentido que o histórico nos mostra que a educação das elites sempre privilegiou um currículo que trazia, além das disciplinas chamadas de núcleo comum (português, matemática), as das artes em geral (música, dança, teatro, literatura), incluindo ainda cursos de idiomas. Já, para a classe trabalhadora e menos favorecida economicamente, o currículo das disciplinas comuns era, e continua sendo, atrelado à formação profissional.

A importância de uma educação estética no ensino da linguagem no que se refere especificamente a este trabalho, a arte literária, reside no fato de as artes fornecerem aos educandos um desenvolvimento cognitivo maior. Deixando a classe

dominada longe dessas atividades sensoriais e reflexivas, a classe dominante executa mais facilmente a “manobra do proletariado”, que, por sua falta de formação educacional, não compreende como se processam as relações de poder e, na ausência de conhecimento científico sobre a formação da mente humana e a elaboração de discursos manipuladores, se sujeita à massificação.

A escola não pode abrir mão do ensino da literatura, dada a sua caracterização estética. De fato, estudos pertinentes à educação já comprovaram que Arte e Ciência são imprescindíveis na construção de todas as culturas humanas. Quando algum fato ou acontecimento não tem ainda, em sua cultura, uma concepção científica, os indivíduos recorrem à força da imaginação para explicá-los.

Relatos realistas, fantasiosos ou alegóricos podem trazer surpresas aos cientistas de hoje. Ou o que dizer da primeira descrição de epilepsia do lobo temporal feita pelo romancista russo Fiódor Dostoiévski (1821-1881)? Em *O idiota*, de 1869, o escritor (ele próprio vítima da doença) descreve com detalhes o estágio marcado pelo êxtase que antecede a crise epiléptica. Só em 1898 o inglês Hughlings Jackson associa ataques automáticos e amnésia com distúrbios na região temporal do cérebro humano. Atribui-se a uma passagem de *As viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift (1667-1745), a primeira descrição do mal de Alzheimer. Numa das ilhas que o protagonista visita há seres que não morrem. O que inicialmente o viajante toma por bênção revela-se maldição: as pessoas seguem envelhecendo, perdendo funções, reduzindo a vitalidade, sem ter o alívio final da morte. A doença degenerativa seria descrita apenas em 1906 pelo psiquiatra alemão Alois Alzheimer. – A descrição do envelhecimento feita pelo livro é característica de um quadro demencial. A narrativa do início do processo, particularmente no que se refere às capacidades cognitivas, assemelha-se bastante à demência que anos mais tarde vitimaria o próprio Swift. [...]

A Literatura evidencia que a ciência não é a maneira exclusiva de acesso e representação da experiência. A ciência confirma suspeitas e certezas imaginárias. Talvez a atividade humana mais pura tenha sempre algo de outro campo. Ao explorar a própria experiência, diz Lerher, os escritores expressam o que nenhum experimento capta e mantêm em suas linhas as revelações que tendem a guiar os diferentes rumos da ciência. - Avalia Daniel Barros, (PEREIRA, 2012, p. 48-49).

As definições de educação, arte e literatura, atribuídas segundo determinados momentos históricos, demonstram que elas admitem diferentes conceituações de acordo com a cultura onde estão inseridas. Nesse sentido, para contribuir de forma qualitativa neste estudo, refletimos sobre o que realmente é a educação na prática social e qual a sua função para as nossas vidas. Diz Morandi:

A educação é uma das atividades mais elementares do homem: ela se inscreve no princípio de uma sociedade e do desenvolvimento dos indivíduos. Ela se renova sem cessar, no duplo sentido de novidade e de devir, por meio dos nascimentos, mas igualmente pela evolução das sociedades. Esse princípio universal é descrito como um fundamento antropológico que liga o indivíduo à espécie, à cultura e à sociedade (2002, p.17).

Observa-se que o conceito apresentado por Morandi coaduna-se com o que descreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/9ª edição:

Art. 1.º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais (2014, p. 9).

Constata-se, então, que a educação está presente em todos os ambientes e de diversas formas: no trabalho, na família, na religião, na escola, e assim pode ser considerada como elemento fundamental nas relações humanas e sociais.

O primeiro educador brasileiro a atribuir concepções dos estudos da antropologia cultural ao ensino foi Paulo Freire. A ele também estão associados os termos *educador*, *educando* e *educação* na prática da educação de jovens e adultos. Para Freire, no adulto analfabeto “suas condições de vida e suas experiências existenciais deveriam determinar as orientações e as características da prática educativa” (*apud* BEISIEGEL, 2010, p. 17).

Na década de 1960, mais especificamente entre 1962 e março de 1964, o Método Paulo Freire foi adotado por quase todos os movimentos que desenvolviam atividade de educação popular de adultos no país. Antes da divulgação do Método Paulo Freire, os educadores utilizavam na educação de adultos os mesmos princípios metodológicos e materiais (cartilhas) destinados às crianças.

Embora a educação esteja presente em vários ambientes, a LDB, no mesmo artigo, parágrafo primeiro, preceitua que a educação escolar deve ocorrer em instituições próprias e afirma no seu parágrafo segundo que ela deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Quanto ao direito à educação e do dever do Estado de educar, a lei deixa claro que a educação básica deve ser obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade dos indivíduos.

Diz o Portal Ministerial da Educação e Cultura

A Secretaria de Educação Básica zela pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. A educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei n.º 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente (online, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que estabelecem a base nacional comum responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas de todas as redes de ensino brasileiros (DCN, 2013, p. 3), informa que com a nova redação da Constituição Federal, especificamente o artigo 208, inciso I, a Educação Básica é gratuita para todos, mesmo os que não tiveram acesso a ela em idade própria.

As etapas da educação básica são assim organizadas:

- 1 – Educação Infantil: creche (para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses); Pré-escola, com duração de 2 anos (4 a 5 anos);
- 2 – Ensino Fundamental: duração de 9 anos, 5 anos iniciais (de 6 a 10 anos) e 4 anos finais (de 11 a 14 anos);
- 3 – Ensino Médio (3 anos, dos 15 aos 17 anos).

No entanto, o documento considera que nem todos os indivíduos conseguem atingir as etapas de maneira uniforme. Assim, ficam alijados do processo os educandos que têm

alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens ou adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos penais (DCN, 2013 p. 36).

Para esses educandos que não percorrem as etapas no período adequado, até a idade mínima de 15 anos para o ensino fundamental e de 18 anos para o ensino médio, é oferecida a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

As modalidades de Educação Básica são: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância. Por isso, a modalidade não se refere somente a uma característica etária, mas à diversidade sociocultural de seu público, que requer uma educação que considere o tempo, os espaços e sua cultura.

No propósito do nosso trabalho, restringiremos os nossos estudos à modalidade EJA do Ensino Fundamental Fase I, sobre a qual o Parecer n.º 11/00 do CNE declara:

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

A EJA está presente nas etapas de Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, bem como no Ensino Médio. Por considerar a vivência do educando adulto na diversidade sociocultural, no tempo nos espaços,

ela requer que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular. Um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação, uma política de formação permanente de seus professores, formas apropriadas para a destinação à EJA de profissionais experientes e qualificados nos processos de escolha e atribuição de aulas nas redes públicas e maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados (DCN, 2013, p. 127).

As DCN preceituam ainda que os estabelecimentos de ensino deverão elaborar os seus projetos políticos-pedagógicos, valorizando o conhecimento, as

experiências e os interesses dos educandos adultos, assegurando-lhes qualidade de ensino e conteúdos compatíveis com os do ensino regular comum.

1.1 Concepções metodológicas da EJA

As concepções aqui apresentadas configuram estudos de duas bases teóricas: uma de origem nacional - o Método Paulo Freire - e outra de origem internacional - a Andragogia.

Método Paulo Freire

No Brasil, as concepções ideológicas e metodológicas adequadas ao ensino na EJA surgiram na década de 1960, com Paulo Freire (1964).

O educador defendia que a alfabetização deveria privilegiar o prévio conhecimento de mundo do aluno e, por isso, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita valorizava a cultura da comunidade e a visão crítica do mundo dos educandos. A tarefa de codificar e decodificar (alfabetização) se iniciava após debates sobre elementos culturais (figuras de paisagens ou objetos significativos) do cotidiano dos educandos ou do que eles já conheciam.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. Diplomou-se em Direito na tradicional Escola de Direito de Recife em 1946; foi designado diretor do setor de Educação e Cultura do Sesi de Pernambuco em 1947 e, em 1954, assumiu a superintendência do mesmo. Como professor atuou no Colégio Oswaldo Cruz com a disciplina de Português e na Escola de Serviço Social do Recife com a disciplina de Filosofia da Educação. Pela aprovação no concurso ao provimento da cadeira de história e filosofia da educação da Antiga Escola de Belas Artes de Pernambuco, recebeu o título de doutor. Em 1960 foi nomeado para o cargo de professor efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Recife. Em maio de 1960 participou do início do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife. Em 1962 assumiu a direção do recém-criado Serviço de Extensão e Cultura da Universidade de Recife. Em 1963 foi designado pelo ministro Paulo de Tarso para a presidência da recém-criada Comissão Nacional de Cultura Popular e, em março do ano seguinte, assumiu a coordenação do Programa Nacional de

Alfabetização promovido pelo Ministério da Educação com a utilização do Método Paulo Freire.

As primeiras experiências do Método Paulo Freire foram realizadas em Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte. Com a experiência piloto, num primeiro momento, divulgou-se que o governo desse estado realizava uma campanha de educação com um novo método, que alfabetizava jovens e adultos em quarenta horas. Com o tempo, percebeu-se que o método era muito mais que isso, o que levou Paulo Freire e seu método a serem conhecidos em vários países.

Nos estudos de Beisiegel (2010), Paulo Freire discorria sobre o analfabetismo como um fenômeno social cujas causas sociais e econômicas deveriam ser conhecidas, controladas e dominadas. Assim, cabia à Educação atentar para a realidade existencial do povo: sua capacidade de aprender e as relações que mantinha com a sua ambiência. Somente a formação e o desenvolvimento de uma consciência capaz de aprender criticamente as características dessa realidade particular possibilitariam o exercício de sua criação.

A educação deveria estar comprometida com o processo de conscientização. A formação da consciência crítica aparece sempre solidamente vinculada à construção da personalidade democrática. O diálogo entre os homens era entendido como componente essencial. Freire defendia a necessidade de um ensino realizado por intermédio do diálogo, em atividades de grupo, com incentivo à participação e ao exercício da reflexão crítica.

A alfabetização e a conscientização iniciavam-se com os estudos do modo de vida na localidade escolhida. A pesquisa simples, de fácil realização, fazia-se por meio de entrevista com alunos e outros moradores que forneciam informações sobre os usos e costumes locais. As informações forneciam o material necessário ao conhecimento que o educador designava como “o universo vocabular mínimo” dos moradores.

O método utilizado era analítico-sintético. Elaboravam-se fichas de debates dos aspectos sociais, políticos, econômicos, sanitários etc. para discussão nos diálogos: a educação para o diálogo e pelo diálogo. Nas aulas eram debatidos temas como condições de vida, a dimensão cultural da existência, distinções entre o mundo da natureza e o mundo da cultura.

A escola como agente de mudanças sociais incluía, nos círculos de leitura, tudo o que ocorria em torno das experiências de vida e a progressão das atividades era realizada mediante discussão daquilo que os participantes “estavam vendo”. A

educação ocorria ao longo de debates nos quais os educandos refletiam sobre dados de suas próprias vivências.

Andragogia

Andragogia, segundo o dicionário Aulete (2011, p. 107), é a ciência, arte, atividade de metodizar e orientar a aprendizagem de adultos.

Historicamente, o termo *andragogia* foi utilizado pela primeira vez pelo professor alemão Alexander Kapp, em 1883, ao tentar descrever as práticas educativas que Platão exercia ao instruir seus alunos jovens e adultos. Em 1920, Eugen Rosenback retomou o conceito para referir-se ao conjunto de elementos curriculares próprios da educação de adultos.

Eduard Lindeman, em 1926, foi o primeiro teórico norte-americano a estudar os conceitos de educação para adultos e a formação do pensamento informal. No entanto, foi com os estudos do educador Malcom Knowles nos anos 1970 que a Andragogia passou a ser amplamente divulgada. A UNESCO adotou o conceito em substituição ao termo *pedagogia para adultos*.

Malcom Knowles estudou filosofia em Harvard formou-se também em História, Ciência Política, Ética e Direito Internacional.

A Andragogia procura compreender o adulto no seu aspecto biopsicossocial. Os princípios andragógicos buscam promover o aluno através da sua experiência de vida, fazendo com que a sua vivência estimule e transforme o conteúdo. Assim, os princípios andragógicos contemplam: situações de ensino desenvolvidas por meio do diálogo entre alunos e professores e entre alunos e alunos; conteúdos relacionados com os interesses dos alunos; desenvolvimento de resolução de tarefas e situações-problemas em que os alunos usam suas experiências de vida para a solução das atividades; autonomia e autogestão da aprendizagem; entendimento da aplicabilidade do conteúdo na vida prática. O papel do professor é o de um facilitador da aprendizagem, que estimula os alunos com vistas à capacidade de autoavaliação e de trabalho em equipe, evitando a passividade e o esmorecimento.

No modelo andragógico, os alunos – participantes adultos – são o principal recurso no processo de aprendizagem. Eles utilizam os seus próprios conhecimentos e experiências anteriores e neles se apoiam. O professor – *andragogo* – docente, facilitador, competente no processo de construção de

conhecimentos, promove a participação ativa fundamentada em atividades positivas dos participantes adultos e facilita as interações interpessoais.

Os participantes são fontes de recursos devido ao acúmulo de experiências. Os recursos são oriundos de suas experiências prévias, assim como por sua vontade de aprender, por isso, cada membro do grupo se converte em um agente de aprendizagem.

O ambiente deve ser adequado e propício ao processo de aprendizagem, isto é, os espaços físicos (incluindo cores, comodidade, tranquilidade, iluminação, entre outros) e os recursos tecnológicos.

2. LETRAMENTO LITERÁRIO

Ao longo da história da nação brasileira, a democratização e expansão da escola pública para o proletariado, intensificadas pelas exigências políticas, da Revolução Industrial e da Revolução Tecnológica, entre outras, exigiram mudanças profundas no comportamento da sociedade e a principal delas foi a necessidade de um aumento quantitativo de vagas e escolas que não correspondia ao ensino de qualidade. O modelo educacional a que se destinavam a elite e a burguesia não se mostrou adequado para a classe trabalhadora. Assim, na busca constante do desenvolvimento humano, social e econômico, as discussões e análises dos problemas educacionais passaram a se orientar por uma teoria sociológica dialético-marxista divulgada ou formulada por intelectuais de diferentes áreas do conhecimento, em especial a Sociologia, a Filosofia, a História e a Educação (Mortati, 2004). Nesse contexto, encontra-se a política educacional oficializada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1988, que contemplava, entre outras ações elementares, a obrigatoriedade de o Estado elaborar parâmetros curriculares capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório. No que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 declaravam:

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino de leitura e escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação quanto da semiótica, da análise do discurso (BRASIL, p. 22).

No processo contínuo das discussões sobre a necessidade de garantir educação de qualidade a todos os cidadãos, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 reforçam e ampliam os discursos nos quais a escola deve reconhecer e valorizar o direito à liberdade e à democracia: o direito das mulheres, das etnias, das culturas ou dos povos colonizados a serem tratados sem discriminação e na sua própria perspectiva, o direito às diferenças individuais em relação aos modelos estandardizados e dominantes (COLOMER, 2007, p. 133). Para tanto, a oferta da

educação básica considera a faixa etária e as condições sociais para a diversificação da oferta de ensino segundo níveis e modalidades. Os níveis são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As modalidades: Educação do Campo, Educação Indígena, Quilombola, Educação Especial, Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no inciso IV, artigo 9.º,

delega à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL 2013, p. 7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de atribuição federal, preceituam que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser considerados como um bloco ou um ciclo sequencial sem interrupção, com garantias de: alfabetização e letramento, diversidade de formas de expressão em Língua Portuguesa, Literatura, Música e demais artes, Educação Física, Matemática, Ciências, História e Geografia. Na disposição sobre o modo de discriminar a disciplina Literatura, reafirma-se a concepção segundo a qual ela constitui uma disciplina de currículo a ser estudada com autonomia, desvinculada das práticas do ensino de ortografia e gramática no ensino da Língua Portuguesa. As DCN ressaltam, ainda, que o currículo escolar tem a obrigatoriedade de incluir a temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, especialmente, no ensino de Arte, Literatura, História do Brasil e História da África. As orientações das DCN para a construção dos currículos escolares estabelecem que a Literatura deva ser contemplada como conteúdo essencial nos currículos escolares e nos planejamentos dos professores, ou seja, no âmbito dos conteúdos mínimos da Língua Portuguesa da base nacional comum.

Embora a expressão *alfabetização e letramento* esteja consignada no documento oficial das DCN (2013), é nos PCN (1997) que podemos encontrar descritivamente as orientações metodológicas que levaram em conta os avanços dos estudos teóricos sobre leitura e escrita a partir dos anos oitenta. Descritas como “conjunto das proposições que responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país se organiza” (BRASIL, 1997, vol.1, p. 13), são

apresentadas concepções teóricas metodológicas dos estudos de: Paulo Freire (1978), que considera o conhecimento antropológico na metodologia de ensino como precursor do letramento no Brasil e é o primeiro a descartar o ensino tradicional de repetição e memorização das cartilhas; Bronckart (1985) e Schneuwly (1993), nos estudos linguísticos sobre gêneros e tipos de discursos e Bakhtin (1990, 1992), nas obras *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Estética da criação verbal*; Magda Soares (1986), Ferreiro e Teberosky (1985a,1985b,1990), com reflexões sobre aprendizagem da língua escrita e questões sociais envolvidas no processo de alfabetização; Kleiman (1989, 1993, 1995), sobre o ensino de leitura e letramento; Marisa Lajolo, Lúgia Chiappini e Regina Zilberman, com discussões sobre texto/leitura/literatura na escola; Pierre Lévy (1993), em suas considerações sobre tecnologia e ensino. Essas são apenas algumas das referências nas quais estão fundamentados os objetivos, a seleção de conteúdo e as práticas do ensino na disciplina Língua Portuguesa.

Os PCN ressaltam que para uma participação plena na sociedade o indivíduo necessita do domínio da língua:

Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso a saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p. 23).

Nos PCN, desde o início da alfabetização, a língua portuguesa apresenta o texto como unidade de ensino e atribui à escola a responsabilidade de, além de disponibilizar ao aluno o universo de textos que circulam socialmente, ensiná-lo a produzi-los e a interpretá-los. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

O texto literário deve receber um tratamento distinto, ou seja, ser recomendado para prática diária na sala de aula por se tratar de um referencial específico de conhecimento, pois

se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem como o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção avulta como modelo por excelência de leitura. (ZILBERMAN, 1986, p. 19).

Outro documento norteador do ensino público, *Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais do Estado do Paraná*, estabelece:

A literatura será merecedora de atenção especial nesse período da escolaridade, pois, além de estimular o processo de alfabetização, desenvolve o espírito crítico e intelectual. Conviver com histórias, leitores e livros é fator decisivo para formação do leitor (PARANÁ 2010, p. 145).

Para Tzvetan Todorov, a literatura existe em função de um esforço para dizer o que a linguagem comum não diz ou não pode dizer. Todorov (2014) referenciando os estudos de teoria literária de Northrop Frye, especifica seis principais características no estudo do gênero literário: primeira, o gênero literário deve ter seus estudos praticados com a mesma seriedade, o mesmo rigor das outras ciências; segunda, afastar dos estudos literários qualquer juízo de valor sobre as obras; terceira, a obra literária, como a literatura em geral, forma um sistema, nela nada é devido ao acaso, “é o postulado da coerência total” (FRYE, *apud* TODOROV, 2014, p. 14); quarta, é preciso distinguir a sincronia da diacronia: a análise literária exige que se executem cortes sincrônicos na história; quinta, o texto literário não entra em relação referencial com o “mundo”, não é “representativo” de outra coisa senão de si mesmo (a linguagem de si mesmo não representa nenhuma verdade); sexta, a literatura é criada a partir da literatura; toda obra literária é convencional; exemplo: “Só se pode fazer poema a partir de outros poemas, romances a partir de outros romances” (TODOROV, 2014, p.15). O desejo de escrever só pode vir de uma experiência prévia da literatura.

A Estética da Recepção é a metodologia que o estado do Paraná tem como referencial para os estudos literários das séries do Ensino Fundamental.

Segundo os estudos de Zappone (2009), há três linhas de abordagem das teorias da recepção:

- 1) Jauss (1978-1994), um dos autores mais proeminente dessa teoria, posiciona o leitor e a leitura como componentes relevantes nos estudos literários. Na filosofia da Estética da Recepção de Jauss, o texto apresenta caráter artístico em razão do efeito que causa nos leitores. A abordagem da história literária articula tanto a recepção atual de um texto (aspecto sincrônico) quanto a sua recepção ao longo da história (aspecto diacrônico), na relação da literatura com o processo de construção da experiência de vida do leitor. Jauss preconiza que se torne princípio historiográfico da literatura o modo como as obras foram lidas e avaliadas por seus diferentes públicos no decorrer da história.
- 2) *Reader-Response Criticism*. Seus representantes mais difundidos são Stanley Fish (1980), Jonathan Culler e o alemão Wolfgang Iser (1999). Seus estudos priorizam os efeitos que os textos desencadeiam no leitor. Segundo eles, o texto só ganha existência no momento da leitura, e os “resultados” ou “efeitos” dessa leitura são fundamentais para que se pense o seu sentido.
- 3) Sociologia da Leitura. Os representantes dessa abordagem são: Robert Escarpit (1969), Roger Chartier (1996,1999) e Pierre Bourdieu. Nesse enfoque, a existência da literatura é atribuída aos leitores, de quem dependem o próprio livro e a leitura. Esse tipo de leitura é feito por gratuidade, permite a evasão e privilegia a “apropriação” que os leitores fazem do texto.

Por sua vez, a abordagem da Estética da Recepção de Jauss envolve sete teses. A primeira procura mostrar que a historicidade da literatura se identifica no experimentar dinâmico da obra por parte dos leitores. O texto literário é um ato de recepção. O acontecimento literário só se realiza se a recepção de um texto se propagar para públicos posteriores, ou se for por eles retomado, ou se outros autores desejarem imitá-lo, sobrepujá-lo ou refutá-lo.

A segunda tese mostra que a experiência literária do leitor pressupõe um saber prévio, que funciona como conjunto de saberes tanto da literatura quanto da própria vida. Esses saberes abarcariam as mais diversas convenções literárias, ou seja, marcas de gêneros, estilo, formas, técnicas narrativas. Esse saber histórico literário do leitor recebe o nome de Horizonte de Expectativa.

A terceira tese propõe que o conhecimento prévio ou o horizonte de expectativa do leitor podem ser reconstruídos. Ela responde à distância estética do

público e da obra: se a obra atende aos conhecimentos já preestabelecidos pelo leitor, ela apresenta pouco valor estético; se, ao contrário, o texto apresenta diferentes temas ou peculiaridades, distanciando-se dos que o leitor já conhece, ele possui maior valor estético. Assim, o caráter estético da obra é determinado pelo público leitor porque ele considera as diferentes épocas em que a obra foi lida.

A quarta tese diz respeito à construção dos sentidos. Segundo o autor, os sentidos do texto são construídos ao longo da história. O tempo histórico do leitor influencia na construção desses sentidos. A compreensão de um texto se dá na medida em que se compreende a pergunta para a qual ele constituiu uma resposta. A reconstrução do horizonte de expectativas de uma obra é um aspecto fundamental para essa construção dos sentidos.

A quinta tese descreve a maneira de entender o caráter diacrônico do projeto de história literária. A história literária baseada no critério recepcional configura-se como um conjunto aberto de possibilidades, já que o sentido novo pode ser desvendado em textos antigos, o que permite um constante reavaliar dos textos literários.

A sexta tese estabelece o estudo da obra dentro de aspecto sincrônico, no qual o caráter histórico da obra literária é considerado pela sua atualidade. Uma dimensão efetivamente histórica da literatura deve levar em conta as sucessivas recepções de um texto (aspecto diacrônico). A compreensão da história literária se revela exatamente nos pontos de interseção entre a sincronia e a diacronia.

A sétima tese considera nos textos literários os aspectos sincrônicos e diacrônicos e os efeitos que a obra desencadeia na vida prática dos leitores. A literatura deve ser pensada à luz dos seus efeitos estéticos, éticos, sociais e psicológicos. A função emancipadora da literatura oferece novas percepções da vida.

Bordini e Aguiar (1988), nos seus estudos sobre o Método Recepcional, observam que:

A literatura não se esgota no texto. Completa-se no ato de leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si através de indício de comportamento assumido pelo leitor. Este, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra (p. 86).

Para o desenvolvimento do método em sala de aula são apresentadas cinco etapas distintas: determinação do horizonte de expectativas; atendimento do horizonte de expectativas; ruptura do horizonte de expectativas; questionamento do horizonte de expectativas; ampliação do horizonte de expectativas.

1. Determinação do horizonte de expectativas - É a investigação prévia do professor junto aos alunos para conhecer/saber sobre o seu conhecimento prévio de leitura. Essa atividade pode ser realizada por meio da observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas a leituras realizadas, por respostas de pesquisas mediante entrevistas e questionários ou pela expressão direta do aluno sobre suas experiências de leitura.

2. Atendimento do horizonte de expectativas - Oferecer aos alunos textos literários correspondentes aos estilos, temas e conteúdos pelos quais eles demonstram ter interesse durante o trabalho realizado na etapa de determinação do horizonte de expectativas. As estratégias de ensino nesse momento também devem ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos ou que agradem ao aluno.

3. Ruptura do horizonte de expectativas - Nesta etapa são sugeridos outros textos do mesmo gênero ou com a mesma temática dos apresentados na etapa anterior, porém com conteúdo que abalam as certezas e convicções dos alunos. Esse é o momento de efetuar a transição para a literatura de uma ordem mais exigente.

4. Questionamento do horizonte de expectativas - Momento de comparação ou de análises sobre os textos lidos nas etapas anteriores, isto é, quais textos exigiram um nível maior de reflexão ou apresentaram maiores desafios de interpretação, quais textos proporcionaram maior grau de satisfação.

5. Ampliação do horizonte de expectativas: tomada de consciência das alterações e aquisições obtidas por meio da experiência com a literatura. Os alunos verificam que suas exigências se tornaram maiores que sua capacidade de decifrar o que não é conhecido aumentou. Nessa fase, o professor deve provocar os alunos e criar condições para que eles avaliem o que foi alcançado, o que já aprenderam e o que gostariam de saber.

Nessa perspectiva, Emerson Pietri (2009) estabelece que três tipos de conhecimentos são necessários para a compreensão do texto: o conhecimento textual (narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, expositivo); o conhecimento do mundo ou o conhecimento enciclopédico (informações cotidianas ou históricas,

eventos típicos de determinada sociedade); o conhecimento do sistema linguístico e de seu funcionamento.

Igualmente importante e fundamental é a mediação do professor. O trabalho com a mediação não se realiza em função de uma imagem empobrecida do leitor, mas sim segundo as contribuições que o texto pode oferecer ao professor para que ele desenvolva estratégias que demonstrem aos alunos como proceder durante a atividade de leitura. A mediação proposta pelo professor deve oferecer desafios que possam ser superados pelos alunos e constituam instrumento eficaz para ensinar ao leitor em formação a maneira de construir estratégias que façam parte das práticas de leitura valorizadas socialmente. A escolha do texto exige que o professor conheça o seu aluno. É inconcebível o professor selecionar os textos a serem lidos no ano letivo sem antes se inteirar dos conhecimentos que os alunos trazem para a escola.

Em à relação ao conhecimento de mundo ou do conhecimento enciclopédico nos textos literários, Bakhtin, em *Estética da criação verbal*, reportando-se a estudos sobre o que ele denominou “os estudos literários de hoje”, importa destacar dois elementos fundamentais para compreensão da obra literária: a cultura e o distanciamento entre a produção da obra e o momento da leitura do leitor. Segundo Bakhtin,

os estudos literários devem estabelecer o vínculo mais estreito com a história da cultura. A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. [...] As correntes poderosas e profundas da cultura (particularmente as de baixo, populares), que efetivamente determinam a criação de escritores, continuam aguardando descobertas e às vezes permanecem totalmente desconhecidas dos pesquisadores. (p.360, 361).

O autor continua sua argumentação afirmando que, além dos estudos da cultura na época em que a obra foi criada, ela também deverá ser considerada na sua atualidade quando estudada e quando relacionada com outras contemporaneidades.

A atividade de leitura diária é de fundamental importância à formação de leitores competentes. Richard Bamberger (2006), referindo-se à formação de hábitos de leitura, declara que quinze minutos diários de leitura livre e silenciosa podem ser mais eficazes do que um único período de várias horas.

Os temas de preferência dos adultos, podem ser determinados pelo seu nível socioeconômico ou pela satisfação proporcionada por um tipo de necessidade social. Assim, à literatura cumpre a função de suprir carências e de desvelar um mundo melhor e, ainda, ser instrumento de apropriação do real, favorecendo a adaptação e a promoção social.

Os PCNs, ao atribuírem critérios para as atividades de leitura, apresentam sugestões para: 1- *tratamento didático* da leitura, 2- atividades específicas para o *aprendizado inicial* e 3- *propostas didáticas para formação de leitores*.

1- Recomendações dos PCNs para o tratamento didático da leitura:

Trabalho com a diversidade de textos e as combinações entre eles. O trabalho com a diversidade de objetivos e as modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês”- resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto – e com diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema: Oferecimento de materiais de qualidade, de modelos de leitores proficientes e de práticas de leitura eficazes; oferecimento de textos do mundo (importante estratégia didática para a prática de leitura, pois sem eles não se formam leitores competentes).

2- Recomendações dos PCNs para o aprendizado inicial da leitura:

Oferecimento de oportunidades para aprender a ler valendo-se dos procedimentos que os bons leitores utilizam: antecipação, inferências, contextualização, conhecimento prévio do mundo, suposições; possibilitar aos alunos defrontação com textos verdadeiros (originais).

