



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



HELENA APARECIDA BATISTA 

**LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Cornélio Procópio

2016

HELENA APARECIDA BATISTA

**LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual do Norte do Paraná, como requisito à obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Segati Rios Registro

Cornélio Procópio

2016

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

B3331 BATISTA, HELENA APARECIDA
LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA) / HELENA APARECIDA BATISTA;
orientador ELIANE SEGATI RIOS REGISTRO. -
Jacarezinho, 2016.
142 p.

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

1. Leitura Literária. 2. Contos. 3. EJA. 4. Livro
Didático. 5. Interacionismo Sociodiscursivo. I. RIOS
REGISTRO, ELIANE SEGATI , orient. II. Título.

HELENA APARECIDA BATISTA

**LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual do Norte do Paraná, como requisito à obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Segati Rios Registro

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Segati Rios Registro
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Profa. Dra. Alice Atsuko Matsuda
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Cornélio Procópio, 11 de novembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por terem me ensinado o valor do estudo, mesmo sendo pessoas que tiveram pouquíssimas chances de acesso ao saber letrado, porém, foram os responsáveis por incentivarem a mim e a meus doze irmãos a adentrarmos ao mundo fantástico da imaginação por meio de seus causos e histórias sagradas que eram contados em volta do fogão à lenha.

Aos meus filhos, pela cumplicidade de vida e partilha de histórias fantásticas e engraçadas e, agora pelo compartilhamento do gosto pelas Letras.

À Rosângela, companheira de vida, pela paciência e incentivo nas muitas horas de leitura e escrita no processo da pesquisa e também pela escuta, leituras e comentários.

Aos alunos da EJA, razão dessa pesquisa, por suas lutas em busca de recuperar o tempo perdido ao mesmo tempo que trazem à tona o gosto pela fantasia, que a Literatura proporciona.

À minha orientadora Eliane, pelos encaminhamentos e paciência em todos os momentos da pesquisa, especialmente naqueles em que as durezas da vida quase me fizeram sucumbir.

Aos professores do Mestrado com os quais pude aprender muito mais do que apresento nessa pesquisa de forma a ampliar os horizontes de vida e de saberes acadêmicos.

Agradeço às professoras da Banca, Alice e Vanderleia, pela leitura atenta e por suas contribuições valorosas.

Ao Estado do Paraná pela liberação para estudos e à CAPES, pela bolsa concedida com a qual pude ampliar minha participação em eventos acadêmicos e também na aquisição de materiais, essenciais para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A todos os alunos e companheiros do Mestrado pela ampla discussão acadêmica e partilha de vida, durante esses dois anos.

A todos que contribuíram para a realização dessa pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

BATISTA, Aparecida Helena. **Leitura literária na educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio. 2016.

RESUMO

A presente pesquisa é um estudo de caso que visa propiciar aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) o acesso à leitura de textos literários. Para tanto, analisou-se o perfil dos alunos do Ensino Fundamental, fase dois, por meio da aplicação de um questionário, no qual foram levantadas preferências de leitura e o grau de letramento de cada um. Além da análise desse perfil, o livro didático adotado pela escola foi objeto de avaliação na busca de suas potencialidades no desenvolvimento da linguagem e suas possíveis lacunas no que diz respeito ao gênero conto como objeto de leitura e ensino. Por fim, elaborou-se a proposta interventiva a partir dos conceitos base da Sequência Didática, preconizados pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2003, 2006a e 2006b), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010). As Diretrizes Curriculares da EJA (PARANÁ, 2006) foram objeto de estudo e de apoio teórico-metodológico, uma vez que se caracterizam como documento prescritivo das ações do professor nesse contexto de ensino. De forma a corroborar com as ideias das DCE-EJA, recorre-se a Paulo Freire (1986) que concebe a ideia do direito do cidadão adulto como agente da própria aprendizagem. Ainda como suporte teórico-metodológico, a pesquisa apresenta estudos da Escola de Genebra, com a concepção do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart (2003, 2006a e 2006b). Na elaboração da Sequência Didática buscou-se apoio em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010), Rios-Registro (2013) e também, nas proposições de atividades de leitura literária de Probst (1992). A concepção de literatura está em consonância com os teóricos da área, tais como Jouve (2012), Compagnon (2001) e Candido (1972; 1995). Em relação à educação literária e à proposição das atividades na escola, associou-se às ideias de Cosson (2006) dentre outros. Buscou-se trazer os multiletramentos de Rojo (2014) como forma de contemplar a pluralidade cultural dos agentes da pesquisa e o uso das tecnologias digitais no contexto de ensino. Espera-se que essa produção seja relevante no contexto do Mestrado Profissional