Levar o aluno a aprender a ler pela prática de leitura com a intervenção do professor na situação de parceiro. Realizar agrupamento (heterogêneo) dos alunos de forma a favorecer a circulação entre eles; a heterogeneidade do grupo deve ser um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem, sobretudo em classes numerosas;

Promover a interação com a diversidade de textos escritos, observando a utilização que os leitores fazem deles.

Realizar atos de leitura de fato, negociando o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo ajuda de leitores experientes;

Desenvolver as atividades de leitura como prática social, ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal; a prática constante da leitura pressupõe um trabalho com diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato.

Exemplificar modalidades de leitura: há textos que podem ser lidos por partes, outros que precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que podem ser lidos rapidamente, outros devagar; há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, outras nas quais o leitor adiante sem dificuldade – entregue ao simples prazer de ler; há leituras que requerem um enorme esforço intelectual (a despeito disso, o leitor deseja ler sem parar), outras em que o esforço é mínimo e, mesmo assim, o desejo é deixá-las para depois.

Identificar a construção do significado do texto pelo esforço da interpretação do leitor a partir não só do que está escrito mas também do conhecimento que se traz para o texto; é necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuído pelo aluno aos textos: se o autor utilizou recursos de linguagem para provocar interpretações múltiplas, se o texto é difícil ou confuso, se o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal o texto; há textos que possibilitam diferentes interpretações; é o caso do texto literário.

Motivar e mobilizar internamente os alunos (motivá-los a achar que a leitura é algo interessante e desafiador e que precisa ser conquistado plenamente para se alcançar autonomia e independência, pois aprender a ler (e ler para aprender) requer esforço.

3- Recomendações dos PCNs de propostas didáticas orientadas especificamente para formar leitores: leitura diária.

A leitura pode ser realizada de forma silenciosa, em voz alta ou pela escuta de alguém que lê. Sugestão de atividades: a) **leitura colaborativa** (durante a leitura o professor questiona os alunos sobre as pistas linguísticas, as diferenciações entre a realidade e a ficção, a interpretação do sentido figurado; esses são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados com a compreensão de textos que possibilitam a compreensão crítica; b) **projetos de leitura** (podem ser de alguns dias ou de alguns meses, permitem dispor do tempo de forma flexível, expressam-se num produto final em função do qual todos trabalham); c) **atividades sequenciadas de leitura** (pode-se eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse); d) **atividades permanente de leitura** (situações didáticas propostas com

regularidade para a formação de atitudes favoráveis em relação à leitura – hora de histórias, curiosidades científicas, notícias etc.; destaque para “Roda de Leitores”, atividade em que o aluno, a partir de um livro tomado emprestado na escola e lido previamente em casa relata impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor ou conta uma pequena parte da história); e) **leitura realizada pelo professor** (a leitura compartilhada de livros em capítulos possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos ou difíceis e a leitura em voz alta).

2.1 O ensino da literatura na alfabetização de adultos

Embora as referências apresentadas nos documentos oficiais citados acima estejam relacionadas com os públicos infantil e juvenil, elas também fundamentam a educação de adultos, uma vez que teóricos e cientistas afirmam que o processo cognitivo de aprendizagem da criança é semelhante ao do adulto. O fator divergente na situação de ensino é o processo metodológico que valoriza as características sociais, culturais e psicológicas, assim como as faixas etárias dos educandos.

Além da importância do ensino da literatura para o desenvolvimento da linguagem, grandes filósofos, críticos e teóricos literários atribuem funções diversas à literatura. Antônio Candido observa:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, e está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito – como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 1995, p. 242).

A citação de Antônio Candido vem consolidar a realidade segundo a qual a leitura/literatura de ficção se refere não apenas ao universo da criança, mas também ao de todas as pessoas em qualquer faixa etária, alfabetizadas ou não. O autor deixa bem explícito que se entra no mundo da fabulação por vários meios, utilizando-se diversos materiais e recursos: livros, televisão, músicas, rádio, canções populares, *gospel*, histórias infantis, entre outras.

Na concepção de Ezra Pound “literatura é linguagem carregada de significado” e “grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível” (POUND, 2013, p. 35). Na visão de Antonio Candido, a literatura se encontra em todos os espaços e em todas as atividades cotidianas, daí a extrema importância do ensino da literatura no espaço escolar de forma sistematizada. Com igual relevância, deve-se promover a formação de um educando letrado, provido, ao mesmo tempo, de imaginação e senso crítico.

Na concepção de Antônio Candido sobre o modo como a literatura se apresenta na sociedade, podemos compreender por que a metodologia mais apropriada para o ensino de literatura é a do letramento literário.

Maria Amélia Dalvi, em *Literatura na escola - propostas didático-metodológicas* (2013), considera que os textos literários devem estar articulados com as vivências e com o contexto histórico-social-econômico-cultural, principalmente quando o trabalho está direcionado para alunos economicamente desfavorecidos. A escola pode incluir análises de formas literárias populares como a música, a novela, o filme de Hollywood, o grafite, a poesia visual etc., “buscando nessas manifestações os seus pontos de contato com a alta literatura” (DALVI, 2013, p. 75).

Uma concepção de ensino que considere as reflexões de Candido e Dalvi implica o conhecimento do letramento literário, teoria explicitada por Rildo Cosson em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*. Para Cosson (2014), o letramento literário pode ser realizado de várias formas, porém implica quatro particularidades/condições essenciais: a primeira é o contato direto do leitor com a obra; a segunda, a construção de uma comunidade de leitores, ou seja, espaços de compartilhamento de leituras no qual haja circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras; a terceira é a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos mas também em outros

suportes e meios; a quarta resulta na prática de oferecer atividades sistematizadas e contínuas de práticas de leitura e escrita direcionadas para o desenvolvimento do ensino da literatura.

3. LEITURA LITERÁRIA NA EJA

Para o desenvolvimento do ensino de literatura, três elementos são fundamentais ao ato de ler: os livros (bibliotecas, escolas, salas de aula), os mediadores (professores, bibliotecários, pedagogos, todos aqueles que incentivam o hábito da leitura dentro ou fora da escola) e o educando.

Os alunos da EJA Fase I são aqueles que só terão “acesso ao texto literário pelos acervos das bibliotecas escolares” (PAIVA, 2012, p. 21). Para garantir aos educandos o direito à cultura letrada, o governo federal tem como uma de suas políticas públicas a distribuição de acervos literários a todas as escolas públicas, porém essa ação ainda se mostra insuficiente, haja vista que muitas escolas não promovem a socialização dos livros entre professores e alunos. De fato, a atividade de mediação na leitura é impossível quando os livros permanecem arquivados, embalados, guardados em armários ou em bibliotecas fechadas, pois todas essas ações são contrárias ao que recomenda Paiva:

Afirmamos, entretanto, que a execução das políticas de acesso ao livro é vital para a composição dos acervos de bibliotecas escolares e um dos mecanismos mais eficazes para a democratização da leitura. A primeira garantia que se deve ter, portanto, é a de acesso; a possibilidade de o aluno poder olhar e manusear esse objeto; complementada, e não menos importante, pela constituição de espaços literários (bibliotecas bem organizadas e equipadas com acervos atualizados e de qualidade) e pela qualificação do mediador dessa formação literária que, no espaço escolar, define-se prioritariamente por bibliotecários, auxiliares de biblioteca e/ou professores (2012, p. 20).

Em consonância com o argumento de Paiva, elaboramos uma pesquisa, com a orientação do método da pesquisa etnográfica, sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da leitura literária numa escola de EJA. Por meio da coleta de dados obtidos por observação, entrevista com os alunos e questionários aplicados às professoras, apresentamos uma ação planejada para a superação do problema da leitura.

Para diagnóstico da situação de atividade de leitura literária desenvolvidas nas escolas de EJA – anos iniciais, em geral, aplicamos questionário a nove professoras de quatro municípios na região norte do Estado do Paraná.

Para o desenvolvimento do trabalho desta pesquisa focalizamos nossas atividades em uma única escola no Município de Cornélio Procópio (PR). Foram realizadas atividades de observação quanto aos aspectos físicos e materiais e de entrevista com quarenta e seis alunos.

Na área dos recursos humanos, considera-se de extrema relevância um estudo das características de formação sociocultural para a elaboração de um projeto de ensino com concepções dialógicas que atenda às necessidades dos educandos na construção do conhecimento científico e da democratização cultural.

Em prosseguimento à pesquisa *in loco* na escola do município de Cornélio Procópio, realizaram-se entrevistas e diálogos com os alunos, mediante os quais se obtiveram dados relevantes para se traçar o perfil dos educandos, bem como suas experiências de leitores, como se percebe nos gráficos abaixo.

Durante a coleta de dados para a pesquisa, desenvolvemos algumas atividades paralelas junto aos educandos: apresentação dos livros enviados pelo FNDE/PNBE aos alunos (Apêndice 4 – fotos: apresentação dos livros literário disponíveis na escola para os alunos), realização de leituras individuais de textos curtos para conhecimento do nível de alfabetização e capacidade de leitura (Apêndice 5 – resultado de produção textual dos alunos com mais de três anos frequentando a EJA).

Em conversas com a equipe pedagógica, ficou claro o interesse das pedagogas em um projeto de leitura eficiente. No entanto, há restrições quanto à conveniência de os alunos levarem os livros para casa, pois eles apresentam alto índice de abandono e de faltas, que podem causar o desaparecimento dos livros num curto lapso de tempo. No final do período letivo, constatou-se um alto índice de evasão. Outra dúvida é saber se os alunos realizam leitura em casa, atividade que se mostrou muito escassa, pois, durante a pesquisa, a maioria dos alunos que levou livros literários alegou trabalhar durante o dia, não tendo, por isso, tempo hábil para a realização da leitura literária.

Nos aspectos que concernem aos educadores, esses apresentam jornada de trabalho de quarenta (40) ou sessenta (60) horas semanais, fator que impossibilita a disponibilidade de horário para o desenvolvimento de leituras pessoais, atividades de aperfeiçoamento profissional ou de formação continuada.

A análise da coleta de dados autoriza a inferir que a EJA e as outras escolas visitadas não apresentam um projeto pedagógico que propicie atividades eficientes para a formação de educandos leitores.

3.1. Análise dos questionários aplicados aos professores

A pesquisa foi realizada com nove professoras de quatro municípios situados na região norte do Estado do Paraná, três (3) do município de Cornélio Procópio, quatro (4) do município de Bandeirantes, uma (1) do município de Santa Mariana e uma (1) do município de Nova América da Colina, às quais foram feitas as seguintes perguntas:

1. Você gosta de ler?
2. Qual o livro que marca ou marcou sua história como leitor (ou com a literatura). Por quê?
3. Qual é o último livro que você leu? Quando?
4. Enquanto professor, você gosta de trabalhar leitura de textos literários na sala de aula?
5. Como você costuma trabalhar com esses textos na turma da EJA?
6. Como você seleciona esses textos literários indicados para aos alunos?
7. O que você conhece sobre PNBE² e o acervo de livros destinados à EJA da sua escola?
8. Já trabalhou com os livros sugeridos pelo PNBE com seus alunos?
9. Você considera o espaço da biblioteca da sua escola apropriado à realização de atividades de leitura? (Considerar o acervo literário, o espaço físico e o material de apoio: cadeira, mesa, estantes etc.).
10. Para você, qual a importância da leitura literária para a EJA?

As questões de número dois (2) e três (3) demonstram o hábito de leitura das professoras. Segundo a pesquisa *Hábitos de leitura no Brasil*, pode ser considerada leitora a pessoa que tenha lido livros num período inferior a três meses; nesse questionário, as professoras encontraram dificuldade para citar um livro que lhes tenha causado uma experiência estética e nenhuma havia lido livros nos últimos três meses.

As questões de número quatro (4) e cinco (5) implicam identificar a habilidade do professor para elaborar sua ação pedagógica de modo sistematizado. Cereja (2005) considera que os professores se utilizam de propostas fundamentadas

² Programa Nacional Biblioteca da Escola. Criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1997 com o objetivo de garantir acesso a obras de literatura a alunos da escola pública, além de fornecer materiais de pesquisa e de referência para professores e alunos.

no dialogismo. Duas das mais conhecidas atualmente são: 1 - organizadas por unidades temáticas; 2 - organizadas por gêneros literários. A partir das respostas, concluímos que os professores não conhecem um modelo teórico apropriado para o ensino da literatura e também desconhecem a prática de letramento recomendada pelas DCN.

As questões de número seis (6), sete (7) e oito (8) identificam a origem dos recursos materiais e dos livros literários disponíveis para os alunos da EJA. Segundo Paiva (2012), para os alunos de classes economicamente desfavorecidas a escola é a única a propiciar acesso aos textos literários. Embora tenhamos encontrado no *site* oficial do MEC algumas escolas que receberam os livros literários para a EJA, as professoras demonstram pouco ou total desconhecimento desse fato e apenas duas relataram ter usado os livros. O livro didático constituiu-se como principal recurso literário disponível para as professoras da EJA.

As questões de número um (1) e dez (10) revelam que os professores utilizaram o senso comum em suas respostas: afirmam que gostam de ler e consideram importante a prática literária para o desenvolvimento intelectual dos alunos, porém essas atividades são excluídas pelas professoras e pelas escolas.

Após a pesquisa sobre teorias do ensino de leitura/literatura de Rildo Cosson e Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar; de *Estratégias de leitura*, de Isabel Solé e dos pressupostos teóricos e metodológicos de João Luís Gasparin (2005), ante a concepção dialógica de educação apresentada em trabalho docente e discente na perspectiva histórico-crítica, julgamos de suma importância que os professores tenham conhecimento dessa ou de outras teorias, para que possam considerá-las de acordo com o planejamento e as necessidades dos alunos. No caso do ensino ministrado nos anos iniciais, é relevante o conhecimento das atividades de literatura socializada/compartilhada para o Ensino Fundamental para aqueles que ainda não dominam completamente a leitura. Adequar essas teorias ao público da EJA é pertinente ao processo, porque se aproximarem das concepções pedagógicas da educação popular.

Na sequência didática proposta por Rildo Cosson há duas possibilidades de trabalho. A primeira diz respeito à sequência básica para a atividade de letramento literário na escola, composta pelas fases: motivação, introdução, leitura e interpretação. A outra consiste na sequência expandida aglutinadora destas etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática), segunda

interpretação e expansão. O quesito avaliação revela os índices que permitem a análise do desempenho do aluno, do professor e da escola.

Em Solé, as atividades com o texto reúnem os seguintes momentos: a) antes da leitura (motivação, objetivos, ativação de conhecimento prévio, previsões sobre o texto, questionamento dos alunos sobre o texto); b) durante a leitura (ler, resumir, solicitar esclarecimento e prever); c) depois da leitura (identificação da ideia principal, elaboração de resumos, formulação de respostas a perguntas).

Bordini e Aguiar discorrem sobre as cinco etapas do Método Recepcional: determinação do horizonte de expectativas, atendimento do horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas, ampliação dos horizontes de expectativas.

Os pressupostos teóricos metodológicos de Gasparin (2005) culminam em orientações sobre o modo de elaborar um plano ou projeto de ensino na perspectiva histórico-crítica. O Plano de Aula ou o Projeto de Ensino envolvem cinco fases: 1. *Prática social inicial* (listagem dos conteúdos, elaboração e/ou apresentação dos objetivos específicos para cada conteúdo, verificação do que os alunos já sabem e do que gostariam de saber); 2. *Problematização* (elaboração de questões para debate; as questões problematizadoras dos temas em estudo deverão abranger as diversas dimensões que o tema comporta, tais como: científica, conceitual, cultural, social, histórica, econômica, política, religiosa, estética, filosófica, doutrinária, legal, psicológica); 3. *Instrumentalização* (disponibilização dos recursos humanos e materiais necessários); 4. *Catarse* (cada aluno deverá fazer uma nova síntese mental do conteúdo a partir das dimensões estudadas; os alunos deverão apresentar respostas apropriadas ou uma dissertação sobre a compreensão do conteúdo); 5. *Prática social final* (explicitação pelos alunos sobre o uso do conteúdo em sua vida cotidiana; identificação de ações em que o aluno coloca em prática o conteúdo estudado).

A despeito das especificações terminológicas e, porventura, conteudísticas das estratégias de ensino em foco, constatamos a partir de nossos estudos e reflexões, que todas atuam na perspectiva do sujeito, privilegiando experiências e conhecimentos de mundo, tornando-se, portanto, imprescindíveis ao trabalho com leitura literária no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Como mostramos no histórico dessa modalidade de ensino, por muito tempo os educandos foram tidos como “desvalidos” na ótica da sociedade e, até mesmo, do ponto de vista de profissionais da educação.

Embora haja mudanças significativas em relação a tal estigma, na nossa pesquisa, em suas várias etapas - leitura de documentos oficiais, idas à escola, conversas e entrevistas com alunos, professores e outros agentes educativos - observamos que ainda há muita distorção em termos de ensino-aprendizagem de jovens e adultos, especialmente no que concerne aos saberes e concepções pessoais de cada educando. Isso porque se pensa que, por não terem sido letrados na idade inicial, eles não possuem conhecimento nenhum e são totalmente incapazes de uma leitura mais adequada a sua faixa etária - daí a infantilização das obras que lhes são destinadas. Urge, portanto, que se façam propostas de estratégias de ensino aos educadores da EJA que considerem o repertório cultural dos alunos, colocando-os no centro do processo de ensino-aprendizagem. As ações que desenvolvemos e sugerimos neste trabalho vão ao encontro de tais pressupostos.

3.2. Análise das entrevistas realizada com os alunos

No intuito de iniciar o ensino de literatura a partir daquilo que o aluno já conhece, ou seja, a partir de práticas sociais letradas do seu mundo, realizamos entrevistas com os discentes.

Para análise efetiva do conhecimento dos educandos em seus hábitos e interesses pela leitura e do desenvolvimento da mediação que ocorre na escola, foram entrevistados 46 alunos de uma mesma escola, aos quais se aplicaram as seguintes perguntas:

1. Qual é o seu nome? Idade?
2. Quanto tempo você frequenta a escola?
3. Você gosta de ler? O quê?
4. Escreva o nome do livro que você mais gostou de ler?
5. Você frequenta ou já frequentou alguma biblioteca?
6. Durante o tempo que você frequentou a escola seus professores o incentivaram a ler diferentes tipos de materiais (livros, jornais, gibis, revistas e outros)?
7. Durante o tempo que você frequenta a escola você foi incentivado a frequentar uma biblioteca?
8. Em sua casa, ou em sua família, alguém tem o hábito de leitura, ou seja, gosta de ler livros, revistas, jornais?
9. Você tem ou já teve interesse em ler algum material a que não teve acesso?

10. Você acha que ler livros ou ter o hábito de leitura é importante? Por quê?

Pela informação referente ao nome do aluno, classificamos a totalidade em gênero dos educandos que frequentam a EJA. Observamos que a presença feminina é significativamente superior à masculina. Outro dado, que constatamos pela observação, é que, aproximadamente, cinquenta por cento ou mais das educandas apresentam características físicas afrodescendentes.

Quanto à faixa etária dos educandos, a maioria se compõe de adultos e idosos, visto que oitenta e seis por cento dos alunos apresentam idade superior a quarenta anos. Outras informações relevantes que colhemos durante essa fase da entrevista é que, sendo adultos e idosos, os educandos relataram exercer profissões como: faxineiros, auxiliares de serviços gerais, auxiliares de cozinha, cuidadores de idosos, empregados domésticos, lavadores de automóveis, pedreiros e aposentados.

Um elemento negativo referente ao fator idade está relacionado com a acuidade visual dos alunos. Durante as atividades de leitura individual, muitos deles se queixaram de ter dificuldade para enxergar as letras. Alguns relataram até possuir diagnósticos confirmados para a utilização de óculos, alegando, contudo, não ter poder aquisitivo para comprá-los.

De acordo com a lei vigente, os educandos da EJA Fase I podem concluir as primeiras cinco séries do Ensino Fundamental em apenas dois anos. No entanto, ao analisarmos as respostas dos alunos sobre o tempo que eles frequentaram a escola até o momento da entrevista, mais de cinquenta por cento dos entrevistados disseram estar estudando por um tempo superior a três anos. Os alunos que relataram não saber - ou não se lembrar – há quanto tempo frequenta a escola são remanescentes de escolas ou de classes de ensino especial, estando na escola, portanto, há cinco anos.

Embora sessenta por cento dos educandos já tenham ultrapassado o tempo de três anos em aprendizado das séries iniciais, ainda apresentam dificuldades para a realização de leitura e escrita de textos (ver Apêndice 5). As mesmas dificuldades apresentadas na escrita de palavras com dígrafos e encontros consonantais são identificadas também no momento da leitura.

Questionados sobre o gosto pela leitura, alguns relataram ler os jornais das residências onde trabalham, outros apreciam as revistas, gostam de ler livros de receitas culinárias ou preferem o livro didático. Alguns educandos citaram a leitura de livros literários ou de textos literários infantis como *Branca de Neve* e *Os três*

porquinhos. Duas educandas citaram obras relacionadas com religião e livros de autoajuda.

A Bíblia, juntamente com jornais e livros relacionados com religião, perfazem cinquenta e quatro por cento da preferência do objeto de leitura dos educandos, fato que não se restringe a esses entrevistados. Em *Retratos da leitura no Brasil* (quarta edição, 2016), observamos que quanto menor o nível de escolaridade dos indivíduos, maior é a motivação para leituras relacionadas com temas religiosos.

A pesquisa nacional sobre os hábitos de leitura dos brasileiros demonstrou que onze por cento dos entrevistados leem por motivos religiosos, e a Bíblia e outras publicações ligadas à religião (jornais, livros) foram as mais lidas por sessenta e quatro por cento dos entrevistados, em uma amostra de cinco mil pessoas distribuídas por várias regiões do Brasil. A pesquisa revela que a opção de leitura pela Bíblia e outras publicações relacionadas à religião aparecem sempre em primeiro lugar independentemente das idades dos leitores ou de os entrevistados serem ou não acadêmicos.

Tendo como referência a constatação de que os professores não utilizam o espaço da biblioteca e de que essa se mostra inadequada ao educando adulto (Apêndice 7 – fotos da biblioteca da escola em pesquisa), a pergunta tem o objetivo de saber, de um modo genérico, se algum professor já os tinha levado a alguma biblioteca, se eles conhecem uma biblioteca e se sabem qual é a sua função. Alguns alunos se reportaram a uma professora de anos anteriores que os levou para uma visita à biblioteca do SESC e à Biblioteca Municipal. Um deles relatou que na visita ao SESC, além de visitar a biblioteca, eles tiveram a oportunidade de utilizar os computadores e para ele essa foi uma experiência muito interessante, que lhe despertou a vontade de possuir um computador. Outra aluna relatou que frequenta a biblioteca porque leva o neto para fazer trabalhos escolares.

Em relação à diversidade de materiais para leitura no ambiente escolar, alguns alunos relataram que têm gibis e revistas disponíveis em sala de aula, realizam atividades de recortes de palavras conhecidas de diferentes materiais impressos e se dedicam a atividades com materiais diversos: panfletos, jornais, revistas etc.

A maioria dos alunos não se recorda de ter sido incentivada pelos professores a frequentar bibliotecas. A expressiva porcentagem de não utilização da biblioteca demonstra que o uso de livros e a prática de leitura literária constituem atividades reduzidas na escola.

Embora ainda não estejam totalmente alfabetizados, os alunos reconhecem a importância e a utilidade da leitura, por lhes permitir conviver com parceiros que lhes proporcionam conhecimentos diversos da sociedade letrada. No entanto, observa-se que entre vinte e cinco e trinta e três por cento dos entrevistados vivem em suas residências sem contato com pessoas de nível considerável de escolarização e letramento, já que apresentam os irmãos ou sobrinhos como exemplo de leitores. Pelas idades dos entrevistados, concluímos que os irmãos e sobrinhos já constituíram família e moram em outras residências.

Como citado anteriormente, a Bíblia é o material mais indicado como interesse de leitura e reiteramos que os educandos da EJA não são os únicos a demonstrarem tal motivação. O dicionário Aulete traz as seguintes informações sobre a Bíblia: “Foi o primeiro livro impresso por Gutenberg, em 1450. É o livro mais impresso, mais vendido e o mais lido em todos os tempos” (AULETE, 2011, p. 216).

Pelas respostas apresentadas, os alunos demonstraram compreender a importância da leitura em suas vidas, como um instrumento que lhes possibilita acesso ao conhecimento e a várias conquistas importantes para o exercício da cidadania: obter carteira de motorista, melhor compreensão do mundo que os cerca, valorização no trabalho, conquista de independência em atividades diárias que envolvem questões de leitura (operacionalizar caixa eletrônico, ler os itinerários dos ônibus, participar em atividades letradas da igreja etc.).

As entrevistas com os alunos permitiram verificar que todos possuem a Bíblia em casa e que cinquenta e seis por cento dos que frequentam a EJA têm interesse em ler a Bíblia.

Assim, pesquisamos na literatura científica a pertinência de uma possível utilização da Bíblia como recurso literário e elaboramos uma proposta de ensino de literatura, iniciando com textos de parábolas.

4. PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA INICIADA COM TEXTOS LITERÁRIOS DE PARÁBOLAS

A proposta de inclusão da Bíblia no acervo literário do educando adulto é resultado da nossa pesquisa na fase da coleta de dados realizada nas visitas de observação que fizemos em salas de aula da EJA, onde aplicamos questionários às educadoras e realizamos entrevistas com os alunos sobre situações de leitura. Conforme veremos adiante, quase a maioria deles elegeu a Bíblia como o livro de maior interesse para ler.

Erich Auerbach, filólogo alemão, estudioso de literatura comparada e crítico literário, apresentou em seu livro *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental* (2009), os princípios da teoria literária, logo no início de sua obra, cotejando textos bíblicos a narrativas clássicas, por meio de análises perspicazes.

Mas os próprios seres humanos dos relatos bíblicos são mais ricos em segundos planos do que os homéricos; eles têm mais profundidade quanto ao tempo, ao destino e à consciência. Ainda que estejam quase sempre envolvidos num acontecimento que os ocupa por completo, não se entregam a tal acontecimento a ponto de perderem a permanente consciência do que lhes acontecera em outro tempo e em outro lugar; seus pensamentos e sentimentos têm mais camadas e são mais intrincados. (AUERBACH, 1976, p.9).

A partir do fragmento acima é interessante notar que Auerbach atribui a superioridade estética do texto bíblico em relação ao clássico, no que tange à representação literária de seres humanos e suas ações vigentes em determinado tempo e espaço. As assertivas em tela vão ao encontro das afirmações do estudioso João Cesário Leonel Ferreira.

Através das comparações entre textos bíblicos e textos da literatura mundial o autor procurou demonstrar que a Bíblia apresenta aspectos de estilo e operações retóricas como os demais textos da literatura mundial ficando, em alguns momentos, acima deles do ponto de vista de qualidade literária. Auerbach destacou elementos como cenário, personagens, enredo, a presença de primeiros e segundos planos narrativos e o convite para que o leitor complete o sentido do texto em vários de seus pontos (FERREIRA, 2006, p.9).

É da natureza ecumênica a constatação de que para melhor entender os textos bíblicos os leitores necessitam compreender a diversidade de gêneros literários. Há aproximadamente setenta (70) anos o papa Pio XII oficializou na

encíclica *Divino Afflante Spiritu*, sobre os estudos Bíblicos, o que muitos pastores e estudiosos já haviam constatado: o sentido literal de um escrito muitas vezes não é tão claro nas palavras dos antigos orientais como nos escritos do nosso tempo (KONINGS, 2003).

Os teólogos e historiadores afirmam que o texto bíblico original, hoje intitulado *Livro Sagrado* ou *Sagradas Escrituras*, cujos relatos são considerados como vindos de Deus, encontra-se apenas nos primeiros escritos, em hebraico ou aramaico para o Antigo Testamento e em grego para o Novo Testamento. Quando recorreremos à tradução, devemos estar cientes de que não há duas versões iguais da Bíblia, e isto se explica pelos diferentes conhecimentos linguísticos, culturais e históricos dos tradutores. Daí ser a Bíblia uma coleção de livros religiosos do antigo judaísmo e dos primeiros cristãos. É uma biblioteca considerada um fenômeno literário por Johan Konings (2003). A verdade da Bíblia reside na realidade oculta para a qual o texto direciona ou no efeito que produz, e não no que ele diz literalmente. Segundo João Paulo Tavares Zabatiero, a Bíblia é uma

“coleção” de obras variadas, surgidas em períodos diferentes, fruto do labor de uma gama de escritores com estilos igualmente diversificados. Uma leitura mesmo superficial permite tais observações. Há poesias, textos legais, oráculos, ditos sapienciais, cartas, narrativas e textos apocalípticos (ZABATIERO; LEONEL, 2011, p. 19).

Cassio Murilo Dias da Silva (2007), Zabatiero e Leonel (2011) afirmam que a Bíblia pode ser lida à luz da teologia e das ciências das religiões ou dos estudos literários, linguísticos e discursivos. O surgimento e o desenvolvimento da linguística no século XX demonstraram que outras formas de ler um texto são possíveis e necessárias.

O estudo de José Pedro Tosaus Abadía (2000) apresenta de maneira detalhada as principais teorias literárias e sua aplicação no campo bíblico. Abadiá esclarece que as correntes modernas de análise literária são centradas no autor, como, a crítica tradicional e o novo historicismo. As correntes centradas no texto são *new criticism*, estruturalismo, formalismo russo, estruturalismo de Saussure, Barthes, Todorov e as que colocam o seu foco no leitor consistem na crítica sociológica, psicanalítica, marxista, feminista.

Steven L. Mckenzie (2007) ressalta a importância do gênero para o estudo da Bíblia. Esse autor domina os idiomas originais bíblicos e como cientista afirma

que a historiografia não é semelhante a um relatório objetivo e detalhado. O historiador não estava presente no momento quando os fatos ocorreram e, por isso, muitos dos seus discursos são invenções. Os historiadores precisam preencher lacunas, e no caso da Bíblia exerceram essa função utilizando criações literárias. A Bíblia é um tipo de literatura e, como tal, tem intenção literária. O escritor busca reviver o passado por intermédio da história que conta ao leitor.

O crítico literário contemporâneo Northrop Frye, na obra *Código dos Códigos: a Bíblia e a literatura* (2004), refletindo sobre a complexidade dessa temática, afirma: “O objetivo acadêmico é o de ver o que algo significa, e não o de aceitá-lo ou rejeitá-lo” (FRYE, 2004, p. 19). Segundo ele, a Bíblia é um cânon de obras literárias da nossa civilização indispensável para a compreensão da literatura inglesa; e os alunos que oferecem resistência ao tema não estão convictos de suas crenças, que podem ser convergentes ou antagônicas.

A partir dos dados sobre o interesse de leitura dos alunos, escolhemos o gênero parábolas por se tratar de narrativas curtas, de fácil compreensão, e por se relacionar com a vivência de mundo dos alunos determinada pela prática da cultura religiosa cristã, majoritária em nosso país. Além disso, essa modalidade narrativa, que se inclui no gênero fábula, também é indicada pelos currículos oficiais para o início do ensino de literatura nos anos iniciais de escolarização. Justificamos ainda a opção por textos e não por livros pelo fato de haver, em todos os níveis de alfabetização (Apêndice 2) e mesmo no nível alfabético ou ortográfico, uma maioria de alunos que não apresentam fluência em leitura.

Além de textos de parábolas, serão disponibilizados em sala de aula outros textos de aspectos correlatos quanto ao enfoque formal do imaginário e à brevidade dos componentes narrativos (personagem, espaço, tempo, ações) para consulta espontânea dos educandos que quiserem fazer outras leituras em período extraclasse.

Nossos estudos sobre o gênero parábola reporta-se ao estudo de Marco Antônio Domingues Sant’Anna *O gênero da parábola* (2010). O livro inicia-se com uma pesquisa do gênero parábola desde a literatura clássica grega até autores modernos como Bertolt Brecht, Franz Kafka, Soren Kierkegaard, ressaltando que as parábolas dos autores modernos são mais complexas, com finais abertos para interpretação, e nem sempre são curtas como as parábolas bíblicas.

Para Sant’Anna, a parábola (tradicional) constitui uma forma narrativa curta, alegórica, que difere da fábula e do apólogo por tratar de seres humanos. Há ainda

as considerações de Northrop Frye, para quem a parábola é uma expressão de épos³. Na tessitura da parábola criam-se situações nas quais o ouvinte é convidado a participar, não raro identificando-se com os personagens.

A alegoria parabólica se reporta a aspectos outros que não os apresentados literalmente em seu corpo narrativo. Uma alegoria apresenta dois aspectos: um que é imediato e literal no texto, outro que é a significação moral, psicológica ou teológica. O componente alegórico nas parábolas é a narrativa em sua totalidade. Sant'Anna (2010), com base nos estudos teóricos de Grawnder, explica que os textos alegóricos são invadidos por códigos dialetais, sociais, históricos, da ciência e da tecnologia. As parábolas como alegorias incorporam uma visão plural de mundo na qual, pelas relações analógicas nelas representadas, a marca do Eu e do Outro estão sempre presentes.

A parábola enquanto narrativa tradicional articula as partes formais: apresentação, complicação, clímax e desfecho. É um texto fictício, segundo Sant'Anna, pois o parabolista escolhe livremente os pormenores que mais lhe convêm; é verossímil, e a narrativa apresenta características amiméticas referentes ao personagem, espaço e tempo.

Reportando-se a teoria de Anatol Rosenfeld, Sant'Anna explica que o amimetismo é a demonstração da recusa de várias expressões artísticas em reproduzir, em copiar a realidade empírica. A função do amimetismo na parábola da Bíblia é conferir ao texto um caráter mais abrangente, mais universal e mais includente, funcionando como um espelho no qual o público tem a oportunidade de reconhecer a projeção de sua própria imagem em alguma narrativa, reforçando assim a aplicabilidade do ensino de princípios universais.

As características amiméticas dos personagens revelam-se na não apropriação de nomes próprios. As personagens são estereotipadas ou generalizadas em uma categoria, espécie de classe social a que pertence. Exemplos de denominações dadas aos personagens: fariseu, rico, pobre, publicano.

No amimetismo referente ao espaço, as indicações espaciais são generalizantes, sem referência a um local específico na realidade não literária, com exceção de duas parábolas: *O fariseu e o publicano* e *O bom samaritano*. Nos demais textos parabólicos os espaços são sem indicação ou são espaços genéricos, como: o país estrangeiro, uma casa, uma cidade, uma região longínqua entre

³ “épos (...) é um gênero literário no qual o fundamento da apresentação é o autor ou menestrel como recitante oral, com um público diante dele, a ouvi-lo” (FRYE apud SANT'ANNA, 2010, p.145).

espinhos, etc. O objetivo do amimetismo é tornar a narrativa o mais universal possível, o que confere ao texto a possibilidade de ser aplicado em qualquer espaço.

No amimetismo tempo, as parábolas não apresentam tempos marcados. Seus tempos são sem perspectivas cronológicas e, portanto, não têm correspondências históricas, mesmo que ficcionais. A função tempo passa a ser estabelecida entre o autor e os tempos verbais. As formas do presente e do pretérito perfeito, por serem neutras quanto às perspectivas temporais, são as que mais aparecem. As análises do tempo nas parábolas comprovam a qualidade amimética do seu discurso, já que os tempos verbais estabelecem relações muito estreitas com situações de relatos e comentários instalados por meio deles.

Embora retome textos de Aristóteles, Sócrates e Horácio para demonstrar a sua teoria sobre o gênero, o autor afirma que, oficialmente, o termo *parábola* só aparece a partir do Novo Testamento.

Tendo como referência as definições acima, é lícito dizer que a parábola é uma narrativa que está associada às narrativas de origem oral e popular, como o conto, a fábula, o apólogo.

Outras considerações sobre a parábola revelam o seu papel de disseminar princípios universais, morais e religiosos; além disso, ela tem uma estruturação precisa.

As parábolas do Novo Testamento são as mais divulgadas e de maior prestígio na história da humanidade:

A importância das parábolas de Jesus é inestimável. Em nenhuma outra parte dos Escritos Sagrados a vitalidade, a relevância e a utilidade dos ensinamentos do Mestre se mostram tão claros quanto nas parábolas. Jesus era mestre na criação de histórias, e nada pode ser mais atraente ou instigante do que uma boa história [...] a história é algo que prende nossa atenção. As histórias nos divertem, informam, envolvem, motivam, autenticam e refletem a existência (SNODGRASS, 2010, p. 23).

Embora o Novo Testamento seja o marco oficial da difusão da parábola, estudos revelam a presença de parábolas também no Antigo Testamento.

Quanto à origem do nome parábola e seus traços identificadores, Alfonso Francia, considerando pontos de vista diferenciados, afirma:

O termo *parábola* é de difícil precisão. Pode ser definida como narração de um acontecimento que supõe ou se simula, do qual se deduz, por comparação, semelhança ou alegoria, uma lição, um

ensinamento moral. Para outros, a parábola é um conto fictício que contém princípio de verdade. Sabe-se que é um gênero próprio do mundo oriental, uma vez que o povo oriental parece possuir uma cultura mais inclinada à parábola, à fabula, ao mito, à alegoria, à hipérbole. Todos esses gêneros são muito parecidos; até mesmo se confundem. Exigem sempre, daquele que o cria, daquele que o manuseia e escuta, uma imaginação muito fértil e espírito aguçado para captar as relações das ideias e das imagens. Para que ocorra a parábola – dizem os conhecedores do gênero – devem-se cumprir determinados requisitos ou causas, tais como simplicidade de linguagem, gênio oriental e necessidade de colocar ao alcance de todos certos princípios e máximas profundas (FRANCIA, s.d., p. 8).

Muitas parábolas são de autoria e origem desconhecidas e a elas são atribuídos termos genéricos como “parábola mulçumana” ou “parábola hindu”. As parábolas podem ser bíblicas, com ou sem registros de autoria, de *sites* da Internet ou de escritores famosos como Afrânio Peixoto, Bertolt Brecht, Kahlil Gibran ou Soren Kierkegaard, entre outros.

4.1. Proposta de intervenção – Modelo didático de letramento literário

As concepções metodológicas do ensino da EJA no Brasil foram apresentadas pelo educador Paulo Freire na década de 1960 nos Centros Populares de Cultura. Freire, com sua nova proposta de ensino, conseguiu alfabetizar em quarenta horas mais de trezentos trabalhadores. As atividades de alfabetização e conscientização eram iniciadas mediante estudos dos modos de vida na localidade escolhida: informações sobre os usos e costumes locais na produção, no comércio, na alimentação, na saúde, na religião, na política. Os projetos de educação de adultos, denominados “círculos de cultura” ou “centros de cultura”, tinham as seguintes atribuições: 1. as classes ou salas de aulas eram círculos de cultura; 2. os alunos eram os participantes dos grupos de discussões; 3. os professores eram os coordenadores de debates; 4. a aula era sinônimo de debate/diálogo; 5. o programa era constituído por situações existenciais; e 6. a escola é agente de mudanças sociais. A nosso ver, tais atividades estão muito próximas do que consideramos hoje como letramento. Segundo Freire, para que o ensino aconteça é necessário que o educador conheça o “contorno ecológico, social e econômico em que vivemos”, as condições materiais de vida nas quais vivem os educandos condicionam sua compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios.

Nos estudos de Mirian Hisae Yagashi Zappone (2001), o trabalho de leitura literária, na perspectiva do modelo autônomo e ideológico de letramento, implica a concepção de que o letramento literário, como conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, tem como característica predominante a sua constituição na ficcionalidade, podendo inserir-se nesse conceito a apropriação que o sujeito faz de textos produzidos inicialmente como textos não ficcionais, mas que funcionam como tais diante de certos públicos, que neles fruem e a eles associam uma relação de gratuidade.

As seguintes considerações, também, são relevantes: os conhecimentos das orientações de letramento de diferentes grupos sociais que se podem distinguir por relações culturais, econômicas, étnicas e de gênero; o conhecimento do literário situado nas novelas, nos filmes, no cinema, na Internet, em variados aspectos relacionados com o modo como se constroem os padrões sociais de letramento literário, que levam à efetuação de diferentes práticas em diferentes contextos. Nesse sentido, impõe-se considerar a importância de relacionar o letramento literário da escola com o da vida social dos alunos para a formação de educandos com melhores níveis de letramento e de letramento literário.

No ensino fundamental os alunos já apresentam condições de escolher suas leituras de acordo com suas preferências, daí a importância da disponibilização dos diversos gêneros escritos que circulam na sociedade. Uma biblioteca com uma diversidade considerável de material de leitura pode formar um leitor autônomo. No entanto, estudos revelam que as possibilidades de leituras autônomas dos alunos são influenciadas pelas possibilidades de acesso a livros e a estratégias escolarizadas de literatura apresentadas pelos professores; e que a biblioteca escolar se configura como um espaço propiciador e, ao mesmo tempo, controlador de leituras (PINHEIRO, 2006, *apud* DALVI, 2013, p. 73). Os textos literários devem fazer referência ao contexto socioeconômico e cultural em que se insere a vivência dos alunos.

Emerson Pietri (2009) propõe a prática de leitura segundo a intertextualidade: “O bom texto para leitura em sala de aula é aquele que exige a presença de outros textos ou outras fontes que auxiliem na solução dos problemas apresentados para sua leitura” (p. 10).

Nessa metodologia, o trabalho com a diversidade de textos é estabelecido a partir de um texto principal referencial, cotejado a diferentes e variados textos cuja terminologia “tipologia textual” foi alterada, uma vez que

à noção de *tipo de texto* veio se sobrepor a noção de *gêneros do discurso*, que leva em consideração os usos de linguagem em relação aos contextos sociais em que são produzidos e, em função das características do contexto, as estruturas particulares que assumem. São as características particulares dessas estruturas que possibilitam reconhecer determinados tipos de gêneros como sendo um diálogo, uma carta, uma notícia, uma receita, um romance, um formulário etc. (PIETRI, 2009, p. 20).

O trabalho dos professores, que levam em conta o conhecimento das tipologias textuais e da intertextualidade, prescinde dos conhecimentos sobre a tipologia textual constituída. A partir de estruturas estáveis, as sequências textuais abarcam os seguintes tipos textuais: narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, explicativo e dialogal. A produção de qualquer gênero textual está condicionada à utilização de uma ou mais sequências, porém uma delas sempre aparece de modo predominante, pois as sequências textuais são determinadas pelo período histórico e cultural de uma sociedade. São exemplos de criação recente em nossa cultura os gêneros *blog* e *email*, criados a partir da disponibilidade para acesso à tecnologia da Internet.

A sequência narrativa é constituída por uma intriga, em que um narrador seleciona e organiza um encadeamento de acontecimentos e ações, revelando as interações entre os seus elementos (personagens, enredo, tempo e lugar) e formando um todo, uma história real ou fictícia. A estrutura da narrativa é constituída por cinco fases: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final.

A sequência descritiva é utilizada para realizar a descrição de objetos, imagens, sentimentos e acontecimentos. Porém, diferentemente da narração, ela se compõe de fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória. Comporta três fases principais: a fase de ancoragem (tema-título), a fase de aspectualização (tema decomposto em partes, às quais são atribuídas propriedades) e a fase de relacionamento (os elementos descritos são assimilados a outros elementos, em operações de caráter comparativo ou metafórico).

A sequência argumentativa apresenta a defesa de ideias, com predominância da disposição lógica de indícios, suposições e deduções destinados a respaldar uma opinião. É um tipo predominante em sermão, monografia,

dissertação, crítica, editorial de jornais e revistas. Apresenta uma sucessão de quatro fases: premissas, argumentos, contra-argumentos, conclusão.

A sequência injuntiva ou instrucional utiliza uma linguagem objetiva e os verbos são empregados no modo imperativo. É uma linguagem comum em manuais eletrônicos, receitas, bulas, textos de orientação, de recomendações e de cartões.

A sequência explicativa é utilizada na contestação de um fenômeno incontestável. Seu protótipo comporta quatro fases: constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação.

A sequência dialogal se caracteriza pelo diálogo entre interlocutores. É o tipo predominante nos gêneros: entrevista, conversa telefônica e *chat*.

Outra referência metodológica específica para o ensino de literatura na perspectiva da intertextualidade está presente no estudo de William Roberto Cereja: *O dialogismo como procedimento no ensino de literatura* (2005). O dialogismo pode ser utilizado pelas abordagens metodológicas realizadas por meio de *unidades temáticas, gêneros literários, abordagem historiográfica e abordagem de tradição*.

A abordagem por unidade temática exige do professor conhecimento dos autores e da época em que o texto foi produzido. O trabalho pode implicar o confronto de gêneros e autores, e as diferenças observadas entre um texto e outro devem ser analisadas com base nas relações entre os textos e seu contexto - o momento histórico e as transformações sociais.

Os gêneros literários estão relacionados com o contexto social e cultural dos indivíduos. A literatura pode ser abordada por meio de textos representativos de um mesmo gênero pertencentes a diferentes épocas. No ensino de literatura é importante que o professor planeje sua ação adequando o gênero estudado à especificidade da realidade da sala de aula: idade e perfil do aluno, tempo escolar, interesse discente por determinados gêneros.

A abordagem historiográfica visa conciliar os impasses entre a diacronia e a sincronia. É vista como possibilidade de trabalho que permite a aproximação de textos e autores de diferentes épocas com vistas à observação do tratamento dado a um tema, gênero, tradição e uso da linguagem. Segundo Jauss, citado por Cereja (2005), a historicidade se revela na interseção entre a diacronia e a sincronia. Essa interseção é a apresentação do elemento do passado que continua vivo nos textos atuais. A literatura é aberta a elementos externos do texto – contexto histórico-social e cultural, relação com artes e linguagens, grupos de escritores, estilos de época,

público leitor (sincronia) – e às relações dialógicas presentes ao longo do tempo (diacronia).

A sincronia e a diacronia buscam pontos de intersecção nas abordagens temáticas por gêneros, por tradição ou por projeto. As seleções dos textos podem referir-se a um mesmo período ou a períodos diferentes considerando as situações de produção. A definição dos textos como pontos de partida do movimento da leitura pode numa progressão diacrônico a sincrônico ou vice-versa: textos que aproximem autores de diferentes épocas ou textos que permitam cruzamentos com textos contemporâneos a eles, levando-se em conta a situação de produção de cada um dos textos estudados.

A diversidade de textos considerando-se os diversos gêneros (exemplos: carta, poema) alternam o conhecimento do projeto discursivo do enunciador, do seu interlocutor e do meio de circulação do texto. Tal conhecimento é relevante no trabalho com a intertextualidade.

O diálogo entre os textos permite uma reflexão sobre procedimentos de apropriação do discurso do outro, de estabelecer relações com textos de outras épocas relativizando a dicotomia entre sincronia e diacronia. Nesse processo, as atividades literárias têm na mediação várias interações que podem utilizar textos literários e não literários, textos didáticos expositivos, linguagens verbais e não verbais.

Independentemente da abordagem metodológica (historiográfica, temática, por gêneros ou por tradição), o sucesso em termos de leitura de textos literários decorre do posicionamento aberto e flexível do professor, e no trabalho com a intertextualidade pois,

para Bakhtin, com exceção do mítico discurso adâmico, todo discurso é uma resposta a outros discursos, em literatura não é diferente. Todo discurso artístico estabelece relações dialógicas com outros discursos, contemporâneos a ele ou fincados na tradição. Aproximações e contrastes de temas, gêneros e projetos literários; aproximações e contrastes entre literatura e outras artes e linguagens ou outras áreas do conhecimento, comparações interdiscursivas – eis alguns dos caminhos possíveis para o ensino de literatura na escola, ancorados no princípio bakhtiniano de *dialogismo* (CEREJA, 2005, p. 178).

Reconhecendo as dificuldades de acesso a bibliotecas, de aquisição de exemplares de livros para todos os alunos, Pietri orienta sobre a funcionalidade de

os professores recorrerem aos materiais disponíveis na Internet. Eles podem ser uma opção para a aquisição de diversidade textual com custos mais acessíveis.

Outro motivo para a opção do trabalho com a diversidade textual reside no fato de que, além da falta de experiência de leitura dos alunos, apesar de a escola dispor de vários livros estes são de títulos diversificados, o que impossibilita uma atividade de letramento coletivo, visto não haver exemplares de um mesmo título para todos os alunos (Apêndice 4 – acervo literário da EJA na escola).

A atividade foi elaborada conforme a proposta solicitada pelos PCN. O material didático elaborado contemplou a atividade de diversos tipos e gêneros de textos: parábola, biografia, carta, crônica, poema, reportagem.

Sequência de textos e intertextualidade entre os gêneros:

1. *O filho pródigo* – parábola
2. *O rico insensato* – parábola
3. O bom samaritano – parábola
4. Identificação das parábolas na Bíblia (Antigo e novo Testamento) – informativo
5. Parábola para tempos obscuros – parábola
6. Localização no mapa-múndi – leitura de imagem
7. Conhecendo o sistema prisional da Suécia e da Noruega – reportagem
8. *A infanticida Marrie Farrar* – poema
- 9/10. Um poema de Brecht e uma carta de Evandro Lins – carta/blog
11. *A mulher adúltera* - narrativa (bíblica)
12. *Notícia de jornal* – crônica
13. Informação sobre os escritores literários – biografias (ver em Anexos)
14. Produção escrita final – gênero parábola

Para a realização da sequência proposta, consideramos importante que o professor realize as atividades na perspectiva do letramento literário de Rildo Cosson, desenvolvendo atividades da sequência básica (motivação, introdução, leitura e interpretação) e reconhecendo a importância das características fundamentais do letramento, que são: contato direto do leitor com as obras; construção de uma comunidade de leitores (compartilhamento, socialização da leitura – observar que todos os alunos devem contribuir e participar durante as

discussões ou as interpretações sobre as obras lidas ou das atividades desenvolvidas); acolhimento no espaço escolar das diversas manifestações culturais para a ampliação do repertório cultural dos alunos; e realização de atividades sistematizadas e contínuas para o desenvolvimento de atividades de leitura literária.

As atividades devem ser adaptadas de acordo com o nível de letramento dos alunos. Outras instruções podem ser necessárias durante o desenvolvimento das atividades – por exemplo, na atividade de leitura de parábolas é conveniente o professor verificar se os alunos sabem como localizar os textos na Bíblia, se compreendem a abreviação dos nomes dos evangelistas, se conseguem identificar a extensão dos textos informados nos capítulos e versículos. Observe-se que para a realização da atividade de leitura de parábolas bíblicas os alunos utilizarão outras aprendizagens acadêmicas que envolvem o conhecimento alfabético e numérico.

Na *Parábola para tempos obscuros*, a informação bibliográfica e a leitura complementar das reportagens fornecerão aos alunos informações sobre outras culturas, escritores e estruturas sociais vigentes – por exemplo, um sistema carcerário digno, localizado na Suécia, capaz de reabilitar seus condenados; esse sistema difere totalmente dos sistemas carcerários brasileiros. Quanto ao sistema linguístico–textual, os alunos devem entrar em contato com a diversidade textual de gêneros.

O gênero parábola, predominante na unidade didática, já foi explicitado em capítulo anterior. Apresentaremos, de forma breve, elementos e/ou características dos tipos ou gêneros textuais secundários dispostos na proposta didática.

O gênero biografia tem como finalidade informar o interlocutor sobre a vida de alguém. Utiliza a ordem cronológica para narrar os acontecimentos desde o nascimento até os dias atuais ou finais da pessoa em estudo. Os tempos verbais predominantes utilizados nessa sequência textual são os do pretérito perfeito ou os do presente (o que conhecemos como presente histórico) do modo indicativo. Quanto à pessoa gramatical, é a da terceira pessoa do singular dos pronomes pessoais. A esfera de circulação social pode ser atribuída às áreas escolar e literária.

O gênero poema é estruturado por número de versos e estrofes. Os poemas podem ser escritos com ou sem rimas (versos brancos), com ou sem métrica (versos livres); e são denominados sonetos quando formados por quatro estrofes, ou seja, dois quartetos e dois tercetos, totalizando quatorze versos. Área de circulação é a área artístico-literária.

O gênero carta tende a ser do tipo sequencia textual dissertativo-expositiva, e argumentativa quando apresenta informações sobre um assunto, quando expõe, reflete, explica e avalia ideias de modo objetivo. O objetivo é informar, esclarecer. A linguagem é formal quando se trata de *carta aberta* ou *carta ao leitor*, em que se escreve à sociedade ou a leitores. Quando se trata de *carta pessoal*, a sequência textual predominante são as narrativas ou as descrições; já as *cartas de denúncia* utilizamos tipos textuais narrativos ou dissertativo-expositivos. As áreas discursivas são: a escola, as instituições jurídicas, religiosas e familiares, e também a mídia.

O gênero da crônica tem como característica predominante um registro cronológico de eventos. É uma narrativa informal, breve, ligada à vida cotidiana. Geralmente as crônicas utilizam uma linguagem simples, espontânea, situada entre a linguagem oral e a linguagem literária. Informações adicionais sobre a crônica: 1. Sua esfera de circulação é predominante em seção ou artigo especial sobre literatura, assuntos científicos ou esporte, entre outros, em jornal ou periódico; 2. Apresenta-se como pequeno conto que relata de forma artística e pessoal fatos colhidos no noticiário jornalístico e cotidiano; 3. Normalmente apresenta uma crítica indireta ou tom humorístico quando aparece em seção ou artigo de jornal; 4. Os cronistas brasileiros mais conhecidos são: Rubem Braga, Fernando Sabino, Leon Eliachar, Luís Fernando Veríssimo e Millôr Fernandes. As crônicas apresentam diversas sequencias textuais: Crônica Narrativa (tem por eixo uma história, aproxima-se do gênero conto); Crônica Descritiva (explora a caracterização de seres animados e inanimados em um espaço, vivo como uma pintura, preciso como uma fotografia ou dinâmica como um filme); Crônica Dissertativa (opinião explícita, com argumentos sentimentalistas); Crônica Humorística (apresenta personagens, tempo e espaços reduzidos, a linguagem é próxima do linguagem informal, com visão irônica ou cômica dos fatos apresentados).

Modelo didático de letramento literário

1. Atividades de motivação e introdução

Apresentação e discussão de leitura de textos conhecidos pelos alunos: parábola, leitura de parábolas

A PARÁBOLA DO FILHO PRÓDIGO

Certo homem tinha dois filhos; o mais moço deles disse ao pai: Pai, dá-me a parte dos bens que me cabe. E ele repartiu os haveres.

Passados não muitos dias, o filho mais moço, ajuntando tudo o que era seu, partiu para uma terra distante e lá dissipou todos os seus bens, vivendo dissolutamente.

Depois de ter consumido tudo, sobreveio àquele país uma grande fome, e ele começou a passar necessidade.

Então, ele foi e se agregou a um dos cidadãos daquela terra, e este o mandou para os seus campos a guardar porcos.

Ali, desejava ele fartar-se das alfarrobas que os porcos comiam; mas ninguém lhe dava nada.

Então, caindo em si, disse: Quantos trabalhadores de meu pai têm pão com fartura, e eu aqui morro de fome!

Levantar-me-ei, e irei ter com o meu pai, e lhe direi: Pai, pequei contra o céu e diante de ti; já não sou digno de ser chamado teu filho; trata-me como um dos teus trabalhadores;

E, levantando-se, foi para seu pai. Vinha ele ainda longe, quando seu pai o avistou, e, compadecido dele, correndo, o abraçou, e beijou.

E o filho lhe disse: Pai, pequei contra o céu e diante de ti; já não sou digno de ser chamado teu filho.

O pai, porém, disse aos seus servos:

Trazei depressa a melhor roupa, vesti-o, ponde-lhe um anel no dedo e sandálias nos pés; trazei também e matai o novilho cevado. Comamos e regozijemos; porque este meu filho estava morto e reviveu, estava perdido e foi achado. E começaram a regozijar-se.

Ora, o filho mais velho estivera no campo; e, quando voltava, ao aproximar-se da casa, ouviu a música e as danças.

Chamou um dos criados e perguntou-lhe que era aquilo.

E ele informou: veio teu irmão, e teu pai mandou matar o novilho cevado, porque o recuperou com saúde.

Ele se indignou e não queria entrar, saindo, porém, o pai procurava conciliá-lo.

Mas ele respondeu a seu pai. Há tantos anos que te sirvo sem jamais transgredir uma ordem tua, e nunca me deste um cabrito sequer para alegrar-me com os meus amigos; vindo, porém, esse teu filho, que desperdiçou os teus bens com meretrizes, tu mandaste matar para ele o novilho cevado

Então, lhe respondeu o pai: Meu filho, tu sempre estás comigo; tudo o que é meu é teu.

Entretanto, era preciso que nos regozijássemos e nos alegrássemos, porque esse teu irmão estava morto e reviveu, estava perdido e foi achado.

2. Atividade de conhecimento dos elementos da narrativa

Leitura

Identificação dos elementos da narrativa: espaço, tempo, personagens, narrador

PARÁBOLA DO RICO INSENSATO

Um homem que estava no meio da multidão lhe falou: Mestre, ordena a meu irmão que reparta comigo a herança. Mas Jesus lhe respondeu: Homem, quem me constituiu juiz ou partidor entre vós? Então, lhes respondeu: Tende cuidado e guardai-a abundância dos bens que ele possui. E lhes proferiu ainda uma parábola, dizendo: O campo de um homem rico produziu com abundância. E arrazoava consigo mesmo, dizendo: Que farei, pois não tenho onde recolher os meus frutos? E disse: Farei isto: destruirei os meus celeiros, reconstruí-los-ei maiores e aí recolherei todo o meu produto e todos os meus bens. Então, direi à minha alma: tens em depósito muitos bens para muitos anos, descansa, come, bebe e regala-te. Mas Deus lhe disse: Louco, esta noite pedirão a tua alma; e o que tens preparado, para quem será? Assim é o que entesoura para si mesmo e não é rico para com Deus.

3. Atividade de conhecimento da estrutura da narrativa

Leitura

Identificação da estrutura da narrativa: apresentação, complicação, clímax, desfecho

A parábola do bom samaritano

E eis que se levantou um certo doutor da lei, tentando-O e dizendo: Mestre, que farei para herdar a vida eterna?

E ele lhe disse: Que está escrito na lei? Como lês?

E, respondendo ele, disse: Amarás ao Senhor teu Deus de todo o teu coração, e de toda a tua alma, e de todas as tuas forças, e de todo o teu entendimento, e ao teu próximo como a ti mesmo.

E disse-lhe: Respondeste bem; faze isso, e viverás.

Ele, porém, querendo justificar-se a si mesmo, disse a Jesus: E quem é o meu próximo?

E, respondendo Jesus, disse: Descia um homem de Jerusalém para Jericó, e caiu nas mãos dos salteadores, os quais o despojaram, e espancando-o, se retiraram, deixando-o meio morto.

E, ocasionalmente descia pelo mesmo caminho certo sacerdote; e, vendo-o, passou de largo.

E de igual modo também um levita, chegando àquele lugar, e, vendo-o, passou de largo.

Mas um samaritano, que ia de viagem, chegou ao pé dele e, vendo-o, moveu-se de íntima compaixão;

E, aproximando-se, atou-lhe as feridas, deitando-lhes azeite e vinho; e, pondo-o sobre a sua cavalgadura, levou-o para uma estalagem, e cuidou dele;

E, partindo no outro dia, tirou dois dinheiros, e deu-os ao hospedeiro, e disse-lhe: Cuida dele; e tudo o que de mais gastares eu te pagarei quando voltar.

Qual, pois, destes três te parece que foi o próximo daquele que caiu nas mãos dos salteadores?

E ele disse: O que usou de misericórdia para com ele. Disse, pois, Jesus: Vai, e faze da mesma maneira.

4. Atividade de intervalo – Texto informativo

Identificação de parábolas na Bíblia

As parábolas são muito usadas pelos hebreus em particular no ensino dos rabinos. Elas fazem parte da literatura judaica. Encontramos muitas no texto do Antigo Testamento e também na literatura rabínica como forma de facilitar o ensino e a compreensão.

Jesus não escapou em seu anúncio da palavra do uso de Parábolas. No seu ensino encontramos muitas Parábolas, em especial Parábolas que utilizaram elementos do dia a dia da casa e trabalho dos moradores da Galileia.

Parábolas no Antigo Testamento

Os hebreus eram grandes contadores de histórias, conforme se vê no próprio Antigo Testamento. Foi natural que parábolas viessem fazer parte dos escritos daquele povo. E os rabinos em seus escritos também usavam esse método de ensino. Os comentadores do texto bíblico enumeram dez parábolas no Antigo Testamento:

1. O autor foi Balaão, no monte Fisga: Os moabitas e os israelitas. (Nm 23,24).
Data: cerca de 1400 a. C.
2. O autor foi Jotão, no monte Garizim. As árvores que escolheram um rei. (Jz 9,7-15). (É uma espécie de Fábula comum na literatura mundial). Data: Entre 1050 e 1000 a. C.
3. O autor foi profeta Natã, em Jerusalém. A ovelha e o pobre. (II Sm 12,1-5).
Data: entre 931 e 722 a. C.
4. O autor foi uma mulher de Tecoa em Jerusalém O conflito entre irmãos. (II Sm 14,9). Data: entre 931 e 722 a. C.
5. O autor foi um jovem profeta, da Samaria. O prisioneiro que escapou. (I Rs 20,25-49). Data: Provavelmente entre 560 a 538 a. C.
6. O autor foi o rei Joás em Jerusalém. O espinheiro e o cedro. (II Rs 14,9).
Provavelmente entre 560 a 538 a. C.
7. O autor foi Isaías em Jerusalém. A videira que deu uvas bravas. (Is 5,1-7)
Data: cerca de 700-690 a. C.

Parábolas do profeta Ezequiel, escritas na Babilônia, como segue:

O profeta Ezequiel fez uso desse recurso didático com uma mensagem parenética, nem sempre clara a àqueles que estivessem à margem dos contextos político e religioso de seu tempo. Data: 593-573 a. C.

1. As águias e a vinha (Ez 17,3-10).
2. Os filhotes de leão (Ez 19,2-9).
3. O caldeirão fervente (Ez 24,3-5).

(Fonte: <http://www.abiblia.org/ver.php?id=8475>)

Parábolas do Novo Testamento

- O administrador desonesto (Lc 16.1-9);
- O amigo importuno (Lc 11.5-8);
- As bodas (Mt 22.1-14);
- O bom samaritano (Lc 10.29-37);
- A casa vazia (Mt 12.43-45);
- Coisas novas e velhas (Mt 13.51-52);
- O construtor de uma torre (Lc 14.28-30);
- O credor incompassivo (Mt 18.23-35);
- O dever dos servos (Lc 17.7-10);
- As dez virgens (Mt 25.1-13);
- Os dois alicerces (Mt 7.24-27);
- Os dois devedores (Lc 7.40-43);
- Os dois filhos (Mt 21.28-32);
- A dracma perdida (Lc 15.8-10);
- O fariseu e o publicano (Lc 18.9-14);
- O fermento (Mt 13.33);
- A figueira (Mt 24.32-33);
- A figueira estéril (Lc 13.6-9);
- O filho pródigo (Lc 15.11-32);
- A grande ceia (Lc 14.15-24);
- Jejum e casamento (Lc 5.33-35);
- O joio (Mt 13.24-30,36-43);
- O juiz iníquo (Lc 18.1-8);
- Os lavradores maus (Mt 21.33-46);
- Os meninos na praça (Mt 11.16-19);
- A ovelha perdida (Lc 15.3-7);
- O pai vigilante (Mt 24.42-44);
- A pedra rejeitada (Mt 21.42-44);
- A pérola (Mt 13.45-46);
- Os primeiros lugares (Lc 14.7-11);
- A rede (Mt 13.47-50);
- O rei que vai para a guerra (Lc 14.31-32);
- O remendo com pano novo (Lc 5.36);

O rico e Lázaro (Lc 16.19-31);
 O rico sem juízo (Lc 12.16-21);
 O semeador (Mt 13.3-9,18-23);
 A semente (Mc 4.26-29);
 A semente de mostarda (Mt 13.31-32);
 O servo fiel (Mt 24.45-51);
 Os servos vigilantes (Mc 13.33-37);
 Os talentos (Mt 25.14-30);
 O tesouro escondido (Mt 13.44);
 Os trabalhadores da vinha (Mt 20.1-16);
 O vinho e os odres (Lc 5.37).
 A candeia debaixo da vasilha (Mc 4:21-22)
 O remendo de pano novo em roupa velha (Mc 2:21)
 O vinho novo em odres velhos (Mc 2;22
 O semeador e os solos (Mc 4:3-8,14-20)
 O joio (Mc 4:30-32)
 Os lavradores (Mc 12:1-11)
 A figueira (Mc 13:28-29)
 A semente em crescimento (Mc 4:26-29)
 Os servos vigilantes (Mc13:34-37)

[Lista extraída do dicionário da Bíblia de Almeida]

4. Atividade de leitura de uma parábola contemporânea

- Conhecimento da biografia do autor (ver anexos)

PARÁBOLA PARA TEMPOS OBSCUROS

Ambicionava ter uma moradia limpa e só dele, um armário cheio de roupas, uma cama com roupa muito branca, um banheiro resplandecente, uma mesa com uma lâmpada de luz suave. Porém devia matar alguém. Também sonhava sentir-se amparado por uma instituição do Estado e viver entre companheiros numa residência de linhas modernas, onde houvesse uma biblioteca, campos esportivos, uma sala de café com carteado e uma sala de televisão que desse para um pátio ou talvez para um jardim coberto de flores brancas. Para isso, necessitaria de uma boa navalha e do dinheiro para a passagem de avião. Era um sujeito esfomeado e desamparado, que andava por Madri como um cachorro, com a mão estendida pelos

semáforos à espera da caridade dos motoristas. Sabia que se conseguisse realizar aquela façanha, toda a sua miséria acabaria de repente. Tratava-se apenas de recuperar a dignidade. Também não exigia demasiado. Pedia comida, trabalho, lazer, asseio pessoal, um pequeno espaço para sonhar, quem sabe algum companheiro de trabalho com quem pudesse falar do passado; porém esse paraíso estava distante dali. Antes, teria que liquidar alguém. Por fim, decidiu fazê-lo.

(Intervalo: resolução da atividade a, b, e c leitura dos textos)

Este “cachorro” madrileno primeiro assaltou uma tabacaria, tirou o passaporte e comprou uma passagem aérea para a Suécia. Não levava consigo a navalha, entretanto. Comprou-a no próprio aeroporto de Estocolmo e, depois de passar pela alfândega, postos já os pés em uma terra tão amável, começou a golpear um nativo, e não matou um, mas três, porque sabia que quanto mais crimes cometesse, mais seguro seria seu futuro. Entregou-se em seguida; meteram-no numa cadeia do país e, num instante, seus direitos humanos ali foram reconhecidos. Nessa noite dormiu numa cela com calefação; no dia seguinte, tomou várias sopas fumegantes; logo foi atendido por um psicólogo e, em seguida, iniciou uma vida respeitável e desportiva do lado de dentro dos muros; e não lhe faltava, a cada duas semanas, aquela mulher que lhe oferecia o corpo com um pouco de amor durante uma hora de visita. Seu sonho jamais acabaria.

Manuel VICENT (El País) *apud* Alfonso Francia

Leitura de imagem

- Atividade A - Localize no mapa-múndi:

1. Espanha – Madri (capital)
2. Suécia – Estocolmo (capital)
3. Brasil – Brasília (capital)
4. Noruega – Oslo (capital)
5. França- Paris (capital)

- Atividade B - Conhecendo o sistema prisional da Suécia – Texto de reportagem

18/10/2009 - 00h05

Na Suécia, a prisão de onde não se quer fugir

OlivierTruc Em Estocolmo (Suécia)

A pequena estrada rural passa diante de uma igreja, uma escola, uma fazenda. A 10 quilômetros ao sul da capital sueca de Estocolmo, a estrada continua até um terreno terraplanado onde uma placa indica: "Estacionamento de visitantes e prisioneiros". Um portão eletrônico se abre para o terreno tranquilo da prisão aberta de Asptuna, à beira d'água. Esse tipo de prisão é a norma na Suécia onde, ao avaliar onde um prisioneiro deve ser colocado, parte-se do nível de segurança mais baixo.

Supervisionados por 35 agentes, 110 prisioneiros, alguns condenados a um mês de prisão, e outros à vida inteira (na prática, raramente ficam presos por mais do que quinze anos), esperam em Asptuna o final de suas penas. Alguns foram condenados por matar. "Todos sairão um dia. Os que estão aqui não são mais considerados perigosos e devem reaprender a viver". O diretor Fredrik Wallin se orgulha bastante do estabelecimento que dirige. "É muito bonito, vocês não acham?", diz ele ao mostrar, sobre uma pequena colina à beira do lago de Aspen, uma cabana de madeira cor de cobre com mesas e cadeiras no terraço, de frente para o arquipélago. Um letreiro indica que se trata do Café Kalle. "É muito popular nos fins de semana, quando as famílias vêm aqui. As crianças tomam sorvete, brincam à beira d'água."

Em um dos prédios, também há uma sala de jogos para as crianças, sem carrinhos de polícia de brinquedo, mas com um grande cartaz do filme Bad Boys II.

Ao pé do Café Kalle, ao lado da pequena praia, há uma cerca. "No inverno, quando está gelado, os prisioneiros podem escapar andando pelo gelo se quiserem", prossegue Fred Wallin.

Ao passar pelo campo de futebol e retornando para as celas agrupadas em casas de madeira que lembram residenciais de subúrbio, Fredrik Wallin mostra a cerca de arame farpado que circunda a prisão: "O arame é voltado para o exterior, não para o interior. Não tememos que os presos escapem, mas que pessoas de fora tentem entrar aqui para contrabandear álcool, por exemplo. Aqui temos tolerância zero no que diz respeito às drogas e ao álcool". Passamos diante de estufas, apiário, sala de esportes com sauna e espaço para tomar sol.

(Fonte:< <http://noticias.bol.uol.com.br/internacional/2009/10/18/ult580u3980.jhtm>>)

- Atividade C -

Conhecendo o sistema prisional da Noruega

Noruega como modelo de reabilitação de criminosos

A Noruega associa as baixas taxas de reincidência ao fato de ter seu sistema penal pautado na reabilitação e não na punição por vingança ou retaliação do criminoso. A reabilitação, nesse caso, não é uma opção, ela é obrigatória. Dessa forma, qualquer criminoso poderá ser condenado à pena máxima prevista pela legislação do país (21 anos), e, se o indivíduo não comprovar estar totalmente

reabilitado para o convívio social, a pena será prorrogada, em mais 5 anos, até que sua reintegração seja comprovada.

No presídio, um prédio, em meio a uma floresta, decorado com grafites e quadros nos corredores, e na qual as celas não possuem grades, mas sim uma boa cama, banheiro com vaso sanitário, chuveiro, toalhas brancas e porta, televisão de tela plana, mesa, cadeira e armário, quadro para afixar papéis e fotos, além de geladeiras. Encontra-se lá uma ampla biblioteca, ginásio de esportes, campo de futebol, chalés para os presos receberem os familiares, estúdio de gravação de música e oficinas de trabalho. Nessas oficinas são oferecidos cursos de formação profissional, cursos educacionais e o trabalhador recebe uma pequena remuneração. Para controlar o ócio, oferecer muitas atividades educacionais, de trabalho e lazer são as estratégias.

A prisão é construída em blocos de oito celas cada (alguns deles, como estupradores e pedófilos ficam em blocos separados). Cada bloco contém uma cozinha, comida fornecida pela prisão e preparada pelos próprios presos. Cada bloco tem sua cozinha. A comida é fornecida pela prisão, mas é preparada pelos próprios detentos, que podem comprar alimentos no mercado interno para abastecer seus refrigeradores.

Todos os responsáveis pelo cuidado dos detentos devem passar por no mínimo dois anos de preparação para o cargo, em um curso superior, tendo como obrigação fundamental mostrar respeito a todos que ali estão. Partem do pressuposto que ao mostrarem respeito, os outros também aprenderão a respeitar.

A diferença entre o sistema de execução penal norueguês em relação ao sistema da maioria dos países, como o brasileiro, americano, inglês é que ele é fundamentado na ideia que a prisão é a privação da liberdade, e pautado na reabilitação e não no tratamento cruel e na vingança.

O detento, nesse modelo, é obrigado a mostrar progressos educacionais, laborais e comportamentais, e, dessa forma, provar que pode ter o direito de exercer sua liberdade novamente junto a sociedade.

(Fonte:<http://institutoavantebrasil.com.br/suecia-e-holanda-fecham-prisoas-brasil-fecha-escolas-e-abre-presidios/>)

Atividade D –

- Identificação e reconhecimentos dos elementos da narrativa e do enredo.

6. Leitura: “A infanticida Marie Farrar”, de Eugen Bertolt Friedrich Brecht

Apresentação, pelos alunos, da sua compreensão do texto e sua opinião sobre o poema.

A INFANTICIDA MARIE FARRAR

1

Marie Farrar, nascida em abril, menor
De idade, raquítica, sem sinais, órfã
Até agora sem antecedentes, afirma
Ter matado uma criança, da seguinte maneira:
Diz que, com dois meses de gravidez
Visitou uma mulher num subsolo
E recebeu, para abortar, uma injeção
Que em nada adiantou, embora doesse.

**Os senhores, por favor, não fiquem indignados.
Pois todos nós precisamos de ajuda, coitados.**

2

Ela porém, diz, não deixou de pagar
O combinado, e passou a usar uma cinta
E bebeu álcool, colocou pimenta dentro
Mas só fez vomitar e expelir
Sua barriga aumentava a olhos vistos
E também doía, por exemplo, ao lavar pratos.
E ela mesma, diz, ainda não terminara de crescer.
Rezava à Virgem Maria, a esperança não perdia.

**Os senhores, por favor, não fiquem indignados
Pois todos nós precisamos de ajuda, coitados.**

3

Mas as rezas foram de pouca ajuda, ao que parece.
Havia pedido muito. Com o corpo já maior
Desmaiava na Missa. Várias vezes suou
Suor frio, ajoelhada diante do altar.
Mas manteve seu estado em segredo
Até a hora do nascimento.
Havia dado certo, pois ninguém acreditava
Que ela, tão pouco atraente, caísse em tentação.

**Mas os senhores, por favor, não fiquem indignados
Pois todos nós precisamos de ajuda, coitados.**

4

Nesse dia, diz ela, de manhã cedo
Ao lavar a escada, sentiu como se
Lhe arranhassem as entranhas. Estremeceu.
Conseguiu no entanto esconder a dor.
Durante o dia, pendurando a roupa lavada
Quebrou a cabeça pensando: percebeu angustiada
Que iria dar à luz, sentindo então
O coração pesado. Era tarde quando se retirou.

**Mas os senhores, por favor, não fiquem indignados
Pois todos nós precisamos de ajuda, coitados.**

5

Mas foi chamada ainda uma vez, após se deitar:

Havia caído mais neve, ela teve que limpar.
 Isso até a meia-noite. Foi um dia longo.
 Somente de madrugada ela foi parir em paz.
 E teve, como diz, um filho homem.
 Um filho como tantos outros filhos.
 Uma mãe como as outras ela não era, porém
 E não podemos desprezá-la por isso.

**Mas os senhores, por favor, não fiquem indignados.
 Pois todos nós precisamos de ajuda, coitados.**

6

Vamos deixá-la então acabar
 De contar o que aconteceu ao filho
 (Diz que nada deseja esconder)
 Para que se veja como sou eu, como é você.
 Havia acabado de se deitar, diz, quando
 Sentiu náuseas. Sozinha
 Sem saber o que viria
 Com esforço calou seus gritos.

**E os senhores, por favor, não fiquem indignados
 Pois todos precisamos de ajuda, coitados.**

7

Com as últimas forças, diz ela
 Pois seu quarto estava muito frio
 Arrastou-se até o sanitário, e lá (já não
 sabe quando) deu à luz sem cerimônia
 Lá pelo nascer do sol. Agora, diz ela
 Estava inteiramente perturbada, e já com o corpo
 Meio enrijecido, mal podia segurar a criança
 Porque caía neve naquele sanitário dos serventes.

**Os senhores, por favor, não fiquem indignados
 Pois todos nós precisamos de ajuda, coitados.**

8

Então, entre o quarto e o sanitário — diz que
 Até então não havia acontecido — a criança começou
 A chorar, o que a irritou tanto, diz, que
 Com ambos os punhos, cegamente, sem parar
 Bateu nela até que se calasse, diz ela.
 Levou em seguida o corpo da criança
 Para sua cama, pelo resto da noite
 E de manhã escondeu-o na lavanderia.

**Os senhores, por favor, não fiquem indignados
 Pois todos nós precisamos de ajuda, coitados.**

9

Marie Farrar, nascida em abril
 Falecida na prisão de Meissen
 Mãe solteira, condenada, pode lhes mostrar
 A fragilidade de toda criatura. Vocês
 Que dão à luz entre lençóis limpos
 E chamam de “abençoada” sua gravidez
 Não amaldiçoem os fracos e rejeitados, pois
 Se o seu pecado foi grave, o sofrimento é grande.

**Por isso lhes peço que não fiquem indignados
Pois todos nós precisamos de ajuda, coitados.**

Tradução de Paulo César de Souza

(Fonte: <http://www.fla.matrix.com.br/ticiano/Brecht/marie_farrar.htm>)

Atividade de intervalo – leitura da carta sobre o poema lido anteriormente



Cultura e Comportamento



Um poema de Brecht e uma carta de Evandro Lins e Silva

Em 1989, na inauguração da nova sede do II Tribunal do Juri, Evandro Lins e Silva defendeu a infanticida Leontina Pereira da Silva, uma empregada doméstica que matara, no banheiro da casa da patroa, o filho recém-nascido. Ela foi absolvida.

Quando lí a notícia no jornal, enviei ao advogado um poema de Bertolt Brecht que o tocou profundamente, chamando sua atenção para como a arte imita a vida.

Transcrevo, a seguir, o poema e a carta que recebi de Evandro Lins e Silva.

Celso Japiassu

- Resposta da Carta

Meu caro Celso Japiassu:

Leontina Pereira da Silva, a ré de infanticídio que defendí no 2.º Tribunal do Júri, era como a Maria Farrar, de Brecht, menor de idade,

fraca, desamparada, ninguém sabe que tivesse família. Não a conheci, ela ficou presa oito meses, foi posta em liberdade, sob fiança, e não se soube mais dela. Não tinha eira, nem beira, nem casa para morar. Nunca mais foi encontrada. Ganhou o mundo e no mundo sumiu.

O juiz Martinho Campos quis dar solenidade à inauguração da nova sala do Júri e me convidou, como decano dos advogados criminais, para fazer a defesa de um réu pobre. Por coincidência, o processo escolhido foi o de Leontina Pereira da Silva, igual ao de uma outra mulher acusada também de infanticídio, Castorina Ramos Teixeira, que defendi em 1934, junto com Carlos Lacerda, que fez sua estréia naquele julgamento. Nesse caso julgado há 43 anos, a ré também era miserável, doméstica, desprotegida, e o filho nasceu na privada da casa da patroa.

A arte e a vida andam juntas.

Quanta gente conhecida deixou o nome no caso de Castorina Ramos Teixeira: Vicente Piragibe, autor da Consolidação das Leis Penais, de 1932, foi o relator da apelação; o velho Gomes de Paiva, promotor que se pode incluir entre tantos que levam sua atuação repressiva até quase a obsessão, e que apelou de uma sentença em que um seu colega havia pedido a absolvição. Lá também aparece o nosso querido, excelente e bondoso senador Henrique La Rocque Almeida, que assina um termo a rogo da acusada, que era analfabeta.

Sentí-me rejuvenescido e sumamente gratificado com a defesa da pobre Leontina. No dia do julgamento, saí de casa para o Tribunal no mesmo momento em que uma de minhas filhas também saía para me dar meu oitavo neto, acompanhada do afeto, do carinho, da solidariedade da família inteira.

Foi uma pena que eu não conhecesse antes o poema de Bertolt Brecht. E você não imagina como lhe fico reconhecido pela oportunidade que me deu de conhecê-lo. Foi uma gratificação tão grande quanto a própria defesa, quanto o meu reencontro com o Júri, depois de dezesseis anos, o Júri que é a minha casa, de onde partí há quase meio século e cheguei a outras paragens que não estavam entre as aspirações normais de uma carreira de advogado criminal.

Lembrei aos jurados, sem conhecer a poesia de Brecht, a diferença entre a situação de minha filha, que ia ter um filho desejado, numa casa de saúde, com assistência total médica, pessoal, psicológica, financeira, e o que mais, - e a situação da pobre Leontina, que só tinha por si a palavra de um advogado experiente porque o seu julgamento se realizava num dia de festa, por acaso.

Claro que eu disse com a linguagem dos advogados, procurando convencer os jurados. Falei que minha filha, naquela hora, não estava precisando de minha ajuda (usei a palavra ajuda), tinha o resto da família

a ampará-la. Quem precisava da minha ajuda, naquele dia, era a pobre, a abandonada Leontina, que tinha diante de si o fantasma, no mínimo, do desemprego, porque ninguém quer empregada com filho. O filho dela não era motivo de alegria ou felicidade, era uma maldição, era um estorvo, era uma carga, era uma desgraça.

Se eu conhecesse o poema de Brecht, a defesa teria consistido no refrão - "não vos indignéis, toda criatura precisa da ajuda dos outros". Se eu fosse poeta teria sabido dizer com a beleza do genial dramaturgo alemão: "Vós que parís em leito confortável / e chamais bendito vosso ventre inchado, / não deveis execrar os fracos e desamparados".

Os jurados do Rio de Janeiro não deixaram que a menina moça Leontina Pereira da Silva morresse num cárcere qualquer. Absolveram-na, compreenderam sua fragilidade e sua desgraça.

Vou mandar uma cópia da sua carta, do poema de Brecht e desta resposta, ao juiz Martinho Campos, aos jurados que funcionaram no julgamento e à promotora Thelma Mussi Diuana.

A poesia de Brecht deu ao caso a dimensão dramática e humana que os jurados souberam sentir e enxergar.

Evandro Lins e Silva

(Fonte: <<http://www.umacoisaeoutra.com.br/cultura/evandro.htm>>)

7. Atividade envolvendo a Bíblia

Os alunos em casa ou na escola: se quiserem, leiam João 8. 1-11

- Atividade escrita: narrar oralmente ou por escrito a passagem bíblica *A mulher adúltera*
- Discussão ou debate: Analogia dos julgamentos no caso de 1. Leontina Pereira da Silva/ Castorina Ramos Teixeira – 2. da mulher adúltera - 3. e de Marie Farrar.

8. Leia a crônica “Notícia de Jornal”, de Fernando Sabino

Notícia de Jornal

Leio no jornal a notícia de que um homem morreu de fome. Um homem de cor branca, 30 anos presumíveis, pobrementemente vestido, morreu de fome, sem

socorros, em pleno centro da cidade, permanecendo deitado na calçada durante 72 horas, para finalmente morrer de fome.

Morreu de fome. Depois de insistentes pedidos de comerciantes, uma ambulância do Pronto Socorro e uma radiopatrulha foram ao local, mas regressaram sem prestar auxílio ao homem, que acabou morrendo de fome.

Um homem que morreu de fome. O comissário de plantão (um homem) afirmou que o caso (morrer de fome), era da alçada da Delegacia de Mendicância, especialista em homens que morrem de fome. E o homem morreu de fome.

Um homem morre de fome em plena rua, entre centenas de passantes. Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa – não é um homem. E os outros homens cumprem seu destino de passantes, que é o de passar. Durante setenta e duas horas todos passam, ao lado do homem que morre de fome, com um olhar de nojo, desdém, inquietação e até mesmo piedade, ou sem olhar nenhum. Passam, e o homem, sem socorro e sem perdão.

Não é da alçada do comissário, nem do hospital, nem da radiopatrulha, por que haveria de ser da minha alçada? Que é que eu tenho com isso? Deixa o homem morrer de fome.

E o homem morre de fome. De trinta anos presumíveis. Pobrememente vestido. Morreu de fome, diz o jornal. Louve-se a insistência dos comerciantes, que jamais morrerão de fome, pedindo providências às autoridades. As autoridades nada mais puderam fazer senão remover o corpo do homem. Deviam deixar que apodrecesse para escarmento dos outros homens. Nada mais puderam fazer senão esperar que morresse de fome.

E ontem, depois de setenta e duas horas de inanição, tombado em plena rua, no centro mais movimentado da cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, um homem morreu de fome.

Morreu de fome.

(SABINO, Fernando. *Melhores Crônica*. Rio de Janeiro: Record, 1986)

- Atividade de escrita: Reescreva a crônica “Notícia de Jornal” transformando-a numa parábola.

Sugestão: - Tomar como referência a parábola “O bom samaritano”; no caso, para os dias atuais, “Os maus samaritanos” ou “Nenhum samaritano” (que são os passantes, comerciantes, socorristas, policiais, autoridades – os seres humanos). Deixar no final um ensinamento.

- Atividade de correção e reescrita

- Apresentação dos textos produzidos no mural da classe ou da escola

9. Biografia dos autores dos textos literários

1. Manuel Vicent

Manuel Vicent. Após obter a Licenciatura em Direito e Filosofia pela Universidade de Valencia, mudou-se para Madrid, onde estudou Jornalismo na Escola Oficial, onde começou a colaborar nas revistas *Hermano Lobo*, *Triunfo* e outros meios. Os seus primeiros artigos sobre política foram publicados no diário *Madrid* e, posteriormente, escreve no *El País* —órgão onde continua colaborando— umas crônicas parlamentares que o tornam famoso entre os leitores.

A sua obra compreende romances, teatro, contos, biografias, artigos jornalísticos, livros de viagens, notas gastronómicas, entrevistas, entre outros géneros. Os seus romances *Tranvía a la Malvarrosa* e *Son de mar* foram adaptadas para o grande ecrã com a mão de José Luis García Sánchez e Bigas Lua, respectivamente. Vicent compartilha o seu trabalho como escritor com a de galerista de arte, uma de suas mais conhecidas paixões.

Estilo de Escrita

Segundo o humorista gráfico Andrés Rábago García (mais conhecido como *Ops* e, depois, *El Roto*), que ilustrou sua obra *Crónicas urbanas*, o estilo de Vicent “é muito barroco, mas também muito luminoso”. E, em palavras do próprio autor, nas suas colunas e relatos reflete «esses momentos que nos fazem felizes, perplexos, cépticos e experientes em deuses menores».

Confronto de opostos

É uma constante na escritura de Vicent o jogo de oposições e dualidades, contrapontos, ideias binárias, antíteses: o sublime e o banal, o quotidiano e o transcendente, o belo e o grotesco, o idealismo e o pragmatismo, a racionalidade e o instinto, o misticismo e a descrença, Deus e o *carpe diem* confrontam-se uma e outra vez nos textos vicentinos.

Colunista

Destaca-se na obra de Manuel Vicent a sua colaboração com o diário *El País* de forma quase ininterrupta desde 1981. Salvo breves lapsos de tempo no verão ou no período natalício em que escreve reportagens mais alargadas para outras secções do jornal, o escritor valenciano publica uma coluna de livre conteúdo na última página do diário impresso em sua edição dominical.

Obras

García Lorca. Ediciones y Publicaciones Españolas; 1969/ *Hágase demócrata en diez días*. AQ. 1976/ *El anarquista coronado de adelfas*. Barcelona: Destino; 1979/ *Ángeles o neófitos*. Barcelona: Destino; 1980. / *Retratos de la transición*. Madrid: Penthalon; 1981. 47 retratos sobre personagens chaves desse período, publicados inicialmente na edição de domingo do *El País* / *Inventario de otoño*. Barcelona: Debate; 1983. / *Crónicas parlamentarias*. San Lorenzo de El Escorial: Ediciones Libertarias-Prodhufi; 1984. / *Daguerrotipos*. Barcelona: Debate; 1984. / *La carne es yerba*. Madrid: Ediciones El País; 1985. / *Ulises, tierra adentro*. Madrid: Ediciones El País; 1986. / *Balada de Caín*. Barcelona: Destino; 1987. / *Arsenal de balas perdidas*. Barcelona: Anagrama; 1988. / *Por la ruta de la memoria*. Barcelona: Destino; 1992. Crónicas de viagens publicadas inicialmente no *El País* / *A favor del placer*. Madrid: Aguilar; 1993. / *Contra Paraíso*. Barcelona: Destino; 1993. / *Crónicas urbanas*. Barcelona: Debate; 1993. / *Pascua y naranjas*. Madrid: Alfaguara; 1993. / *La escritura* (poesía), Valencia, Antojos, 1993. / *Del café Gijón a Ítaca*. Madrid: Aguilar; 1994. / *Borja Borgia*. Barcelona: Destino; 1995. / *No pongas tus sucias manos sobre Mozart*. Barcelona: Debate; 1995. / *Los mejores relatos*. Madrid: Alfaguara; 1997. / *Tranvía a la Malvarrosa*. Madrid: Alfaguara; 1997. / *Las horas paganas*. Madrid: Alfaguara; 1998. / *Jardín de Villa Valeria*. Madrid: Alfaguara; 1999. / *Son de mar*. Madrid: Alfaguara; 1999. / *Espectros*. Madrid: Ediciones El País; 2000. / *La muerte bebe en vaso largo*. Barcelona: Destino; 2000. / *Antitauromaquia*. Madrid: Aguilar; 2001. / *La novia de Matisse*. Madrid: Alfaguara; 2001. / *El azar de la mujer rubia*. Madrid: Alfaguara; 2002. / *Otros días, otros juegos*. Madrid: Alfaguara; 2002. / *Cuerpos sucesivos*. Madrid: Alfaguara; 2003. / *Nadie muere la víspera*. Madrid: Alfaguara;

2004. /*Retratos*. Madrid: Aguilar; 2005./ *Verás el cielo abierto*. Madrid: Alfaguara; 2005./*Comer y beber a mi manera*. Madrid: Alfaguara; 2006./ com Roberto Sánchez Terreros e Pedro Tabernero de la Linde, *Todos los olivos* (poesia), Sevilla, Grupo Pandora, 2006/ *El cuerpo y las olas*. Madrid: Alfaguara; 2007. /*León de ojos verdes*. Madrid: Alfaguara; 2008./*Póquer de ases*. Madrid: Alfaguara; 2009. /*Aguirre, el magnífico*. Madrid: Alfaguara; 2011/*Mitologías*. Madrid: Alfaguara; 2012/ *El azar de la mujer rubia*. Madrid: Alfaguara; 2013 /*Desfile de ciervos*. Madrid: Alfaguara; 2015

Prêmios

1966: Prêmio Alfaguara de Novela, por *Pascua y naranjas*/ 1979: Prêmio González-Ruano de jornalismo, por *No pongas tus sucias manos sobre Mozart*/ 1986: Prêmio Nadal, por *Balada de Caín*/ 1994: Prêmio Francisco Cerecedo concedido pela Associação de Jornalistas Europeus em Espanha/ 1999: Prêmio Alfaguara de Novela, por *Son de mar*

(Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Manuel_Vicent)

2. Eugen Bertholt Friedrich Brecht

(Augsburg, 10 de fevereiro de 1898 — Berlim Leste, 15 de agosto de 1956).

Foi um destacado dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX. Seus trabalhos artísticos e teóricos influenciaram profundamente o teatro contemporâneo, tornando-o mundialmente conhecido a partir das apresentações de sua companhia o Berliner Ensemble realizadas em Paris durante os anos 1954 e 1955.

Ao final dos anos 1920 Brecht torna-se marxista, vivendo o intenso período das mobilizações da República de Weimar, desenvolvendo o seu **teatro épico**. Sua *praxis* é uma síntese dos experimentos teatrais de Erwin Piscator e Vsevolod Emilevitch Meyerhold, do conceito de estranhamento do formalista russo Viktor Chklovski, do teatro chinês e do teatro experimental da Rússia soviética, entre os anos 1917-1926. Seu trabalho como artista concentrou-se na crítica artística ao desenvolvimento das relações humanas no capitalista. Recebeu o Prêmio Lenin da Paz em 1954.

Peças de teatro

Entradas com nome da tradução ao português (quando houver), título original, ano da escrita / ano da produção.

Baal (Baal) 1918/1923/ . *Tambores na Noite (Trommeln in der Nacht)* 1918-20/1922. *Os mendigos (Der Bettler oder Der tote Hund)* 1919/?. *O Casamento do Pequeno Burgues (Die Kleinbürgerhochzeit)* 1919/1926. (*Er treibt einen Teufel aus*) 1919/?.

Lux in Tenebris (Lux in Tenebris) 1919/?. (*Der Fischzug*) 1919?/?. (*Mysterien eines Friseursalons*) (roteiro para cinema) 1923. *Na Selva das Cidades (Im Dickicht der Städte)* 1921-24/1923. *A Vida de Edward II da Inglaterra (Leben Eduards des Zweiten von England)* 1924/1924. (*Der Untergang des Egoisten Johann Fatzer*) (fragmentos) 1926-30/1974. *O Homem é um Homem (Mann ist Mann)* 1924-26/1926. *O Elefante Calf (Das Elefantenkalb)* 1924-6/1926. *Mahagonny (Mahagonny-Songspiel)* 1927/1927. *A Ópera dos Três Vinténs (Die Dreigroschenoper)* 1928/1928. *Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny (Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny)* 1929/1930. *O Vôo no Oceano (Der Ozeanflug; originally Lindbergh's Flight [(Lindberghflug)])* 1928-29/1929. *A Peça de Baden-Baden (Badener Lehrstück vom Einverständnis)* 1929/1929. *Happy End (Happy End)* 1929/1929. *Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny (Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny)* 1927-29/1930. *Aquele que diz Sim, Aquele que diz Não (Der Jasager; Der Neinsager)* 1929-30/1930-?. *A Decisão (Die Maßnahme)* 1930/1930. *Santa Joana do Matadouros (Die heilige Johanna der Schlachthöfe)* 1929-31/1959. *A Exceção e a Regra (Die Ausnahme und die Regel)* 1930/1938. *A Mãe (Die Mutter)* 1930-31/1932. *Kuhle Wampe (roteiro para cinema)* 1931/1932. *Os Sete Pecados Capitais (Die sieben Todsünden der Kleinbürger)* 1933/1933. *Cabeças Redondas, Cabeças Pontudas (Die Rundköpfe und die Spitzköpfe)* 1931-34/1936. *Horácios e Curiácios (Die Horatier und die Kuriatier)* 1933-34/1958. *Terror e Miséria no Terceiro Reich (Furcht und Elend des Dritten Reiches)* 1935-38/1938. *Os Fuzis da Senhora Carrar (Die Gewehre der Frau Carrar)* 1937/1937. *Galileo Galilei (Leben des Galilei)* 1937-9/1943. *Quanto Custa o Ferro (Was kostet das Eisen?)* 1939/1939. (*Dansen*) 1939/?. *Mãe Coragem e Seus Filhos (Mutter Courage und ihre Kinder)* 1938-39/1941. *O Julgamento de Lucullus (Das Verhör des Lukullus)* 1938-39/1940. *O Senhor Puntilla e seu criado Matti (Herr Puntilla und sein Knecht Matti)* 1940/1948. *A Boa Alma de Setsuan (Der gute Mensch von Sezuan)* 1939-42/1943. *A Resistível Ascensão de Arturo Ui (Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui)* 1941/1958. *Hangmen Also Die (roteiro cinema)* 1942/1943. *As Visões de Simone Machard (Die Gesichte der Simone Machard)* 1942-43/1957. *Schweik na Segunda Guerra Mundial (Schweyk im Zweiten Weltkrieg).* 1941-43/1957. *O Círculo de Giz Caucasião (Der kaukasische Kreidekreis)* 1943-45/1948. *Antígone (Die Antigone des Sophokles)* 1947/1948. *Os Dias da Communa (Die Tage der Commune)* 1948-49/1956. *The Tutor (Der Hofmeister)* 1950/1950. *O Julgamento de Lucullus (Die Verurteilung des Lukullus)* 1938-39/1951. (*Herrnburger Bericht*) 1951/1951.

Coriolanus (Coriolan) 1951-53/1962. *O Julgamento de Joana D'Arc, 1431 (Der Prozess der Jeanne D'Arc zu Rouen, 1431)* 1952/1952. *Turandot (Turandot oder Der Kongreß der Weißwäscher)* 1953-54/1969. *Don Juan (Don Juan)* 1952/1954. *Trumpetes e Tambores (Pauken und Trompeten)* 1955/1955.

(Fonte:<https://pt.wikipedia.org/wiki/Bertolt_Brecht>)

3. Fernando Sabino

(Belo Horizonte, 12 de outubro de 1923 – Rio de Janeiro 11 de outubro de 2004).

Aos 13 anos, começou a escrever contos. Sua primeira publicação, uma história policial, aconteceu na revista *Argus*, uma publicação da polícia de MG. Durante a adolescência, enviava com regularidade crônicas para a revista *Carioca*, que promovia um concurso permanente, o qual Sabino vencia com frequência, tanto que chegava a receber o dinheiro adiantado.

Esportista, nadador do Minas Tênis Clube, bateu diversos recordes de nado de costas, sua especialidade, tornando-se campeão sul-americano dessa modalidade em 1939. No mesmo ano, ganhou o segundo lugar na Maratona Nacional de Português e Gramática Histórica, empatado com Hélio Pellegrino.

No início da década de 1940 começou a cursar a Faculdade de Direito em Minas Gerais e ingressou no jornalismo como redator da *Folha de Minas*, por intermédio do escritor Murilo Rubião. O primeiro livro de contos, *os grilos não cantam mais*, foi publicado em 1941, no Rio de Janeiro, quando o autor tinha apenas dezoito anos, sendo que alguns contos do livro foram escritos quando Sabino tinha apenas quatorze anos.

Em julho de 1999, recebeu da Academia Brasileira de Letras o prêmio Machado de Assis pelo conjunto de sua obra.

Obras:

Os grilos não cantam mais - contos (1941 - Pongetti)/ *A marca* - novela (1944 - José Olympio)/ *A cidade vazia* - crônicas e histórias (1950 - NY)/ *A vida real* - novelas (1952, Editora A Noite)/ *Lugares comuns* - dicionário (1952, Record)/ *O encontro marcado* - romance (1956, Civilização Brasileira)/ *O homem nu* - crônicas (1960, Editora do Autor)/ *A mulher do vizinho* - crônicas (1962, Editora do Autor)/ *A companheira de viagem* - crônicas (inclusive crônicas de viagens) (1965, Editora do

Autor)/ *A inglesa deslumbrada* - crônicas (inclusive crônicas de viagens) (1967, Sabiá)/ *Gente I e Gente II* - crônica sobre personalidades com quem Fernando Sabino teve contato (1975, Record)/ *Deixa o Alfredo falar!* - crônicas (1976, Record)/ *O Encontro das Águas* - crônicas sobre uma viagem à cidade de Manaus/AM (1977, Record)/ *O grande mentecapto* - romance (1979, Record)/ *A falta que ela me faz* - crônicas (1980, Record)/ *O menino no espelho* - romance (1982, Record)/ *O Gato Sou Eu* - crônicas (1983, Record)/ *Macacos me mordam* (1984, Record)/ *A vitória da infância* (1984, Editora Nacional)/ *A faca de dois Gumes* - novelas (1985, Record)/ *O Pintor que pintou o sete* (1987, Berlendis & Vertecchia)/ *Martini Seco* - romance (1987, Ática)/ *O tabuleiro das damas* - autobiografia literária (1988, Record)/ *De cabeça para baixo* - crônicas de viagens (1989, Record)/ *A volta por cima* - crônicas (1990, Record) / *Zélia, uma paixão* - biografia (1991, Record)/ *O bom ladrão* - novela (1992, Ática)/ *Aqui estamos todos nus* (1993, Record)/ *Os restos mortais* (1993, Ática)/ *A nudez da verdade* (1994, Ática)/ *Com a graça de Deus* (1995, Record)/ *O outro gume da faca* - novela (1996, Ática)/ *Um corpo de mulher* (1997, Ática)/ *O homem feito* novela (originalmente publicada no volume *A vida real*, cf. acima) (1998, Ática)/ *Amor de Capitu* - recriação literária (1998, Ática)/ *No fim dá certo* - crônicas (1998, Record)/ *A chave do enigma* (1999, Record)/ *O galo músico* (1999, Record)/ *Cara ou coroa?* (2000, Ática) / *Duas novelas de amor* - novelas (2000, Ática) / *Livro aberto - Páginas soltas ao longo do tempo* - crônicas, entrevistas, fragmentos, etc. (2001, Record) / *Cartas perto do coração - correspondência com Clarice Lispector* (2001, Record) / *Cartas na mesa - correspondência com Paulo Mendes Campos, Otto Lara Resende e Hélio Pellegrino* (2002, Record) / *Os caçadores de mentira* (2003, Rocco) / *Cartas a um jovem escritor e suas respostas* (2003, Record) / *Os movimentos simulados* (2004, Record) / *Bolofofos e finifinos* (2004, Ediouro).

Correspondências Publicadas

- *Cartas a um jovem escritor e suas respostas* - correspondência com Mário de Andrade. (2003, Record)
- *Cartas perto do coração - correspondência com Clarice Lispector* (2001, Editora Record)
- *Cartas na mesa - correspondência com Paulo Mendes Campos, Otto Lara Resende e Hélio Pellegrino* (2000, Editora Record).

Considerações sobre a proposta de intervenção

O modelo de unidade didática da proposta de intervenção tem como tempo previsto de aplicação um bimestre ou um semestre (de acordo com a possibilidade das atividades previstas no bimestre). As atividades de leitura poderão ser diárias ou três vezes intercaladas na semana, com tempo preestabelecido de maneira a não suplantarem as demais disciplinas do currículo. As atividades serão realizadas por meio de “círculos” ou “rodas” de leitura.

A unidade didática a partir do texto “Parábola dos tempos obscuros” apresenta o tema “existência” de indivíduos em situação de extrema vulnerabilidade social.

No texto de Manuel Vincent, o indivíduo, em situação de mendicância, para conseguir sair da situação de indigência e ter direitos básicos como alimentação, tratamento de saúde, atividades físicas e de lazer, estudos, condições de moradia, assassina três cidadãos desconhecidos num país onde o sistema carcerário proporciona todas as condições de vida digna aos seus detentos. Nos textos seguintes, “A infanticida Marie Farrar” (poema), e uma carta de Evandro Lins (carta de *blog*), a *causa mortis* é a vulnerabilidade que as condições da maternidade impõem às indigências: Marie e Leontina, com medo de perder o abrigo e/ou o subemprego, ao darem à luz assassinam os seus bebês. Os textos trazem para discussão a fragilidade histórica da mulher; sugerimos a leitura do texto bíblico “A mulher adúltera”, onde, como nos textos da infanticida Marie Farrar e como no caso de Leontina, os problemas advindos da sexualidade são atribuídos apenas às mulheres; nenhuma responsabilidade é atribuída ao homem nas situações adversas provenientes do ato sexual; como exemplo, as questões de paternidade das infanticidas ou da participação do homem no ato do adultério. No caso da mulher adúltera, elas não são questionadas pela sociedade.

Para finalizar, o texto “Notícia de jornal” - um homem morreu de fome - demonstra como às vezes a inércia do cidadão pode levá-lo à morte. Diferentemente dos textos anteriores, o indivíduo não sabe o porquê (o vazio do texto literário) está agonizando num espaço público e nenhuma providência é tomada por transeuntes, autoridades públicas ou qualquer “bom samaritano”: o homem morre de fome. Seria esse texto o argumento que justificaria as atitudes desesperadoras dos personagens dos textos anteriores ao cometerem atos extremos como assassinatos? O texto “Notícia de jornal” pode ser apropriado para outras situações que as pessoas em

extrema pobreza e mendicância sofrem em nossa sociedade: falta de alimentação, falta de tratamento básico de saúde, falta de garantia de direitos básicos como educação e exercício da cidadania. Uma reflexão sobre a questão da violência vista sob o ponto de vista do marginalizado para que se possa refletir sobre a importância do Estado em sua função de gerir ações afirmativas para a população economicamente desfavorecida.

A avaliação da aprendizagem deverá abranger todo o processo ensino aprendizagem, a adequação do conteúdo, motivação e participação do educador e dos educandos, a qualidade do material apresentado. Para avaliação dos alunos considerar o interesse dos mesmos pelas atividades, os avanços demonstrados na aquisição linguística e literária de apropriação dos textos.

Com o *corpus* “Parábolas além da Bíblia” dispusemos uma variedade de textos para material de leitura literária, possibilitando aos professores elaborarem outras sequencias didáticas ou temáticas sobre política, meio ambiente, idosos, direitos humanos entre outros.

4.1. Corpus: Parábolas além da Bíblia

Pelas especificidades que a educação de adultos exige, como se pode verificar nos textos iniciais deste trabalho sobre a educação de adultos, escolhemos o gênero parábola para iniciação dos educandos num trabalho de leitura literária porque, a maioria deles relatou em entrevista ter grande interesse em ler a Bíblia.

Para desmitificar o preconceito que alguns professores apresentam ao vincular o gênero parábola apenas na leitura dos Evangelhos e baseados na filosofia de Karl Marx e Nicolau Maquiavel, segundo a qual a religião causa alienação e é ópio do povo, elaboramos um *corpus*, que denominamos “Parábolas além da Bíblia”, onde se demonstra que as parábolas são fonte de reflexão para os problemas hodiernos do nosso mundo contemporâneo. Se a escola é um lugar de construção e disseminação de conhecimento, os alunos devem ler a Bíblia para saber e constatar que os gêneros que ela apresenta estão no mundo, na literatura e também podem estar na escola. Acrescentamos também a biografia dos escritores, pois muitos deles são referência na literatura mundial, justificando assim que o gênero parábolas não pode ser atribuído a uma literatura menor.

Os autores e parábolas selecionados foram:

- 1) Afrânio Peixoto (livro *Parábolas*): “Formigas carregadeiras”; “Mistérios”; “Deus proverá”.
- 2) Alfonso Francia (livro *Educar com parábolas*) – “Três pedreiros” (do autor); “A porta da felicidade” (do autor); “Às margens do rio Oka” (atribuída a Liev Tolstói); “Parábolas para tempos obscuros” (de Manuel Vincent, *El País*); “É melhor dizer a verdade com parábolas” (adaptação do texto de Kahlil Gibran); “As roupagens” (Kahlil Gibran); “Voltei a ser pária” (atribuída a Pío Baroja); “O clube do refúgio” (José David, Editorial Humanitas); “Parábola do rei tolo” (atribuída a Liev Tolstói); “A águia que não queria voar” (James Aggrey); “O cristo dos favores” (lenda norueguesa); “O profeta” (adaptação de conto oriental); “Ou todos ou nenhum” (Fiódor Dostoiévski).
- 3) Bertolt Brecht (texto) – “Parábola de Buda sobre a casa incendiada”.
- 4) Franz Kafka (livro *Histórias fantásticas*) – “Diante da lei”.
- 5) Soren Kierkegaard (texto) - “O rei e a florista.
- 6) Autor desconhecido – Cavar o terreno.

O *corpus* escolhido de “Parábolas além da Bíblia” vem consolidar o entendimento de alunos e professores de que o gênero parábola já existia antes da produção da Bíblia e continua sendo inspiração e instrumento para a criação de obras literárias de muitos escritores.

Alfonso Francia afirma que as parábolas de seu livro podem ser interpretadas por meio de valores literários e artísticos, de valores humanos e valores religiosos.

Afrânio Peixoto, em sua obra *Parábolas* (1920), apresenta críticas em relação a acontecimentos históricos, comportamentos humanos, política brasileira e religião, entre outros.

As parábolas de Bertolt Eugen Friedrich Brecht apresentam características sociais e políticas. O autor usa os recursos do drama teatral para seduzir o espectador, levando-o a refletir, comparar, julgar e criticar ativamente os valores ou temas sociais apresentados juntamente com os da realidade social vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defasagem de ensino literário retratada em pesquisas educacionais exige a intervenção sistemática de caráter governamental na formação continuada de professores. Constata-se que políticas educacionais como a do PNBE é de considerável relevância para a formação de alunos leitores, fator esse que poderia melhorar o padrão educacional na Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, por meio das pesquisas que realizamos, de natureza documental, bibliográfica e etnográfica, pudemos averiguar que, ainda que haja certas iniciativas públicas (à semelhança do PNBE) para disponibilizar recursos materiais e humanos – livros, bibliotecas e profissionais – na intenção de formar educandos letrados, esses não alcançam os destinatários finais, ou seja, os professores e alunos.

A educação literária assegurada nos documentos oficiais e contemplada em artigos científicos como sendo de irrefutável importância para a formação leitora e acadêmica dos alunos não encontra seus espaços nas escolas por falta de bibliotecas ou de acesso a elas e por falta de formação adequada e de conscientização dos professores sobre o papel que deveriam desempenhar na formação de alunos leitores.

A ideia de incluir a Bíblia como acervo literário educacional respaldou-se na constatação de que o aluno tem o reconhecimento dela num contexto de prática social. Ela servirá como motivação para que os alunos leiam textos de outros autores que escreveram sobre os mesmos temas e produziram gêneros literários similares e/ou diferentes.

Uma prática de letramento literário com a inclusão de textos bíblicos não simplifica o trabalho dos educadores. Ela exigirá a sistematização do ensino pelo professor que deverá conhecer outros textos e metodologias a serem atrelados ao conteúdo ensinado. Por exemplo, a escolha de metodologia de ensino adequada à prática, o reconhecimento dos gêneros literários, o conhecimento do texto estudado e seu autor e de produções de outros escritores sobre o mesmo tema, com gêneros semelhantes ou distintos dos veiculados na Bíblia e escolhidos para o trabalho em sala. A partir dessa prática, talvez os professores se tornem leitores mais autônomos, podendo relativizar a utilização dos livros didáticos e abandonem a “inércia”, como proclamam os autores Celso Ceia, Magda Soares e Ângela Kleiman. Já, por parte dos alunos, conhecendo os textos e sabendo como fruí-los, eles terão

um recurso linguístico de considerável extensão para uma prática literária autônoma, sem custos financeiros adicionais.

REFERÊNCIAS

ABADIA, J. P. T. *A Bíblia como literatura*. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: vozes 2000.

AGUIAR V. T.; BORDINI, M. G. *Literatura: a formação do leitor*. alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AUERBACH, E. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. Tradução de George Bernard Sperber. 2.ed. rev., São Paulo: Perspectiva, 1976.

AULETE, C. *Novíssimo Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 2006.

BARATA, C. *O Cérebro de um adulto muda tanto como o de uma criança, quando aprende a ler*. Disponível em <<http://www.publico.pt/ciencia/noticia/o-cerebro-de-um-adulto-muda-tanto-como-o-de-uma-crianca-quando-aprende-a-ler-1465736>> Acesso em 26 jan. 2015.

BEISIEGEL, C. R. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangna, 2010.

BORTONI-RICARDO, STELLA MARIS. *O professor pesquisador*. introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria da educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. – Brasília MEC/SEF, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CBE nº 1/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)*, 9. ed. Senado Federal, Brasília 2014.

_____. Portal do Ministério da Educação. SEB/MEC. Disponível em <portal.mec.gov.br >. Acesso em 10 dez. 2015.

BRASIL. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: MEC/SEB, 2014.

CÂNDIDO, A. *Literatura e a formação do homem*. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

_____, A. O Direito à Literatura. *In vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, M. *Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares*. São Paulo: Ática, 2010.

CEIA, C. *O que é ser professor de literatura*. Lisboa: Colibri, 2002.

CEREJA, W. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*, São Paulo: Atual, 2005.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. 3.reimp. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014b.

DALVI, M. A. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L., JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, J. C. L. Estudos Literários Aplicados à Bíblia: dificuldades e contribuições para a construção de uma relação. *Revista Theós*. Revista de Reflexão Teológica – Faculdade Teológica Batista de Campinas, 3.ed., dezembro de 2006. Disponível em <<http://www.revistatheos.com.br>> Acesso em 02 set. 2016.

FINO, C. N. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. *In*: ESCALLIER, C.; VERÍSSIMO, N. (Orgs.). *Educação e Cultura*. Funchal: DCE/Universidade da Madeira. Disponível em <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicações/22pdf>> Acesso em 27 nov. 2014.

FRANCIA, A. *Educar com parábolas*. 9.ed. Tradução de Élcio de Oliveira Lima. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2009.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRYE, N. *O Código dos códigos: a Bíblia e a Literatura*. Tradução de Flávio Aguiar. São Paulo: Boitempo, 2004.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

IBOPE. *Pesquisa Retratos da leitura no Brasil*. 4.ed. Instituto Pró-livro/mar. 2016.

KLEIMAN, A. (Org.). *O significado do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KONINGS, J. *Gêneros literários e verdade bíblica*. Vida Pastoral: São Paulo, 2003. p.20-25.

LOBELLO, M. *Leitura no Brasil é uma "vergonha", diz "The Economist"*. São Paulo Câmara Brasileira de Livros. Folha de São Paulo, 16 mar. 2006. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u58816.shtml>> Acesso em 12 jan. 2015.

MASINI, E. F. S. *"Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação"*. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MORANDI, F. *Filosofia da Educação*. Bauru: EDUSC, 2002.

MORTATI, M. R. L. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

PAIVA, A. (Org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: UNESP, 2012.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, J. *Literatura e Neoleitores Jovens e Adultos – Encontros Possíveis no Currículo?* In: PAIVA, A. et al. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007. p. 111-126.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba, 2006.

PARANA. Secretaria de Estado de Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba, 2010.

PEIXOTO, A. *Parábolas*. Rio de Janeiro/São Paulo/Porto Alegre: W. M. Jackson Inc. Editores, 1944.

PEREIRA, L. C. *A ciência dos escritores*. Associação Universitária Interamericana. Disponível em <site.veracruz.edu.br/doc/biblioteca_ciencias_dos_escritores.pdf> Acesso em 09 out. 2015.

PIETRI, E. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PRATA, M. *Ode a geração de leitores*. Natal, Jornal Tribuna do Norte 31/ago. 2010. Entrevista a Maria Betânia Monteiro.

POUND, E. *ABC da literatura*. 12.ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

SANT'ANNA, M. A. D. *O gênero da parábola*. São Paulo: UNESP, 2010.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, C. M. D. *Leia a Bíblia como literatura*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SILVA, J. R.; BALSAN, S. F. S. Estratégias de leitura, de Isabel Solé: um caminho para a formação de leitores. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (Orgs.). *Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática*. Assis (SP): Storbem Gráfica e Editora, 2013.

SILVA, R. M. C. (org.) *Cultura Popular e Educação*. Salto para o Futuro/TV Escola/SEED / MEC. Brasília, 2008.

SNODGRASS, K. *Compreendendo todas as parábolas de Jesus*. Rio de Janeiro: CPAD, 2010.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *O poder da linguagem*. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, n.233, p.24-29, 15 jul. 2015. Disponível em <revistapesquisa.fapesp.br/2015/07/15/magda-becker-soares-o-poder-da-linguagem/> Acesso em 02 mar. 2015.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.

SOUZA, M. A. *Educação de Jovens e Adultos*. 2.ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

THIOLLENT M. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas; 1997.

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Maria Clara C. Castello. São Paulo: Perspectiva, 2014.

WELLER, V.; PFAFF, N. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação – teoria e prática*. São Paulo: Vozes, 2010.

ZABATIERO, J. P. T.; LEONEL, J. *Bíblia, literatura e linguagem*. São Paulo: Paulus, 2011.

ZAPPONE, M. H. Y. Estética da Recepção. In: BONICI, T.; ZOLIN, L. O. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3.ed. Maringá: EDUEM, 2009.

_____. *Modelos de Letramento Literário e Ensino da Literatura: Problemas e Perspectivas*. Série Gestão escolar. Disponível em <www.edicoessm.com.br/.../temas/letramento.../Modelos_de_Letramento_Literario.pdf> Acesso em 10 mar. 2016.

ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

APÊNDICES

Apêndice 1



Cornélio Procópio, 01 de julho de 2015

Prezada diretora,

Solicito a autorização para realizar a coleta de dados referente ao meu projeto de pesquisa intitulado “Letramento literário: formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, anos iniciais”, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (campus Cornélio Procópio), sob orientação do Prof^º. Dr^ª. Nerynei Meira Carneiro Bellini. A coleta de dados será realizada no segundo semestre de 2015, após assinatura dos termos de consentimento pelos alunos. O objetivo desta pesquisa é: (i) investigar a formação do hábito de leitura na Educação de Jovens e Adultos, bem como averiguar a disponibilidade das escolas em propiciarem aos alunos materiais e espaços fundamentais a esse ato (livros e bibliotecas), a fim de contribuir para a aquisição do letramento literário de alunos-adultos, por meio de seqüências didáticas de obras do insólito literário, mensurando o impacto que ações de incentivo à leitura, originadas no ambiente escolar, causam na comunidade acadêmica.; (ii) formar leitores conscientes do papel que desempenham na sociedade, por meio da leitura literária de textos ricos em dialogismos, polissemias e polifonias ; (iii) despertar o gosto do estudante pela arte, no âmbito da literatura, utilizando-se de texto esteticamente bem elaborado. Trata-se de uma proposta de caráter interventivo, que será realizada na Escola Municipal Prof^º Lourenço Filho, Rua Minas Gerais, 543, centro, no município de Cornélio Procópio - PR. Esclareço meu compromisso no manuseio das informações, anonimato dos sujeitos de pesquisa e observância de todos os preceitos éticos na condução de pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução CNS 196/96 e suas complementares.

Atenciosamente,

Prof^ª. Ana Maria da Silva
Pesquisadora

Prof^ª. Dr^ª. Nerynei Meira Carneiro Bellini
Docente do PROFLETRAS (UENP-CCP)
Orientadorado projeto

Ilma. Sr^ª. Neuci Maria Mendes Rosa Madi
Diretor da EM Prof^º Lourenço Filho



Neuci Maria Mendes Rosa Madi
Diretora

De acordo com o Decreto: 507/15 - DOE 21/01/15

Neuci Maria Mendes Rosa Madi
Diretora da EM Prof^º Lourenço Filho

Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DE PESQUISA Pesquisadora responsável: Ana Maria da Silva

Este é um convite especial para participar voluntariamente da pesquisa “Letramento literário: formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, anos iniciais. Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento para participar ou não do estudo. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento pergunte diretamente a pesquisadora Ana Maria da Silva ou entre em contato por meio dos telefones 43-84132773.

OBJETIVO E BENEFÍCIOS DO ESTUDO

Investigar a formação do hábito de leitura na Educação de Jovens e Adultos, bem como averiguar a disponibilidade das escolas em propiciarem aos alunos materiais e espaços fundamentais a esse ato (livros e bibliotecas), a fim de contribuir para a aquisição do letramento literário de alunos-adultos, por meio de seqüências didáticas de obras do insólito literário, mensurando o impacto que ações de incentivo à leitura, originadas no ambiente escolar, causam na comunidade acadêmica. Formar leitores conscientes do papel que desempenham na sociedade, por meio da leitura literária de textos ricos em dialogismos, polissemias e polifonias. Despertar o gosto do estudante pela arte, no âmbito da literatura, utilizando-se de texto esteticamente bem elaborado.

PROCEDIMENTOS

Primeiro professores e alunos responderão a um questionário sobre leitura. Posteriormente, serão apresentadas atividades de conhecimento sobre leitura/literatura.

DESpesas/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A participação neste estudo é *voluntária* e você terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo .

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida. O pesquisador garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Você e seu filho podem fazer todas as perguntas que julgarem necessárias durante e após o estudo.

Diante do exposto acima eu, _____, declaro que fui esclarecido sobre os objetivos, procedimentos e benefícios do presente estudo. Declaro também não possuir nenhum grau de dependência profissional ou educacional com a pesquisadora envolvidos nesse projeto (ou seja, os pesquisadores desse projeto não podem me prejudicar de modo algum no trabalho ou nos estudos), não me sentindo pressionado de nenhum modo a participar dessa pesquisa.

Cornélio Procópio, de _____ de 20 .

Responsável, RG:

Pesquisador, RG:

Apêndice 3: Acervo literário da escola para a EJA

Título	Autor (a)	Editora/ano	Quantidade
01-O Compadre de Ogum	Jorge Amado	Claro Enigma/SP 2013	01
02-Cante lá que eu canto cá	Patativa do Assaré	Vozes/Petrópolis2011	02
03-Memórias Inventadas. As infâncias de Manuel de Barros	Manoel de Barros	Editora Planeta do Brasil/Petrópolis/2008	01
04-Cante lá que eu canto cá	Patativa do Assaré	Vozes/ Petrópolis/2004	01
05-Caminhos diversos: sob os signos do cordel	Costa Serra	Global/ São Paulo/ 2008	01
06-Morte na Mesopotânia, o caso dos dez negrinhos	François Riviéra	L&PM/ Porto Alegre/2012	01
07-A história do Barba-Azul	Antonio K. Viana	Escola Integrada/ Cajamar-SP/2011	01
08-A dama das Camélias	Evaristo Geraldo	Nova Alexandria/São Paulo/2010	01
09-O primeiro emprego: uma breve visão	Ignácio de Loyola Brandão	Global/São Paulo/2011	01
10-Aya de Youpougou	About Marguerite 1971	LS&PM2012 Porto Alegre -RS	01
11-D tesouro da casa velha	Cora Coralina	Gaudi Editorial, SP 2011	01
12-Memórias de um Sargentos de milícias (em quadrinhos)	Adapt – Manuel Antônio de Almeida/ Lailson de Holanda Cavalcanti	IBEP Gráfica, SP 2009	01
13-O negro no Brasil de Hoje	Kabengele Munoga	Global, SP, 2006	01
14-Dom Casmurro	Adaptado por Felipe Greco (Mário	Devis, São Paulo, 2014.	02

	Caué/Machado de Assis)		
15-O livro das Árvores	Vários autores-organização geral de professores Ticuna Bilingues: São Paulo –SP.	Benjamim Constant AM Global, São Paulo, 2000	01
16-O Beabá do Sertão Na voz de Gonzagão	Ariovaldo Viena/Arlene Holanda	Armazém da Cultura – Fortaleza, 2012	01
17-O menino poeta	Henriqueta Lisboa	Editora Peirópolis - São Paulo, 2008	01
18-Puratig: Oremo Sagrado	Jaguarê Yamã	Peirópolis - São Paulo 2001	01
19-O nariz	Mikolai Gógol	Cosac Naify - São Paulo, 2009	01
20-A árvore Vermelho	Shaun Jan	Edições SM - São Paulo, 2009	01
21-Histórias fantásticas	Edgar Allan Poe/Maupassant/ Lima Barreto/ DickKens e outros...	Editora Ática – São Paulo, 2006	01
22-Treze Casos de Viola e Violeiros	Fábio Sombra	Cato – Sonho - Rio de Janeiro, 2011	01
24-Gosto de África Histórias de lá e daqui	Joel Rufino dos Santos	Global, São Paulo, 2005	01
25-Conto de Assombração: Causos arrepiantes de Redenção da Serra	Maurício Pereira	DCL, São Paulo, 2009	01
26-Sikulume e Outros Contos Africanos	Júlio Emílio Braz	Dallas, Rio de janeiro, 2006	01
27-Antologia poética	Carlos Drummond Andrade	Record - Rio de janeiro, 2006	01
28-Nas Ruas do Brás	Dráuzio Varella	Claro Enigma - Belo	01

		Horizonte, 2009	
29-As Aventuras de Robinson Crusóe (em cordel)	Daniel Defoe adaptado de Moreira de Acopiara	São Paulo. Nova Alexandria, 2010.	01
30-José Roberto Torero: Crônicas para ler na escola	José Roberto Torero	Fontanar – Rio de Janeiro - 2011	01
31-Estórias Gerais	Wellington Srbek	Conrad Editora do Brasil, São Paulo 2007.	01
32-Melhores Poemas	Thiago de Mello <i>et al.</i>	Global, São Paulo 2009 - Coleção Melhores Poemas	01
33-Na minha Cadeira ou na tua	Juliana Carvalho	Editora Terceiro Nome, São Paulo, 2010	01
34-Chega de saudade	Ricardo Azevedo	Moderna, São Paulo 2006	01
35-Diário de classe	Bartolomeu Campos de Queirós	Richmond Educação - São Paulo, 2009	01
36-Feitiço do Boêmio Inspirados na vida e na obra de Noel Rosa	Esther Regina Largman et al.	Bom texto, Rio de Janeiro, 2012	01
37-De Itaparica ao Leblon	João Ubaldo Ribeiro	Singular, Rio de Janeiro, 2011	01
38-Contos de Aprendiz	Carlos Drummond de Andrade	Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2010	01
39-Primeiras Estórias	João Guimarães Rosa	Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2001	02
40-O menino no espelho: romance	Fernando Sabino	Record, Rio de Janeiro, 2006	01
41-Infância	Graciliano Ramos	Record, Rio de Janeiro 2006	01
42-Futebol e mais nada	Thereza Christina/Rocque	<i>Ibis Libris</i> , Rio de Janeiro, 2012	01

	da Motta		
43-Contos Gauchescas/Lendas do Sul	João Simões Lopes Neto	Globo - São Paulo, 2001	01
44-Um pequeno tratado de brinquedo para meninos quieto (Poesia, literatura Infantil)	Selma Maria	Print Horse, São Paulo, 2009	01
45-Rena de Ganso	Nilma Lacerda	DCL - São Paulo, 2005	01
46-Quando o carteiro chegou/Cartão postais a Purezinha	Organização e apresentação de Marisa Lajolo	Moderna, São Paulo, 2006	01
47-Desista! E outras histórias	Franz Kafka	Conrad Editora do Brasil, São Paulo, 2008	01
48-Velhos Amigos (contos, literatura infanto-juvenil)	Ecléa Bosi	Companhia das Letrinhas, São Paulo, 2003	01
49-A árvore do Brasil	Nelson Cruz	Peirópolis, São Paulo, 2009	01
51-Lampião e Maria Bonita: o rei e a rainha do cangaço	Liliane Lacocca	Ática - São Paulo, 2009	01
52-Frankenstein? Mary Shelley (Gelev Penko)	Tradução: Maria Angela A. de Paschoal	Companhia Editora Nacional, São Paulo, 2009	01
53-O artesão	Walter Lara	ABACATE EDITORIAL LTDA - Belo Horizonte – MG, 2010	01
54-Odisséia	Ruth Rocha	Companhia das Letrinhas, São Paulo.	01
55-História de Navegador João de Calais e de sua amada Constança	Ariovaldo Viana	FTD, São Paulo, 2010	01
56-A cabeça da Medusa	Texto de Orígenes Lessa	Ediouro, Rio de Janeiro, 2007	01

57-O Califa de Bagdá	Carlos Heitor Cony	Vida Melhor - Rio de Janeiro, 2007	01
58-Pequenos Milagres	Will Eisner	Devir, São Paulo, 2010	01
59-Aladin e a Lâmpada Maravilhosa	Carlos Heitor Cony	Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2007	01
60-Os Bonecos de seu Pope	Adonias Filho	Ediouro, Rio de Janeiro, 2005	01
61-Banda Dois	Danilo Beyruth	Zarabatana, Books, Campinas, SP: 2010	01
62-Os Grandes Contos populares do Mundo	Org. Flavio Moreira da Costa	Ediouro, Rio de Janeiro 2005	01
63-A voz do Poste	Moacyr Scliar	Sociedade literária, RJ, 2011	01
64-Filandras	Adélia Prado	Civilização Brasileira Rio de Janeiro, 2010	01
65-Romanceiro da Inconfidência	Cecília Meireles	Editora Nova Fronteira Rio de Janeiro- 2005	01
66-Me escreva tão logo possa	Salamandra	Moderna – São Paulo 2005	01
67-A vida na porta da geladeira	Alice Kuipers	Editora WMF Martins Fontes, São Paulo, 2009	01
68-Coração das Trevas	Joseph Conrad	Editora Nova Alexandria, São Paulo, 2005	01
69-Alguma Poesia	Carlos Drummond de Andrade	Editora Record, Rio de Janeiro, 2010	01
70-Um rio chamado Tempo uma casa chamada terra	Mia Couto	Companhia das Letras, São Paulo, 2003.	01
71-A morte E a morte de Quincas Berro D'água	Jorge Amado	Record, Rio de Janeiro, 2006	01
72-Amor de Beduíno	Malba Tahan	Versus, Campinas,	01

		2011	
73-O menino Grapiúma	Jorge Amado	Companhia da Letras, São Paulo, 2010.	01
74-A História dos escravos	Isabel Lustosa	Companhia das Letrinhas, São Paulo, 1998	01
75-Recordações do Escrivão Isaías Caminha	Lima Barreto	Editora Ática, São Paulo, 2006	01
76-Espelho Mágico	Mário Quintana	Globo, São Paulo, 2005.	01
77-Entre as junturas dos ossos (poesias)	Vera Lúcia de Oliveira	MEC, Brasília, 2006	01
78-O prisioneiro mais famoso do mundo. Nelson Mandela	Seong Eun Gana Trad. Aurélio Barroso Rebello e Laura Alves	Pallas, Rio de Janeiro, 2011.	01
79-Aisja	Pieter Van Audheusden; trad. Cristiano Zwiiesele do Amaral	Comboio de Corda, São Paulo, 2013	01
80-O navio Negreiro	Castro Alves/ Adaptação Slim Rinografia: texto de José Luiz Solazzi	Guia dos curiosos comunicações, São Paulo, 2013	01
81-A Manta: Uma história em quadrinhos	Isabel Minhós Martins	Tordesilhinhas, São Paulo, 2014	01
82-Adolescência e cia	Organizado Jorge Fernando dos Santos	Minguillin, Belo Horizonte, 2012	01
83-As cores da Escravidão	Ieda de Oliveira	Champagnat/ PUCPR Curitiba, 2013	01
84-O que vir por aí: andança e descoberta de um escritor pelo Brasil	Manuel Filho	Edições Arvoredo, São Paulo, 2013	01
85-O segredo E outra	Lygia Fagundes	Companhia das Letras,	01

história descoberta	Telles	São Paulo, 2012	
86-Penas de Graça	Auta de Souza	Jujuba, São Paulo, 2011	02
87-Contos Tradicionais do Brasil	Luis da Câmara Cascudo	Global, São Paulo, 2004	01
88-Cultura da Terra	Ricardo Azevedo	Moderna, São Paulo, 2008	01
89-Contos Folclóricos Brasileiros	Marco Aurélio	Paulus, São Paulo, 2010	01
90-O Beabá do Sertão Na voz de Gonzagão	Arlene Holanda e Arievaldo Viana	Armazém da Cultura, Fortaleza, 2012	01
91-O Quilombo do Encantado	Marcos Mairton	Conhecimento, Fortaleza, 2010	01
92-O Mistério das bolas de Gude: Histórias de humanos quase invisíveis	Gilberto Dimenstein	Papirus, Campinas, 2006	01
93-Lisbela e o prisioneiro	Osman Lins	Planeta, São Paulo, 2011	01
94-Pequeno Dicionário de Palavras ao Vento	Adriana Falcão	Richmond Educação, São Paulo, 2013	01
95-Contos de Artur Azevedo	Artur Azevedo	DCL, São Paulo, 2005	01
96-Histórias á Brasileira (A Moura Torta e Outros)	Recontadas por Ana Maria Machado	Claro Enigma, Belo Horizonte, 2009	01
97-Antologia de Histórias	Organizado por Maria Clara Machado	Ediouro, Rio de Janeiro, 2007	01
98-Medo? Eu, Hem?	Moreira de Acopiara	Duna Dueto, São Paulo, 2009	01
99-A Odisséia	Adaptação Frederico Villa-Lobos. Tradução: Ronaldo Rolito	UDP, São Paulo, 2009	01
100-A formosa princesa Magalona e o amor vencedor do Ca	Rui de Oliveira	Ygarapé, Rio de Janeiro, 2010	01

valeiro Pierre de
Provença

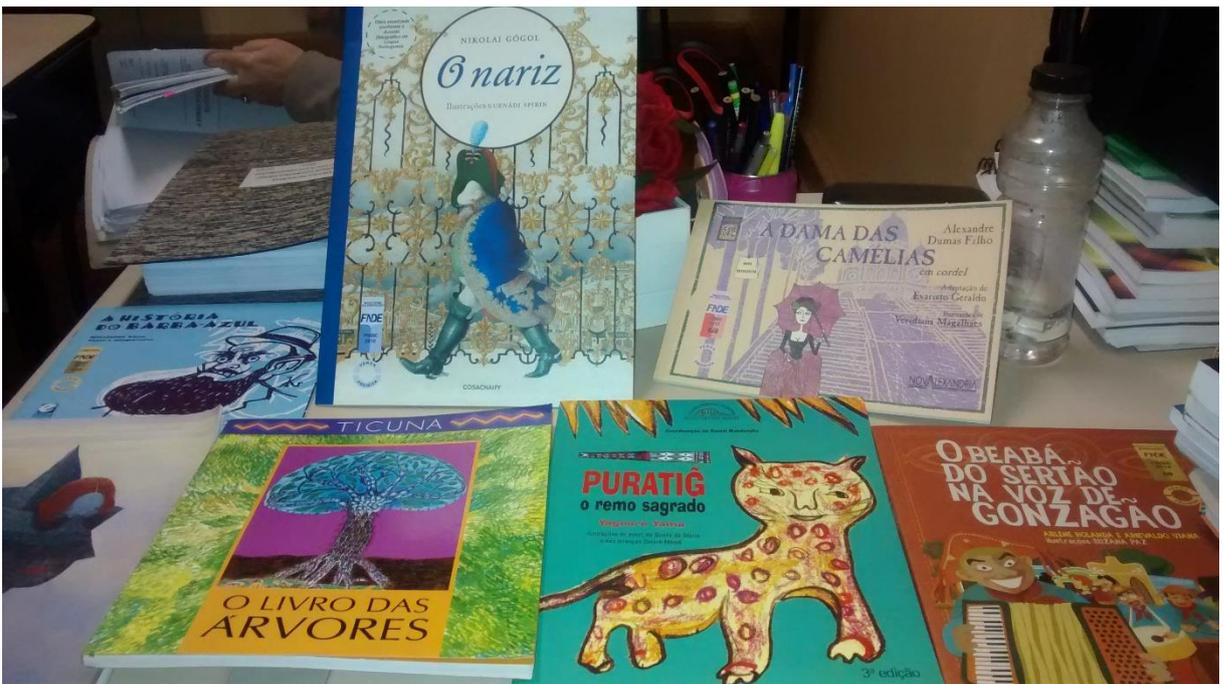
101-As serpentes que roubaram á noite: e outros mitos	Daniel Munduruku	Peirópolis, São Paulo, 2001	01
102-Menino passarinho	Sueli Maria de Regino	RHJ, Rio de Janeiro, 2011	01
103-Voos Diversos	Wilson Pereira	Dimensão, Belo Horizonte, 2011	01
104-Coisas de <u>Auzenda</u>	Ana Paula Brito	Imagic Comunicação, Cornélio Procópio, 2012	01
105-O menino no espelho	Fernando Sabino	Distrito Record, Rio de Janeiro, 2010	01
106- Entretanto foi assim que aconteceu: quando a notícia é só o começo de uma boa história.	Christian Carvalho Cruz	Arquipélago Editorial, Porto Alegre, 2011	02
107-Era outra vez (contos)	Garcia-Roza	All Books, São Paulo, 2013	01
108-Mergulho	Luciano Tasso	JPA, Rio de Janeiro, 2013	02
109-As sete viagens fabulosas do marinheiro Simbad	Sérgio Severo	Novo Alexandria, São Paulo, 2010	02
110-Quando Maria encontrou João	Rui de Oliveira	Singular, Rio de Janeiro	02
111-Caixa de guardar o tempo	Alessandra Roscoe	Gaivotas, São Paulo. 2012	02
112-Moby Dick	Hermen Melville trad. Adap. Carlos Heitor Cony	Singular, Rio de Janeiro, 2013	02
113-Adeus contos de fadas (mini contos jovens)	Leonardo Brasiliense	7 Letras, Rio de Janeiro, 2013	02
114-Eu sou mais eu	Sylvia Orthof	Florescer, Rio de Janeiro,	02

115-De quanto Terra Precisa o Homem	Liev Tolstoi	Companhia das Letrinhas, 2012	01
116-Auto da Compadecida	Ariano Suassuna	Gol, São Paulo, 2013	02
117-Coontos do Mais – Valia & outras taxas	Paulo Tedesco	Dublinense, Porto Alegre, 2010	01
118-Sena	Roniwalter Jatobá	Piá, Curitiba, 2013	01
119-No restaurante submarino: contos fantásticos	Vários Autores -Lygia Fagundes Telles/ -Murilo Rubião/ - Almicar Bellege Scliar	Boa Companhia, São Paulo, 2012	01
120-Alexandre e outros heróis	Graciliano Ramos	Cameron, Rio de Janeiro, 2013	02
121-A bicicleta que tinha bigodes	Ondjaki	Palhas, Rio de Janeiro, 2012	02
122-O man e o Brother (Contos)	Dilan Camargo	8Inverso, Porto Alegre, 2012	02
123-Noites Brancas	Fiódor Dostoésvski	34, São Paulo, 2009	01
124-A dolorosa raiz do micondó	Conceição Lima	Geração editorial, São Paulo, 2012	02
126-Cordel Trancoso	Arlene Holanda	Conhecimento, Fortaleza, CE .2009	01
127-O Lenço Branco	Viorel Boldis	Zahar, Rio de Janeiro, 2012	02
128-ABC até Z	Bartolomeu Campos de Queirós (LIJ)	Dibra, São Paulo, 2013	02
129-A pedra do Meio Dia ou Artur e Isadora	Bráulio Tavares	34, 1998, São Paulo, 1998	01
130-Marcéu	Marcos Bagno	Posigraf, Curitiba, PR 2013	02
131-Jonas e a Sereia	Zélia Gattai	Claro Enigma, Curitiba, PR, 2013	02

132-A vida que ninguém vê	Eliane Brum	Arquipélago Editorial, Porto Alegre, 2006	01
133-Nova Antologia Poética	Mário Quintana	Globo, São Paulo, 2007	01
134-Morte e Vida Severina/ Outros poemas para vozes	João Cabral de Melo Neto	Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2000	01
135-Antologia de poesia negra brasileira: o negro em versos	Organização: Luiz Carlos dos Santos	Moderna, São Paulo, 2005	01
136-Dectetor de Sacis	Milton Morales Filho	Paulus, São Paulo, 2012	01
137-Histórias daqui e d' acolá	Maria Valéria Rezende	Autentica, Belo Horizonte, 2009	01
138-A Donzela sem mãos e outros contos populares	Helena Gomes	Escrita Fina, Rio de Janeiro, 2013	01
139-Apolinário- O Homem Dicionário	Fábio Yabui	Guia dos curiosos comunicações, São Paulo, 2013	02
140-Quarto de Costura	Wania Amarante	EDIPUC/Porto Alegre – Rio Grande do Sul, 2013	02
141-Bem-vindo: Histórias com as cidades de nomes mais bonitos e misteriosos do Brasil	Organização Fabrício Carpinejar	Bertrand, Rio de Janeiro, Brasil, 2012	02
142-Mais com mais da menos	Bartolomeu de Queirós	RHJ, Belo Horizonte, 2011	02
143- Orquestra Bichofônica	Antônio Barreto	Sabará Minas Gerais, Aaatchim, s.d.	02
144-O vôo da Asa Branca	Rogério Soud	Prumo, São Paulo, 2012	01
145-O que vi por aí	Marcello Araújo	Edição Arvoredo, São Paulo, 2013	02
146-O imitador de gato	Lourenço Diaféria	Ática, São Paulo, 2006	01
147-Compadre Ogum	Jorge Amado	Claro Enigma, São	01

		Paulo, 2013	
148-Café-com- Leite E Feijão-com-Arroz	Alberto Martins	Companhia das Letrinhas, 2004	01
149-Vasto Mundo	Maria Valéria Rezende	Beca Produções Culturais, São Paulo, 2001	01
150-Édipo Rei	Sófocles/adapt de Cecílio Casas	Scipione, São Paulo, 2002	01
151-Tão Longe e Tão Perto	Silvana Menezes	Lê, Belo Horizonte/ MG, 2007	01
152-O Olho de vidro do meu avô	Bartolomeu Campos Queirós	Uno Educação, São Paulo, 2009	01
153-Contos de Floresta	Yaguarê Yamã	Peirópolis, São Paulo, 2012	02



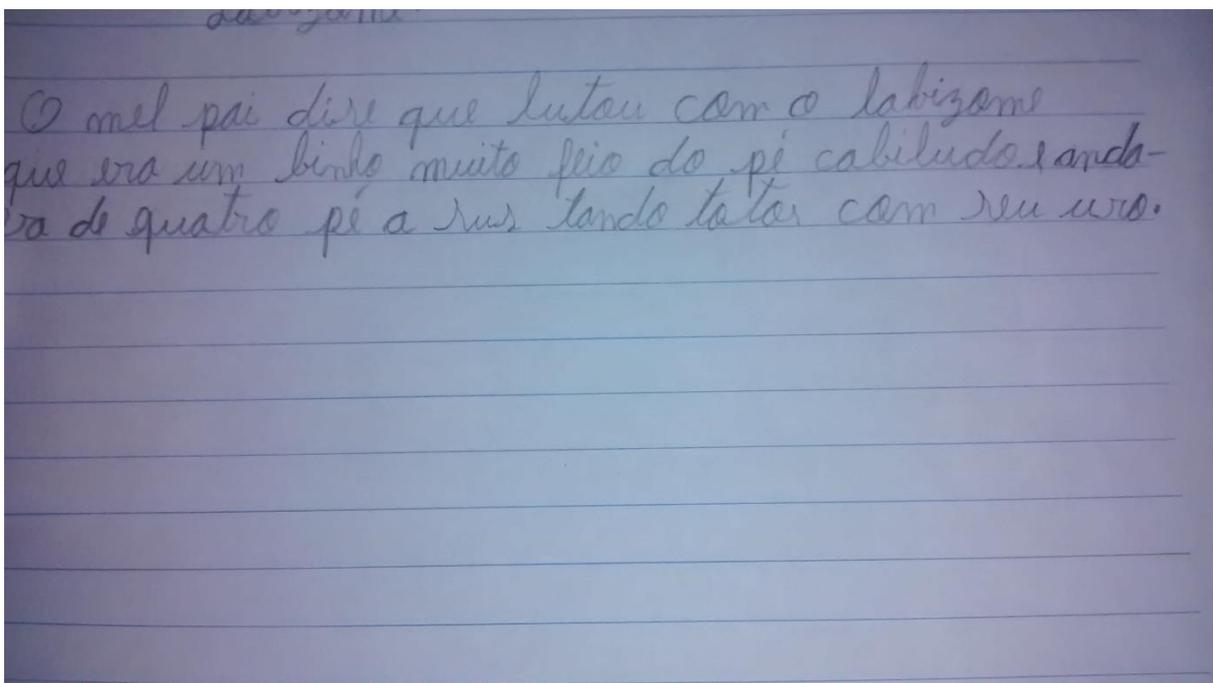
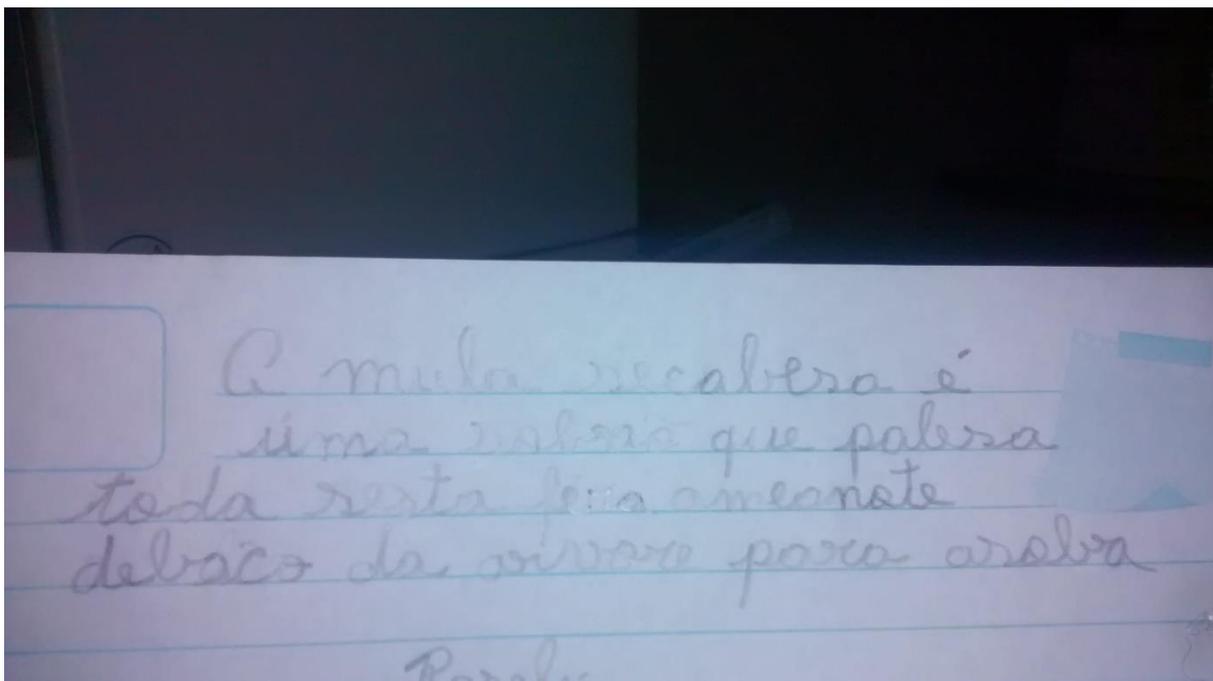


Apêndice 4 – Apresentação aos educandos do acervo literário (EJA) disponível na escola.





Apêndice 5 – Produção escrita dos educandos da EJA



O rasi é um menino levado e
baquiceiro que gosta de fazer arinte
bri pultimul que ora uma toca
vermelha

historia do rasi

Apêndice 6

QUESTIONÁRIO – PROFESSORAS

- 1). Você gosta de ler?

- 2). Qual o livro que marca ou marcou sua história como leitora (ou com a literatura). Por quê?

- 3). Qual foi o último livro que você leu? Quando?

- 4). Enquanto professor, você gosta de trabalhar leitura de textos literários na sala de aula?

- 5) Como você costuma trabalhar com esses textos na turma da EJA?

- 6) Como você seleciona estes textos literários indicados para os alunos?

- 7) O que você conhece sobre o PNBE e o acervo literário de livros destinados para a EJA da sua escola?

- 8). Já trabalhou com os livros sugeridos pelo PNBE, com seus alunos?

- 9). Você considera o espaço da biblioteca da sua escola apropriado para a realização de atividades de leitura? (Considerar o acervo literário, o espaço físico, material de apoio: mesa, cadeira, estantes, etc.).

- 10) para você, qual a importância da leitura literária para a EJA?

Respostas dos questionários aplicados aos professores

1. Você gosta de ler?

Professora	Respostas
1	Sim
2	Sim
3	Sim
4	Gosto
5	As vezes

6	Sim
7	Somente quando necessário
8	Gosto de ler notícias na internet e livros didáticos
9	Gosto

2. Qual o livro que marca ou marcou sua história como leitor (ou com a literatura). Por quê?

Professora	Respostas
1	Poliana, Poliana Moça – história contagiante
2	Senhora – (não especificou o porquê)
3	Meu pé de laranja lima – causou emoção
4	Livro bíblico – Escuta aqui satanás
5	Não tenho o hábito de ler livro, leio apenas jornal
6	-
7	Iracema – história interessante
8	Não tenho hábito de leitura
9	A Bíblia

3. Qual é o último livro que você leu? Quando?

Professora	Respostas
1	A mulher única – seis meses
2	Quem ama educa – 2006
3	A menina que roubava livros – um ou dois meses
4	Escuta..... No ano passado
5	Não me recordo
6	Rubens Alves, faz um tempinho
7	Não lembro, faz tanto tempo que li um livro inteiro
8	O presente precioso – 1 ano
9	Não lembro

4. Enquanto professor, você gosta de trabalhar leitura de textos literários na sala de aula?

Professora	Respostas
1	Sim
2	Sim
3	Sim
4	Sim
5	Sim
6	Sim
7	Sim

8	Algumas coisas têm em livros e trabalho com os alunos
9	Sim

5. Como você costuma trabalhar com estes textos na turma da EJA?

Professora	Respostas
1	Leitura de vários gêneros, com interpretação oral, escrita e ilustração
2	Com poemas
3	Através de contação, interpretação
4	Lendo livros (individual e coletivo)
5	Costumo trabalhar de acordo com a realidade
6	De acordo com o nível deles
7	Nunca trabalhei com EJA, estou começando agora
8	Leio o texto peça para retirar palavras, formação de frases
9	Compreensão interpretação de texto.

6. Como você seleciona estes textos literários indicados para aos alunos?

Professora	Respostas
1	Pesquisas, e de acordo com as orientações dos conteúdos
2	De acordo com o nível do aluno
3	Sim
4	Leio antes
5	Textos não muito extensos
6	De acordo com o nível deles
7	Com figuras e que tenha como trabalhar interdisciplinas
8	Trabalhos os textos que tem em livros didáticos
9	Trabalho com o livro didático

7. O que você conhece sobre PNBE⁴ e o acervo de livros destinados à EJA da sua escola?

Professora	Respostas
1	Não
2	Já vi alguns livros
3	Não
4	Não conhece

⁴ Programa Nacional Biblioteca da Escola. Criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1997 com o objetivo de garantir acesso a obras de literatura a alunos da escola pública, além de fornecer materiais de pesquisa e de referência para professores e alunos.

5	Não conheço muito, pois é primeira experiência na EJA
6	Sim muito pouco
7	Não conheço
8	Não conheço
9	Sim, muito pouco

8. Já trabalhou com os livros sugeridos pelo PNBE com seus alunos?

Professora	Respostas
1	Não
2	Não
3	Não
4	Não
5	Sim
6	Sim
7	Não
8	Não
9	Não

9. Você considera o espaço da biblioteca da sua escola apropriado à realização de atividades de leitura? (Considerar o acervo literário, o espaço físico e o material de apoio: cadeira, mesa, estantes, etc.).

Professora	Respostas
1	Não
2	Não
3	Não
4	Não. Não funciona no horário das aulas da EJA
5	Não
6	Não a escola é pequena
7	Sim, bem apropriada
8	Não utilizo biblioteca na escola
9	Sim

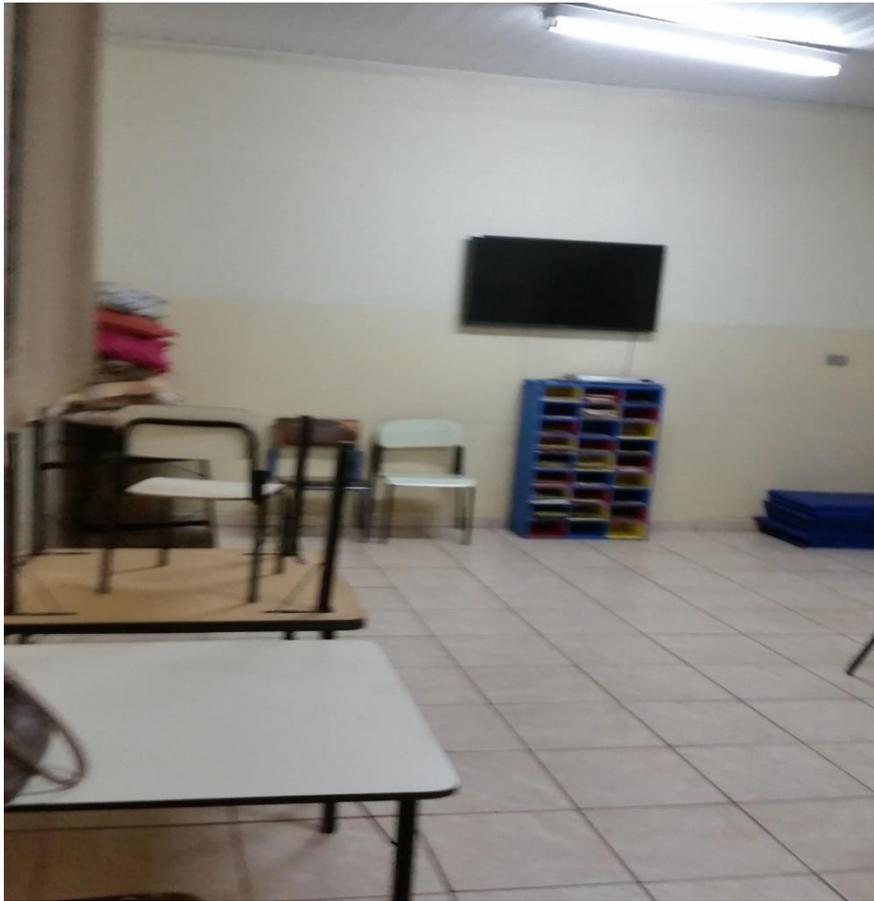
10. Para você, qual a importância da leitura literária para a EJA?

Professora	Respostas
1	De extrema importância
2	Muito importante, mas devido o nível de aprendizagem dos alunos e do tempo das aulas, torna o trabalho de leitura difícil (individual)
3	Fundamental
4	Crescimento do conhecimento, socialização, alunos mais comunicativos e participativos
5	Toda e qualquer leitura é sempre muito importante para os alunos e professor

6	É muito importante, mas meus alunos estão nas séries iniciais de alfabetização.
7	A leitura literária tem sim muita importância, mas alunos da EJA não gostam muito
8	É o principal, pois aqui o que eles vêm buscar é uma melhor leitura e a leitura literária acredito que venha de encontro a esse objetivo e também para ter conhecimento mais amplo.
9	Muito importante. Mas os alunos ainda estão alfabetizando.

Apêndice 7: Biblioteca





Apêndice 8

Entrevista com os alunos

- 1). Qual é o seu nome? Idade?
- 2). Quanto tempo você frequenta a escola?
- 3). Você gosta de ler? O que?
- 4). Escreva o nome do livro que você mais gostou de ler?
- 5). Você frequenta ou já frequentou alguma biblioteca?

6). Durante o tempo que você frequentou a escola seus professores incentivaram a ler diferentes tipos de materiais: livros, jornais, gibis, revistas e outros)?

7). Durante o tempo que você frequenta a escola você foi incentivado a frequentar uma biblioteca?

8). Em sua casa, ou em sua família, alguém tem o hábito de leitura, ou seja, gosta de ler livros, revistas, jornais?

9). Você tem ou já teve interesse em ler algum material que não teve acesso?

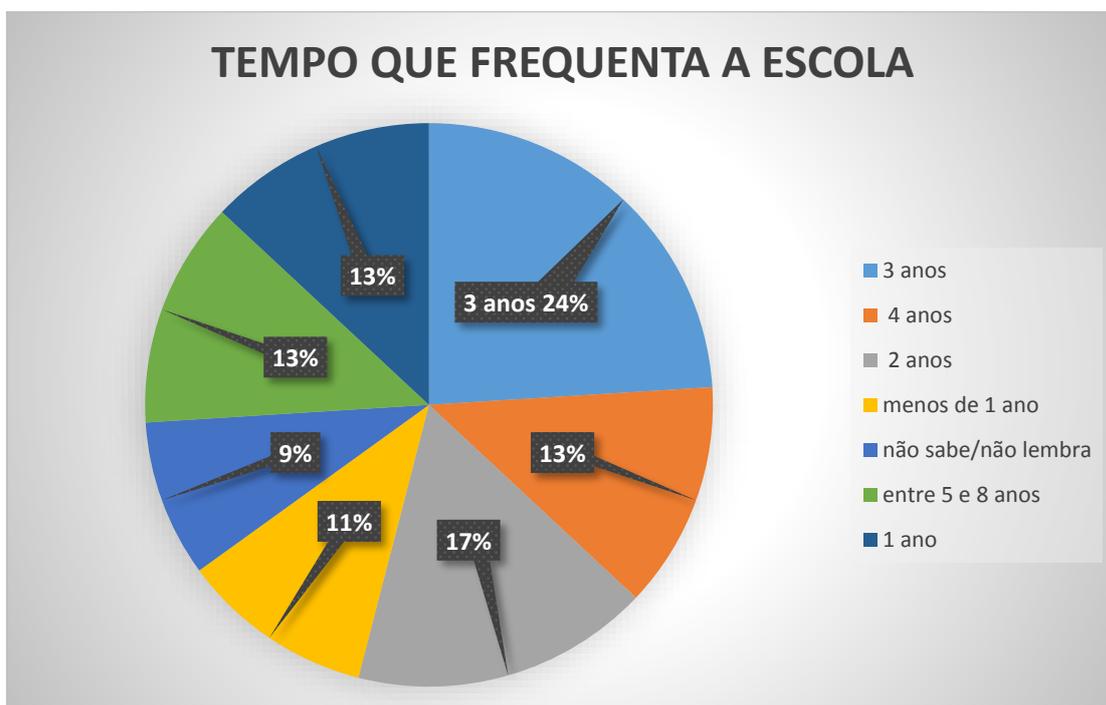
10). Você acha que ler livros, ou ter o hábito de leitura é importante? Por quê?

1. Qual é seu nome? Idade?

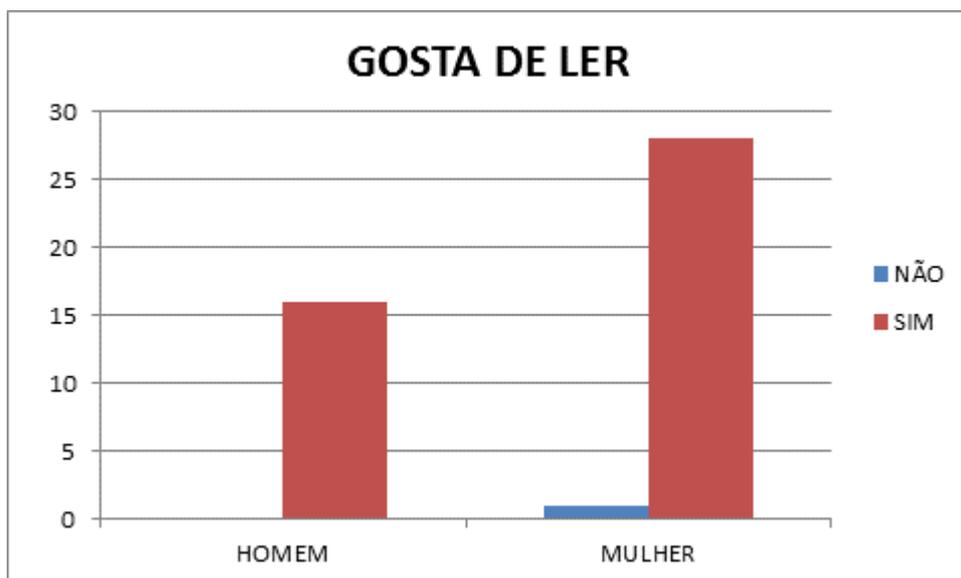




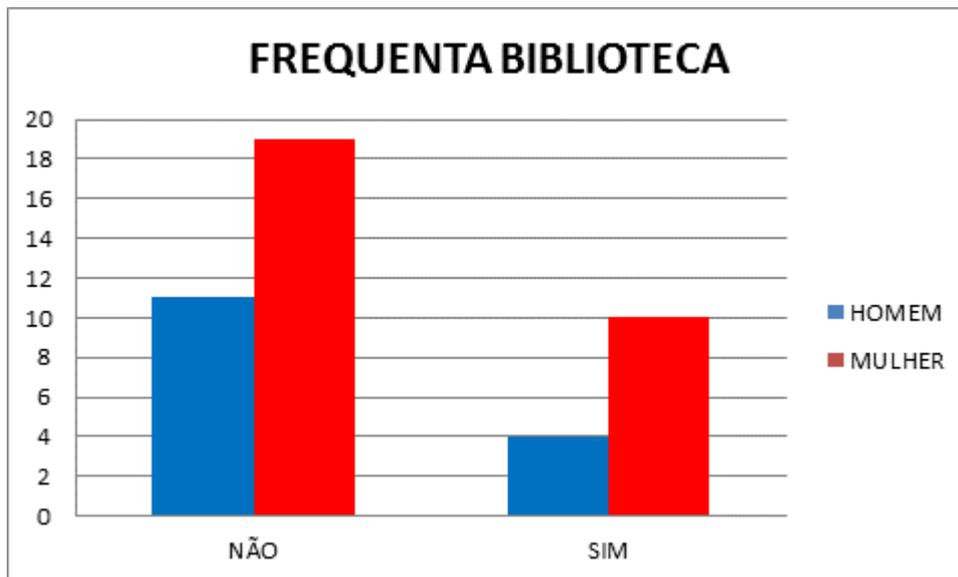
2. Quanto tempo frequenta a escola?



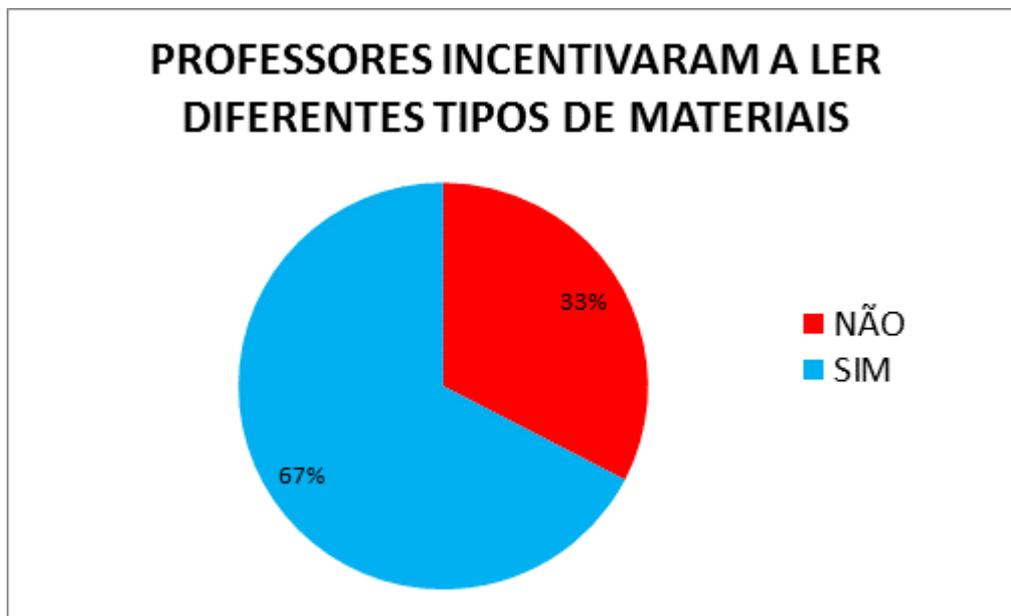
3. Você gosta de ler? O quê?



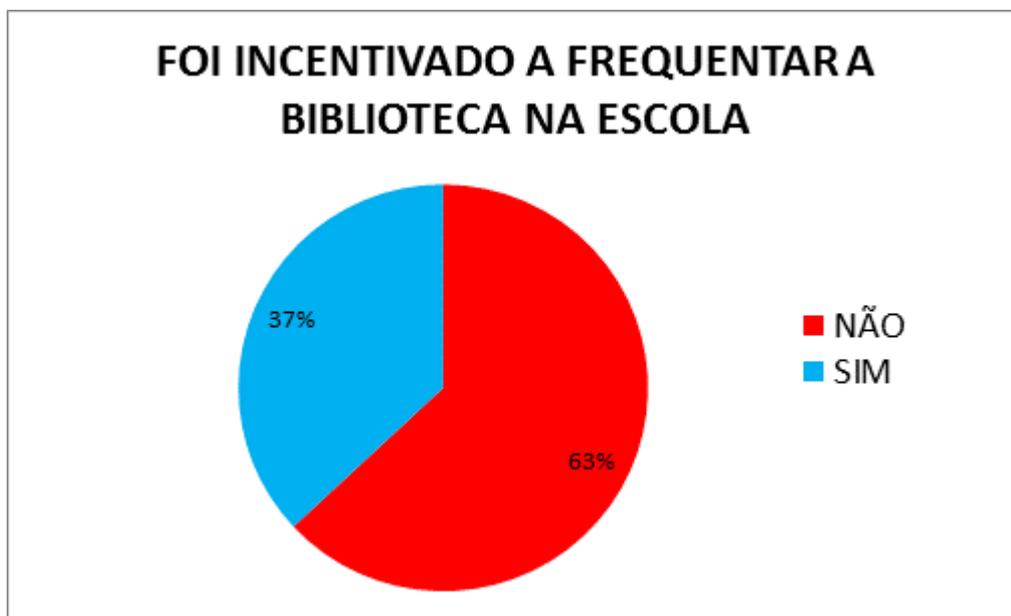
5. Você frequenta ou já frequentou alguma biblioteca? (Já visitou alguma vez)



6. Durante o tempo que você frequentou a escola seus professores incentivaram a ler diferentes tipos de materiais (livros, jornais, gibis, revistas, outros)?



7. Durante o tempo que você frequenta a escola você foi incentivado a frequentar uma biblioteca?



8. Em sua casa, ou em sua família, alguém tem o hábito de leitura, ou seja, gosta de ler livros, revistas, jornais, outros?



9. Você tem ou já teve interesse em ler algum material que não teve acesso?



10. Você acha que ler livros, ou ter o hábito de leitura é importante?



ANEXOS

Parábolas Além da Bíblia

1. Afrânio Peixoto (livro *Parábolas*): Mistérios; Formigas Carregadeiras; Deus proverá.

Mistérios

Não há nada mais evidente que um pedaço de vidro, ainda quando não nos talhe a mão. Entretanto, as moscas não o conhecem, não conhecem o vidro, desde que há vidro e que há moscas que o encontram no seu caminho. É de ver a teimosia irracional, quase imbecil, ia dizendo humana, com que investem contra a vidraça, querendo atravessá-la. Aquele engano translúcido desengana-as um curto instante, mas logo recuam, para nova investida. Assim vezes sem conta, horas inteiras, renitentes à decepção, impermeáveis à experiência.

Quem nos dirá que, para todas as evidências chamadas entretanto mistérios, não somos nós moscas, pois que as desconhecemos, e apenas pela incapacidade dos nossos sentidos? (p.11-12)

Formigas Carregadeiras

Aos administradores da “fazenda” do Brasil.

No convento de S. Antônio do Maranhão, houve, no começo, do Século XVIII, famoso processo-crime, pelos religiosos movido contra...as formigas. A acusação eram "os roubos, que as formigas faziam na despensa da comunidade, minando-a e afastando a terra debaixo dos fundamentos, com que ameaçava ruína". Foi dado curador às rés, fez-se o autuamento, seguiram-se outras diligências, requereram os autores instauração de instância perempta, foram citadas as formigas "em sua própria pessoa", pelo escrivão do fôro eclesiástico... terminando o processo em 20 de junho de 1714. À causa aludiu em tempo o Padre Manuel Bernardes. Os autos foram levados, muito mais tarde, a Portugal, por João Francisco Lisboa, que lá os perdeu.

Divertimento sem graça, de frades desocupados. Complemento, sem ironia, àquele formidável libelo que mais de meio século antes, na mesma terra, fez da

mesma tribuna sagrada o Padre Antônio Vieira, aos peixes, _ rêmoras, voadores, tubarões, roncadores e polvos... que infestavam o Maranhão; aludira em tempo as outras formigas carregadeiras, os governadores capitães-mores, um que “não tem nada”, outro que “não lhe basta nada”, donde não saber “qual é a maior tentação, se a necessidade, se a cobiça”. No “Sermão do Bom Ladrão” contou como conjugavam por todos os modos e tempos o verbo “rapio”. “Reis e príncipes mal servidos, se quereis salvar a alma e recuperar a fazenda, introduzi, sem exceção de pessoa, as restituições”.

Não é, pois de agora, que existem formigas carregadeiras nos conventos, como nas administrações do Brasil. E não cessarão, enquanto o Povo não seguir o conselho do missionário, não lhes tomar dura conta, ao menos para exemplo, do mal tirado e malgastado. (p. 16).

Deus Proverá

Conta-se que a avestruz, ou sua parenta americana, a ema, perseguida pelos caçadores, corre deserto ou chapada em fora, com as longas pernas e o robusto esforço, dificilmente atingida, mesmo a cavalo, dada a infatigabilidade da fugitiva.

Desgraçadamente, vem a perdê-la o próprio instinto, além da inteligência do adversário: não se deposite a ave do ninho e obrigada a defender-se, com a evasão, traça em torno desse ponto imensos círculos concêntricos, o que orienta o cavaleiro: pode este poupar o alento da sua montaria, riscando por sua vez cordas e diâmetros nesses círculos, em cuja pista chega enfim a pobre ema a cansar-se primeiro. É um duelo, resolvido pela geometria.

Então, vencida de fadiga, passa-se para o bicho malogrado uma cena ridícula: para não ver o perigo da captura ou da morte, mete a cabeça dentro da terra solta do deserto e espera. Se não há areia, esconde a vista atrás de uma árvore ou arbusto, que entretanto, não a dissimula. À mingua deste recurso, muito filosoficamente, guarda a cabeça debaixo de uma das curtas asas. O que ela evita, o que não quer ver chegar é o desastre certo, que se aproxima. O valente animal que se defendeu com todas as forças, das longas pernas e do fôlego quase incansável, submete-se num fatalismo cego e ridículo, na hora extrema da imperiosa necessidade, quando alguma reação poupada, algum recurso decisivo de imprevista iniciativa, talvez fosse a salvação. Mas, então, a avestruz já não seria avestruz.

Conheço um povo que é como estas emas. Quando um perigo o ameaça, não se lhe opõe em propósitos contrários, continua no caminho em que o irá certamente encontrar. Fecha os olhos, distrai-se, chega a se esquecer, não julgando mesmo nada, certamente sem empregar o menor recurso idôneo para remover o desastre. As avestruzes ao menos fogem primeiro e só vencidas se resignam; eles se resignam para começar guardando vista fechada, para não ver. Também, quando circunstâncias estranhas, imprevistas, desviam o mal, não tiram disso jactância, dizem apenas que Deus é brasileiro. Descuidados e modestos: podia ser pior. (p. 13-15)

- 2) Alfonso Francia (livro *Educar com Parábolas*) - Três pedreiros (do autor – Alfonso Francia); A porta da felicidade (do autor); Às margens do rio Oka (atribuída ao autor Léon Tolstói); É melhor dizer a verdade com parábolas (adaptação do texto de Kahlil Gibran); As roupagens (Kahlil Gibran); Voltei a ser pária (atribuída a Pio Baroja); O clube do refúgio (José David, Editorial Humanitas); Parábola do rei tolo (atribuída a Leon Tolstói); A águia que não queria voar (James Aggrey); O cristo dos favores (lenda norueguesa); O profeta (adaptação de conto oriental); Ou todos ou nenhum (F.M. Dostoievski).

Três pedreiros

Certo dia, quis ver meus três amigos que trabalham numa construção, aqui perto da minha casa. Há tempos não os via. Como estaria a vida deles? Quase na entrada, numa posição bastante cômoda, encontro o primeiro deles.

- Cara, que bom ver você – disse-lhe enquanto o apertava num abraço. - Como vão as coisas do seu lado?

- Aqui, trabalhando e suando como um escravo, como você pode ver; como um idiota, esperando deixar tudo isto o quanto antes.

Dou alguns passos, logo à frente, num andaime, a poucos metros do chão, encontro outro velho amigo.

- Até que enfim o encontro... olha que faz tempo! Como está tudo?

- Pois é, meu amigo, você está vendo...As voltas que a vida dá... A gente tem que trabalhar, não? É preciso ganhar o pão e cuidar dos filhos. É a lei da vida – disse me.

Levanto os olhos e lá em cima, numa posição de difícil equilíbrio, vejo meu outro amigo. Sentiu uma enorme alegria ao ver-me e, com um largo sorriso e um vozeirão forte, perguntou-me como eu estava, quando nos veríamos com mais tempo. E para terminar disse:

- Estou aqui construindo uma escola bonita, muito bonita. Logo você vai ver que escola!

(Alfonso Francia, p. 98)

A porta da felicidade

Um homem, na plenitude da vida, chega à porta da felicidade. Seu passo é firme e decidido. Uma força invisível parece atraí-lo até ali. Bate à porta, com força e cheio de esperança.

Surge o guardião que, admirado e olhando-o fixamente, lhe pergunta:

- Que deseja?

- Não é esta a porta da felicidade? – pergunta o bom homem.

- Sim, esta é a porta; porém, esta não é a sua hora.

Nosso homem fica um pouco perplexo, desconcertado e sem capacidade de reação. Depois de vacilar por alguns instantes, senta-se no chão e fica pensativo, ensimesmado. E assim passa um bom tempo...

Em seguida, começa a olhar ao seu redor, curioso: a porta, as janelas, o prédio...como se buscasse um modo de entrar e de enganar o guardião. Nenhuma solução parece suficiente. Nervoso, luta com o desejo, a dúvida, a indecisão, até que, por fim, decide bater novamente.

-Você me disse que esta era, realmente, a porta da felicidade, mas que não era a minha hora. Pois, então qual é a minha hora? Que devo fazer?

- Minha função é apenas esta; nada mais posso dizer-lhe.

Como o guardião lhe parece uma muralha inquebrantável, procura abordá-lo de outra maneira.

Inicia uma conversa com ele, fala de mil coisa, tenta parecer-lhe simpático; observa muito, estuda suas reações e pontos fracos...mas, nada! Não há solução à vista!

Cansado, e sem nada conseguir, deixa-se ficar no chão, pensativo, brincando sozinho, cantando, dormindo – quem sabe se alguma vez, por casualidade, despistando ou aproveitando a chegada de outra pessoa... Aquela era

uma situação que aborrecia, insuportável; mas, que fazer, como ir embora se aquela era a porta da felicidade!

Passam-se meses e anos, e nosso homem sem ter outras preocupações além de administrar sua solidão, para que a espera seja o mais agradável possível. Tudo valerá a pena para quando chegar a felicidade.

Muito doente e já velho, sente-se esmorecido. Quem sabe esse seu estado inspire compaixão ao guardião, e o deixe entrar. Assim, reunindo as últimas forças, aproxima-se da porta e bate novamente, perguntando com voz já moribunda:

- Se é esta a porta da felicidade, como é que ninguém apareceu e, no entanto, no mundo inteiro, as pessoas se matam para alcança-la?

- É que cada um tem a sua porta.

- Então, é certo que esta é a minha?

- Sim, esta era sua porta – disse com força o guardião. – Agora eu a fecho definitivamente.

(FRANCIA p. 35-36)

As Margens do Rio Oka

Às margens do rio Oka, na Rússia, viviam numerosos camponeses; a terra não era fértil, porém, lavrada persistentemente, produzia para viver com abundância, e até sobrava um pouco para ser armazenado.

Ivan, um dos lavradores, esteve certa vez na feira de Tula e comprou um belo casal de cães sabujos, para guardar sua casa. Em pouco tempo, os animais tornaram-se conhecidos por todas as várzeas do Oka pelas suas constantes correrias, que causavam prejuízos aos campos semeados, e as ovelhas e bezerras não tinham mais sossego. Nicolas, vizinho de Ivan, na feira seguinte, em Tula, também comprou um casal de cães para guardarem sua casa, suas plantações e os confins de sua propriedade.

Porém, toda vez que cada camponês, para melhor se defender, aumentava o número de cães, estes se tornavam mais exigentes. E já não se contentavam com os ossos e as sobras da casa, mas era preciso que lhes reservassem as melhores partes das matanças; tiveram que construir-lhes recintos fechados e dedicar tempos mais longos ao seu cuidado.

No começo, os novos guardiões brigavam com os mais velhos; mas logo se tornavam amigos e juntos saíam par os folguedos. Os outros vizinhos, quando

viram que aumentavam os perigos, também procuraram se precaver adquirindo outros cães sabujos; e, assim, ao cabo de alguns anos, cada lavrador possuía uma matilha sabujos; e, assim, ao cabo de alguns anos, cada lavrador possuía uma matilha com dez a quinze cães. Bastava escurecer e, ao mais leve ruído, os sabujos corriam furiosos, fazendo tamanho tumulto que parecia um exército de bandidos prestes a assaltar a casa. Os lavradores, assustados, trancavam como podiam as portas, e diziam:

- Meu Deus, que seria de nós sem esses valentes sabujos, que tão abnegadamente defendem nossas casas.

No entanto, a miséria chegou à aldeia, as crianças, cobertas com farrapos, empalideciam de fome e de frio, e os homens, por mais que trabalhassem, da manhã à noite, não conseguiam arrancar do solo o sustento necessário para a família. Certo dia queixavam-se da sorte ao homem mais velho e sábio do lugar e, como culpassem os céus pela sua desgraça, o ancião lhes disse:

- Vocês são culpados. Lamentam-se de que em suas casas falta pão para seus filhos, que definham, magros e pálidos, e vejo que mantêm dezenas de cães gordos e com pelos brilhantes.

- São defensores das nossas propriedades – exclamaram os lavradores.

- Defensores? De quem eles os defendem?

- Senhor, não fossem eles, os cães errantes acabariam com o nosso gado e até conosco mesmos.

- Cegos, cegos! - disse o ancião. - Vocês não percebem que os cães defendem vocês dos cães dos seus vizinhos e que, se ninguém tivesse em casa, não precisariam de outros defensores que devoram o pão que deveria alimentar seus filhos? Acabem com os sabujos e a paz e a abundância retornarão aos seus lares.

É, seguindo o conselho do ancião, desfizeram-se dos seus defensores. Um ano mais tarde, seus celeiros e despensas não eram mais suficientes para conter tanta provisão. E nos rostos de seus filhos sorria a saúde e a prosperidade.

(León Tolstoi apud Alfonso Francia)

É melhor dizer a verdade com parábola

Era um velho rabino judeu, célebre por sua sabedoria. Todos o admiravam por seu talento. Alguém lhe perguntou, certa vez, por que, sempre que falava, o

fazia por meio de parábolas ou contando alguma história. E ele respondeu com uma história, a história da Verdade.

- A verdade passeava no meio dos homens, sempre sem disfarces, nua e crua. Todos viraram o rosto para não vê-la nem recebê-la. Diziam que era por vergonha, mas, decerto, era por medo. Ao ver-se tão repelida, indesejada e temida, encheu-se de tristeza e desânimo. E, nesse estado encontrou-se com a Parábola alegre e vestida com muitas cores “Por que estás tão triste e desolada?” Perguntou a Parábola à Verdade. “É que estou tão velha e tão feia – respondeu a verdade – que os homens fogem de mim”. “Que bobagem!” -disse, rindo-se, a Parábola - não é por esse motivo que fogem de ti. Olha, coloca estes adornos e verás como te seguem e como te tratam”. E, de fato, as coisas lhe saíram às mil maravilhas.

Então concluiu o rabino:

- É que os homens não querem a verdade nua, mas disfarçada.

(Kahlil Gibran adaptação apud Alfonso Francia)

As roupagens

Certo dia, Formosura e Feiura encontraram-se à beira mar. E decidiram ambas: “Vamos banhar-nos”.

Logo, tiraram suas roupagens e mergulharam nas ondas do mar.

Depois de algum tempo, a Feiura saiu em direção à praia, vestiu-se com a roupagem da formosura e prosseguiu seu caminho.

A formosura, igualmente, ao sair do mar não encontrou sua roupagem e, sendo muito tímida para caminhar despida, vestiu a roupagem da Feiura. E seguiu seu caminho.

E, desde então, os seres humanos as confundem e não distinguem uma da outra.

Apesar disso, muitos já contemplaram o rosto da Formosura e a reconhecem, não importa a roupagem que vista. Outros reconhecem o rosto da Feiura, sem que o tecido a esconda de seus olhos.

(Kahlil Gibran adaptação apud Alfonso Francia)

Voltei a ser pária

Foi na ilha do Ceilão, sete séculos antes da vinda de Cristo, na sétima encarnação da minha alma, nos tempos em que Sakyamouni pregava pelo mundo e ensinava a lei, lei de graça para todos os homens. Foi na ilha do Ceilão...

E a minha alma triste havia encarnado no corpo de um pária. Nos momentos de descanso, depois das pesadas tarefas, um companheiro, escravo como nós, lia as preces e os hinos santos, santos hinos escritos pelo solitário da família dos Sakyas e seus discípulos. E eu ouvia as máximas de Buda, mas não meditava sobre a dor nem sobre a morte, nem acerca da miséria das alegrias do homem. Meditações que abrem ao asceta as portas da misteriosa cidade do Nirvana, onde se é sem ser, onde se dorme o eterno sonho do aniquilamento; longe, muito longe das misérias e das torpezas do mundo, nos domínios da paciência e do repouso, fora do ingrato oceano da criação dolorosa.

E meu coração estava obscurecido pela vaidade e meus olhos não viam a luz do caminho. Porque amava os prazeres da vida, falsos como o eco das cavernas e como as sombras refletidas nos rios, e queria beber da taça do prazer, que é apenas receptáculo da dor e da leviandade.

É o espírito, que inspira os desejos e as paixões, infundiu-me o entusiasmo pela aborrecida existência.

“De que preciso? – pensei - para encontrar a felicidade? Ser livre; a liberdade basta para minha felicidade. ”

E fui livre e a miséria me perseguiu, e vivi na desgraça por muito anos.

E não encontrei a felicidade.

“Oh – pensei então – que engano o meu! Não basta a liberdade para ser feliz. É preciso também a riqueza. ”

Um dia, me encontrei dono de grande fortuna e vi satisfeito, sem esforços, meus desejos e minhas necessidades.

E não encontrei a felicidade.

“De que me vale a riqueza – disse então – se não posso satisfazer minhas maiores ambições? Oh!, se eu fosse poderoso...”

E me tornei poderoso e tive um país sob o meu domínio, e escravos, e elefantes gigantescos, e carruagens de ouro, e jardins suspenso, e mulheres adornadas de pedras preciosas.

E não encontrei a felicidade.

E quando o poder me tornou repulsivo, quis ser sábio e estudei no Egito e na Babilônia, na Pérsia e na Caldéia, e medi a distância dos astros, e calculei as alturas do sol. E vi que a muita sabedoria inclui muito sofrimento e que e aquele acumula ciência acumula também a dor.

E não encontrei a felicidade.

E percorri o mundo até as letras do Extremo Oriente, e vi as grandes e pomposas cidades do Mediterrâneo, berços dos mais refinados prazeres.

E não encontrei a felicidade.

E, resignado, voltei à ilha do Ceilão, e voltei a ser pária e voltei a sofrer, e esperei tranquilo a hora da morte, a doce hora de perder a personalidade no crepúsculo do passado e de unir-me à augusta inconsciência, como um raio de sol na imensidão dos mares azuis.

(Pio Baroja *apud* Alfonso Francia)

O clube do refúgio

Aquela era uma costa muito perigosa. Golpeada pelas ondas do mar e por grandes furações. Havia testemunhado inúmeros naufrágios. A fama da região era conhecida por todo o mundo. Os capitães das grandes embarcações procuravam não passar próximo dela, temendo naufragar. No entanto, a cada ano, vários navios afundavam nas rochas e recifes do lugar.

Os que moravam por perto, por serem misericordiosos, decidiram erguer uma pequena e simples cabana na praia, com uma equipe de salva vidas. Fizeram campanhas por anos e anos para recolher fundos e com esses recursos manter o humilde refúgio. A equipe de salvamento tornou-se bastante experiente, de tal forma que o número de pessoas que se perdiam nas águas ia diminuindo.

A fama do pequeno refúgio cresceu e muitos ricos de boa vontade deixaram herança em dinheiro para a sua manutenção. Por fim, notaram que os fundos de que dispunha o refúgio eram muitos. Foi necessário nomear um tesoureiro. E assim fizeram.

Um dia, um barco de primeira classe – com passageiros ricos – afundou próximo ao refúgio. Os salva-vidas saíram em suas lanchas para salvar os passageiros. Quando os acolheram no refúgio, tiveram vergonha das condições tão

pobres do lugar. Na reunião seguinte do comitê de manutenção decidiram melhorar as condições do abrigo para poder atender melhor aos pobres náufragos. Então decidiram pagar salários aos salva-vidas (que antes eram voluntários) para servirem melhor a esses mesmos náufragos. Criou-se um “comitê para melhoria do refúgio”. Resolveram decorar o interior para torná-lo mais apresentável e poder receber melhor os pobres náufragos. O decorador fez um bom trabalho e o edifício acabou ficando muito bonito.

A fama do refúgio ia crescendo. Enquanto isso, muitas pessoas pediram para se incorporar à equipe de salva-vidas, ainda que fossem como membros-honorários. Contribuíram eles próprios com fundos para manter o lugar. Um deles fez uma bandeira especial para o refúgio e outro – como muita criatividade – sugeriu um lema e a troca do nome, bem como um regulamento específico. Assim, a instituição passou a chamar-se “Clube do Refúgio”.

O comitê fez um livro especial para seus membros, reunindo todos os regulamentos e as tradições mais importantes. Foi também organizado um rito de iniciação para a admissão dos novos membros do clube.

A fama do “Clube do Refúgio” cresceu mais ainda. No lugar, abriu-se um grande restaurante para atender aos sócios. Progressivamente surgiram quadras de tênis, salões de festas, etc.

Certo dia, durante a reunião-almoço de seus membros, houve outro naufrágio. A equipe de salvamento saiu para resgatar as vítimas. Quando voltaram, estavam molhados sujos. Entre os náufragos havia brancos, negros, amarelos – pessoas de todas as classes – porque o barco naufragado levava trabalhadores pobres, que buscavam trabalho em outros lugares.

Ao ver as vítimas, a direção do Clube do Refúgio se reuniu em assembleia de urgência e ofereceu a garagem para alojamento dos náufragos, por um curto período, uma vez que o lugar seria usado logo mais para receber os convidados das festas noturnas do clube.

Nessa noite, em sessão extraordinária, decidiu-se que, se alguns membros quisessem fazer tais tipos no Refúgio, seria melhor construir uma pequena e simples cabana, mais distante da costa, para salvar futuros náufragos.

(José David – Juegos y trabalho social, Editorial Humanitas apud Alfonso Francia)

Parábola do rei tolo

Era uma vez um rei que gostava muito de roupas bonitas e só pensava em vestir-se da melhor maneira possível.

Certo dia, dois alfaiates foram visitá-lo e disseram:

- Podemos fazer a Vossa majestade uma roupa tão bonita como ninguém nunca possui antes. Além disso, terá a vantagem de que não poderá ser vista por quem for simplório ou tolo. Só as pessoas inteligentes serão capazes de ver tal vestimenta.

O rei ficou muito contente ao ouvir a proposta dos alfaiates e encomendou-lhes a roupa.

Deram aos alfaiates as melhores peças de seda e de veludo para que começassem a confeccionar o traje.

Depois de alguns dias, o rei enviou um ministro para saber como estava indo o trabalho.

Os alfaiates mostraram ao ministro um cabide, onde não havia nada pendurado, e disseram:

- O traje está pronto.

Como o ministro sabia que o simplório seria incapaz de vê-lo, fingiu que o via e felicitou os alfaiates pelo trabalho.

Levou o cabide vazio ao palácio e o rei também fingiu que via a tal roupa nova. Tirou as roupas que vestia e ordenou que seus súditos lhe assentassem o novo traje.

Quando o soberano saiu a passeio pela cidade, todos viram que ele estava despido, mas se atrevia a dizê-lo, porque sabiam que somente os tolos não poderiam ver o traje.

E todos continuaram fingindo ver a roupa até que, de repente, um menino olhou para o rei e gritou:

- Vejam, o rei está passeando pelado pela cidade. O rei então olhou para si mesmo e ficou ruborizado.

E todos começaram a rir ao ver o rei andando nu pelas ruas.

(León Tolstoi *apud* Alfonso Francia)

A águia que não queria voar

Era uma vez um homem um homem que, ao passar por um bosque, encontrou um filhote de águia. Levou-o para casa e o colocou no seu galinheiro, onde logo aprendeu a comer a mesma comida que os frangos e a comportar-se da mesma maneira que estes. Um dia, uma naturalista passou por ali e perguntou ao proprietário a razão pela qual uma águia, soberana de todas as aves, tinha que ficar fechada no galinheiro como os frangos.

- Como a alimentei com a mesma comida dos frangos e a ensinei a ser como eles, nunca aprendeu a voar. Comporta-se como frango e, portanto, não é uma águia.

Entretanto – insistiu o naturalista – tem coração de águia e, com toda a certeza, pode ensiná-la a voar.

Depois de um pouco mais de discussão, os dois concordaram em verificar se era possível fazer uma águia voar. O naturalista pegou-a delicadamente e disse:

- Pertences ao céu, não à terra. Abre as asas e voa!

- A águia, porém, estava confusa, não sabia o que era e, quando viu os frangos comendo, saltou e juntou-se a eles de novo.

Sem desanimar, no dia seguinte o naturalista subiu com a águia no telhado da casa e animou-a a voar, dizendo:

- És uma águia: abre as asas e voa.

Mas a águia tinha medo do seu próprio eu e do mundo desconhecido e saltou novamente em busca da comida dos frangos.

No terceiro dia, o naturalista levantou-se de madrugada tirou a águia do galinheiro e a levou para o alto da montanha. Lá, levanto a soberana das aves e a encorajou, dizendo:

- És uma águia, és uma águia e pertence tanto ao céu com a terra. Agora abre as asas e voa.

A águia olhou à sua volta, para o galinheiro, e acima, para o céu. Mas não voou. Aí o naturalista a levantou diretamente na direção do sol; a águia começou a tremer, a abrir lentamente as asas e, finalmente com um grito de triunfo, voou rasgando os céus.

É possível que a águia ainda se lembre dos frangos com nostalgia; e até possível que volte algumas vezes para visitar o galinheiro. Tanto quanto se sabe, a

águia nunca mais voltou a viver vida de frango. Sempre foi uma águia, ainda que tenha sido criada e alimentada como frango.

Assim como a águia, a pessoa que aprendeu a pensar de si mesma algo que não seja, pode vir a decidir-se a favor de suas verdadeiras possibilidades. Pode alcançar o triunfo.

(James Aggrey apud Alfonso Francia)

O cristo dos favores

O velho Haakón cuidava de um ermida. Nela havia uma imagem de Cristo muito venerada, conhecida pelo expressivo nome “Cristo dos favores”. Todos acorriam a ele para pedir ajuda. Certo dia, o ermitão Haakón também resolveu pedir um favor e ajoelhado diante da imagem, disse:

- Senhor, quero sofrer por ti. Deixa-me ocupar o teu lugar; quero substituir-te na cruz.

E se calou, com os olhos postos na imagem, esperando resposta. De repente – oh! Maraviha! – viu que o crucificado começava a mexer os lábios e dizia:

-Meu amigo, vou atender ao que me pedes, mas sob uma condição: aconteça o que acontecer, vejas o que quer que vejas, haverás de guardar sempre silêncio a respeito de tudo.

- Eu prometo, Senhor.

E procedeu-se à troca. Ninguém notou que era o velho Haakón que estava pregado na cruz, sustentado pelos quatro cravos, e que o Senhor ocupava o lugar do ermitão nos seus afazeres. Os devotos continuavam desfilando por ali, pedindo favores e Haakón, fiel à sua promessa, permanecia calado. Até que um dia...

Chegou um ricoço que, depois de fazer sua oração, esqueceu sua bolsa ali. Haakón viu mas guardou silêncio. Não falou nada também quando um pobre, que chegou duas horas depois, se apropriou da bolsa do rico. Ficou calado também quando um rapaz se postou diante dele, poucos instantes depois, para pedir sua proteção antes de empreender uma viagem. Mas não conseguiu conter-se quando viu retornar o homem rico que, pensando que fora esse rapaz que se havia apropriado da sua bolsa, insistia em denunciá-lo. Ouviu-se então em alta voz:

- Pára!

Os dois olharam para o alto e viram que fora a imagem que havia gritado. Haakón esclareceu como as coisas realmente haviam se desenrolado; o rico ficou aniquilado e foi embora. O jovem também se foi porque precisava iniciar imediatamente sua viagem. Quando, finalmente, a ermida ficou vazia de tudo, Cristo falou a Haakón:

- Desce daí. Não mereces ocupar o meu lugar. Não soubeste guardar silêncio.

- Senhor; - disse Haakón bastante atrapalhado – como é que eu ia permitir essa injustiça?

E Cristo lhe respondeu:

- Tu não sabias que conveniente ao rico perder a bolsa, pois carregava nela o preço da pureza de uma mulher. O pobre, em compensação, tinha necessidade desse dinheiro, e fez bem levá-lo. Quanto ao rapaz, se tivesse ficado retido na ermida não teria chegado em tempo de embarcar e, em consequência, teria salvado sua vida, pois saiba que, neste exato momento, seu barco está afundando em alto mar.

(Lenda Norueguesa apud Alfonso Francia)

O profeta

O profeta gritava a toda voz na grande praça da cidade. Era decidido, distinto e promissor... O país devia mudar. Todos os escutavam boquiabertos e o seguiam. Aos poucos começou a gritar que eles também deviam mudar seus costumes. Sua clientela começou a diminuir, mas ele continuava a gritar; apenas uns poucos... e ele continuava a gritar, até... ficar sozinho; e ele seguia gritando. Depois de vários dias a gritar na praça sem que ninguém o seguisse, aproximou-se de alguém e perguntou:

- Para que tanta gritaria se ninguém te escuta?

Então a voz do profeta soou ainda com mais força:

-Se eu tivesse me calado, eles teriam me mudado a mim.

(Conto oriental – adaptação *apud* Alfonso Francia)

Ou todos ou nenhum

Era uma vez uma velha muito má, que morreu. Essa mulher só havia praticado de uma boa ação em toda a sua vida. Vieram então os demônios e a jogaram no lago de fogo. Porém, o seu anjo da guarda, que estava por perto, pensou: “Que boa ação ela fez que eu poderia me lembrar para apresentá-la a Deus?” Recordou-se de uma coisa e correu a apresentá-la a Deus.

- Certa vez arrancou uma cebola da sua horta e a deu a um pobre.

E Deus lhe respondeu complacientemente:

- Pega essa mesma cebola lança-a no lago, de maneira que possa a agarrar-se a ela. Se conseguires arrancá-la do lago, irá par o paraíso; mas se a cebola não aguentar, a mulher terá que permanecer onde está.

O anjo correu para onde estava a mulher e lhe jogou a cebola.

- Toma, mulher, agarra-te com força; vamos ver se consigo tirar-te daí.

E começou a puxar com cuidado. Quando estava quase conseguindo, os outros pecadores que estavam no lago do fogo perceberam e todos quiseram se agarrar a ela para sair dali também. Mas a mulher era má e dava-lhes pontapés, gritando:

- Vai tirar a mim e não a vocês; é minha cebola e não de vocês.

Mal terminara de pronunciar essas palavras a cebola se rompeu em dois pedaços. E a mulher tornou a cair no lago de fogo e está ardendo lá até hoje. O anjo se pôs a chorar; e se foi.

(F. M. Dostoievski apud Alfonso Francia).

3) Bertold Brecht (texto) – Parábola de Buda sobre a casa incendiada.

Parábola de Buda sobre a casa incendiada

Gautama, o Buda, ensinou

A doutrina da roda da cobiça, à qual estamos atados, e aconselhou

Livrar-se de toda cobiça e assim

Sem ambição penetrar no Nada, que ele denominou Nirvana.

Perguntaram-lhe então um dia seus alunos:

Como é esse Nada, mestre? Todos nós queremos

Livrar-nos de toda cobiça, como nos aconselhas, dize-nos porém
Se esse Nada, no qual então penetraremos
É talvez como o ser-um com tudo criado
Ao deitar-se alguém na água, corpo leve, ao meio-dia
Sem pensamentos quase, com preguiça deitado na água, caindo
No sono, mal sabendo então que puxa a coberta
Afundando rapidamente. Se esse Nada, portanto
É assim contente, um bom Nada, ou se esse teu Nada
É simplesmente um Nada, frio, vazio, sem sentido.
Longamente silenciou o Buda, e disse então displicente:
Nenhuma resposta para vossa pergunta.
Mas à noite, quando haviam partido
Sentado ainda sob o pé de fruta-pão, contou o Buda aos outros
Aos que não haviam perguntado, a seguinte parábola:
Há pouco tempo vi uma casa. Queimava. A chama
Lambia o telhado. Aproximei-me e notei
Que ainda havia pessoas dentro. Cheguei à porta e gritei-lhes
Que o telhado estava em fogo, incitando-as assim
A sair rapidamente. Mas as pessoas
Pareciam não ter pressa. Uma delas me perguntou
Enquanto o calor lhe chamuscava a sobrancelha
Se não soprava o vento, se não havia uma outra casa
E coisas assim. Sem responder
Afastei-me novamente. Estes, pensei
Têm que queimar, até parar de fazer perguntas. Em verdade, amigos
Àquele que ainda não sente o chão bastante quente
Para trocá-lo por qualquer outro, em vez de lá ficar, a este
Nada tenho a dizer. Assim fez Gautama, o Buda.
Mas também nós, não mais ocupados com a arte de suportar
Antes ocupados com a arte de não suportar, e apresentando
Sugestões várias de natureza terrena, e aos homens ensinando
A desvencilhar-se dos atormentadores humanos, achamos que àqueles que
À vista dos iminentes esquadrões de bombardeiros do Capital gastam tempo a
perguntar
Como pensamos em fazer isto, como imaginamos aquilo

E o que será de suas economias e de seus trajes de domingo após uma reviravolta Nada temos a dizer.

(Bertold Brecht. Poemas 1913-1956. São Paulo: Ed. 34, 2000)
(fonte: <https://rcfossari.wordpress.com/tag/bertold-brecht-poema-buda-parabola-casa-incendiada-nirvana/>)

4) Franz Kafka (texto parábola) - Diante da lei.

Diante da Lei

Diante da lei está um porteiro. Um homem do campo chega a esse porteiro e pede para entrar na lei. Mas o porteiro diz que agora não pode permitir-lhe a entrada. O homem do campo reflete e depois pergunta se então não pode entrar mais tarde.

– É possível – diz o porteiro. – Mas agora não.

Uma vez que a porta da lei continua como sempre aberta e o porteiro se põe de lado o homem se inclina para olhar o interior através da porta. Quando nota isso o porteiro ri e diz:

– Se o atrai tanto, tente entrar apesar da minha proibição. Mas veja bem: eu sou poderoso. E sou apenas o último dos porteiros. De sala para sala porém existem porteiros cada um mais poderoso que o outro. Nem mesmo eu posso suportar a simples visão do terceiro.

O homem do campo não esperava tais dificuldades: a lei deve ser acessível a todos e a qualquer hora, pensa ele; agora, no entanto, ao examinar mais de perto o porteiro, com o seu casaco de pele, o grande nariz pontudo, a longa barba tártara, rala e preta, ele decide que é melhor aguardar até receber a permissão de entrada. O porteiro lhe dá um banquinho e deixa-o sentar-se ao lado da porta. Ali fica sentado anos e anos. Ele faz muitas tentativas para ser admitido e cansa o porteiro com os seus pedidos. Às vezes o porteiro submete o homem a pequenos interrogatórios, pergunta-lhe a respeito da sua terra natal e de muitas outras coisas, mas são perguntas indiferentes, como as que os grandes senhores fazem, e para concluir repete-lhe sempre que ainda não pode deixá-lo entrar. O homem, que havia se equipado com muitas coisas para a viagem, emprega tudo, por mais valioso que seja, para subornar o porteiro. Com efeito, este aceita tudo, mas sempre dizendo:

– Eu só aceito para você não julgar que deixou de fazer alguma coisa.

Durante todos estes anos o homem observa o porteiro quase sem interrupção. Esquece os outros porteiros e este primeiro parece-lhe o único obstáculo para a entrada na lei. Nos primeiros anos amaldiçoa em voz alta e desconsiderada o acaso infeliz; mais tarde, quando envelhece, apenas resmunga consigo mesmo. Torna-se infantil e uma vez que, por estudar o porteiro anos a fio, ficou conhecendo até as pulgas de sua gola de pele, pede a estas que o ajudem a fazê-lo mudar de opinião. Finalmente sua vista enfraquece e ele não sabe se de fato está ficando mais escuro em torno ou se apenas os olhos o enganam. Não obstante reconhece agora no escuro um brilho que irrompe inextinguível da porta da lei. Mas já não tem mais muito tempo de vida. Antes de morrer, todas as experiências daquele tempo convergem na sua cabeça para uma pergunta que até então não havia feito ao porteiro. Faz-lhe um aceno para que se aproxime, pois não pode mais endireitar o corpo enrijecido. O porteiro precisa curvar-se profundamente até ele, já que a diferença de altura mudou muito em detrimento do homem:

– O que é que você ainda quer saber? – Pergunta o porteiro. – Você é insaciável.

– Todos aspiram à lei – diz o homem. – Como se explica que em tantos anos ninguém além de mim pediu para entrar?

O porteiro percebe que o homem já está no fim e para ainda alcançar sua audição em declínio ele berra:

– Aqui ninguém mais podia ser admitido, pois esta entrada estava destinada só a você. Agora eu vou embora e fecho-a.

(Tradução: Modesto Carone. Brasiliense, 1990)

(fonte: <http://miltonribeiro.sul21.com.br/category/literatura/parabolas-de-kafka-literatura-12/>)

5) Soren Kierkegaard (texto) - O Rei e a Florista.

O Rei e a Florista

Um jovem rei que governava um pequeno reino vivia em um castelo com seus servos, mas não tinha uma esposa. Toda semana passeava pelo seu reino para ver como andavam as coisas. Um dia, ao retornar ao castelo, passou por uma praça. Lá viu uma moça que vendia flores em uma banca. Era tão linda que não a

conseguia tirar dos seus pensamentos. Começou a sair os dias e passar pela praça. Não havia como não se comportar de outro modo.

Quando se passara um mês, percebeu que amava a garota e que se casaria com ela. Mas de que maneira ele deveria agir?

Imaginou o que ocorreria se ordenasse para a moça se casar com ele e depois não o amasse. Esse pensamento incomodava o rei, pois não queria somente uma rainha, mas antes uma esposa que o amasse. Seria ela capaz de esquecer que ele era o rei e ela uma mera florista?

Como poderia conquistar o coração dela?

O rei tentava achar uma solução para seu problema. Nem comia ou dormia. Depois de alguns dias, encontrou um caminho. Viria a ela à praça com uma carruagem dourada puxada por seis de seus melhores cavalos. Diante iria a banda tocando e atrás dele, o melhor regimento de seu exército em belos uniformes. A carruagem pararia na banca da donzela e um tapete vermelho se desenrolaria. Chegaria a ela com suas mais majestosas vestes com a coroa e as joias reais. Certamente ela ficaria impressionada.

Porém, um pouco depois o rei se arrependeu. Isso seria errado. Ela com certeza ficaria impressionada. Entretanto, ser impressionada e amar não é a mesma coisa.

Então o rei teve outra ideia. Presentear-lhe-ia a carruagem dourada com os seis cavalos. Daria o regimento dos soldados, a banda marchante, joias, dinheiro e as mais belas roupas. Seguramente ela seria grata. Todavia, no dia seguinte o rei também abandonou a ideia. Ser grata, ser eternamente grata e amar não são a mesma coisa.

Finalmente, o rei percebeu que realmente só havia uma solução. Ele deveria chegar à donzela não como um príncipe, mas vestido como um mendigo ou um camponês e tentar conquistá-la como um igual a ela.

Na manhã seguinte, enquanto estava ainda escuro, o jovem rei saiu do castelo pelas portas do fundo e caminhou para a praça. Sentia nervoso e inseguro. Ele — que tinha poder sobre todo o reino, poder sobre todas as riquezas do país e soldados — estava em um instante sem poder. Havia uma coisa sobre a qual não tinha poder: o coração da donzela. Este tinha a liberdade de amá-lo ou deixá-lo, liberdade de dizer sim ou não.

Se o rei teve sucesso com seu plano? Não sabemos. Isso depende inteiramente da donzela.

6) Parábola de autor desconhecido.

Um velho vivia sozinho em Minnesota. Ele queria cavar seu jardim, mas era um

trabalho muito pesado. Seu único filho, que normalmente o ajudava, estava na prisão. O velho então escreveu a seguinte carta ao filho, reclamando de seu problema:

"Querido filho

Estou triste porque, ao que parece, não poderei plantar meu jardim este ano. Detesto não o fazer porque sua mãe sempre adorava a época do plantio depois do inverno. Mas eu estou velho demais para cavar a terra.

Se você estivesse aqui, eu não teria esse problema, mas sei que você não pode me ajudar com o jardim, pois está na prisão.

Com amor, seu pai."

Pouco depois o pai recebeu o seguinte telegrama:

"PELO AMOR DE DEUS, papai, não escave o jardim! Foi lá que eu escondi os corpos!"

Às quatro da manhã do dia seguinte, uma dúzia de agentes do FBI e policiais apareceram e cavaram o jardim inteiro, sem encontrar nenhum corpo. Confuso, o velho escreveu uma carta para o filho contando o que acontecera.

Esta foi a resposta:

"Pode plantar seu jardim agora, papai. Isso é o máximo que eu posso fazer no momento."

Estratégia é tudo para um gestor...

**Nada como uma boa estratégia, para conseguir coisas que parecem
impossíveis.**

Assim, é importante repensar as pequenas coisas que, muitas vezes, nós mesmos colocamos como obstáculos em nossas vidas.

(Autor: Desconhecido)

(Fonte: <http://www.tomcoelho.com.br/index.aspx/s/Parabolas_Exibir/11/Cavar_o_terreno>)

2. Biografias dos escritores literários

2.1. Afrânio Peixoto

Terceiro ocupante da Cadeira 7 na Academia Brasileira de Letras, eleito em 7 de maio de 1910, na sucessão de Euclides da Cunha e recebido em 14 de agosto de 1911 pelo Acadêmico Araripe Júnior. Recebeu os Acadêmicos Osvaldo Cruz em 26 de junho de 1913, Aloísio de Castro em 15 de abril de 1919 e Alcântara Machado em 4 de outubro de 1933.

Na Academia, teve também intensa atividade. Pertenceu à Comissão de Redação da Revista (1911-1920); à Comissão de Bibliografia (1918) e à Comissão de Lexicografia (1920 e 1922). Presidente da Casa de Machado de Assis em 1923, promoveu, junto ao embaixador da França, Alexandre Conty, a doação pelo governo francês do palácio Petit Trianon, construído para a Exposição da França no Centenário da Independência do Brasil. Em 1923 criou a Biblioteca de Cultura Nacional dividida em: História, Literatura, Dispersos e Bio-bibliografia, iniciando esta série com a biografia de Castro Alves. Em sua homenagem a coleção passou a ter o nome de Coleção Afrânio Peixoto. Procurou resumir sua biografia o seu intenso labor intelectual exercido na cátedra e nas centenas de obras que publicou em dois versos: “Estudou e escreveu, nada mais lhe aconteceu. ”

Era membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, da Academia das Ciências de Lisboa; da Academia Nacional de Medicina Legal, do Instituto de Medicina de Madri e de outras instituições.

Afrânio Peixoto (Júlio A. P.), médico legista, político, professor, crítico, ensaísta, romancista, historiador literário, nasceu em Lençóis, nas Lavras Diamantinas, BA, em 17 de dezembro de 1876, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 12 de janeiro de 1947. Dotado de personalidade fascinante, irradiante, animadora, além de ser um grande causeur e um primoroso conferencista, conquistava pessoas e auditórios pela palavra inteligente e encantadora. Como sucesso de crítica e prestígio popular, poucos escritores se igualaram na época a Afrânio Peixoto.

Foram seus pais o capitão Francisco Afrânio Peixoto e Virgínia de Moraes Peixoto. O pai, comerciante e homem de boa cultura, transmitiu ao filho os conhecimentos que auferiu ao longo de sua vida de autodidata. Criado no interior da Bahia, cujos cenários constituem a situação de muitos dos seus romances, sua formação intelectual se fez em Salvador, onde se diplomou em Medicina, em 1897,

como aluno laureado. Sua tese inaugural, *Epilepsia e crime*, despertou grande interesse nos meios científicos do país e do exterior. Em 1902, a chamado de Juliano Moreira, mudou-se para o Rio, onde foi inspetor de Saúde Pública (1902) e Diretor do Hospital Nacional de Alienados (1904). Após concurso, foi nomeado professor de Medicina Legal da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1907) e assumiu os cargos de professor extraordinário da Faculdade de Medicina (1911); diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro (1915); diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1916); deputado federal pela Bahia (1924-1930); professor de História da Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932). Reitor da Universidade do Distrito Federal, em 1935. Após 40 anos de relevantes serviços à formação das novas gerações de seu país, aposentou-se.

A sua estreia na literatura se deu dentro da atmosfera do simbolismo, com a publicação, em 1900, do drama *Rosa mística*, curioso e original drama em cinco atos, luxuosamente impresso em Leipzig, com uma cor para cada ato. O próprio autor renegou essa obra, anotando, no exemplar existente na Biblioteca da Academia, a observação: “incorrigível. Só o fogo. ” Entre 1904 e 1906 viajou por vários países da Europa, com o propósito de ali aperfeiçoar seus conhecimentos no campo de sua especialidade, aliando também a curiosidade de arte e turismo ao interesse do estudo.

Obras

Rosa mística, drama (1900); *Lufada sinistra*, novela (1900); *A esfinge*, romance (1911); *Maria Bonita*, romance (1914); *Minha terra e minha gente*, história (1915); *Poeira da estrada*, crítica (1918); *Trovas brasileiras* (1919); *Parábolas* (1920); *José Bonifácio, o velho e o moço*, biografia (1920); *Fruta do mato*, romance (1920); *Castro Alves, o poeta e o poema* (1922); *Bugrinha*, romance (1922); *Ensinar e ensinar* (1923); *Dicionário dos Lusíadas*, filologia (1924); *Camões e o Brasil*, crítica (1926); *Dinamene* (1925); *Arte poética*, ensaio (1925); *As razões do coração*, romance (1925); *Uma mulher como as outras*, romance (1928); *Sinhazinha* (1929); *Miçangas* (1931); *Viagem Sentimental* (1931); *História da literatura brasileira* (1931); *Castro Alves - ensaio biobibliográfico* (1931); *Panorama da literatura brasileira* (1940); *Pepitas*, ensaio (1942); *Amor sagrado e amor profano* (1942); *Despedida* (1942); *Obras completas* (1942); *Indes* (1944); *É* (1944); *Breviário da Bahia* (1945); *Livro de horas* (1947); *Obras literárias*, ed. Jackson, 25 vols. (1944); *Romances completos* (1962); *Trovas brasileiras* (s.d.); *Autos* (s.d.).

Além dessas, publicou obras de outros autores e numerosos livros de medicina, história, discursos, prefácios.

(Fonte: <<http://www.academia.org.br/academicos/afranio-peixoto/biografia>>)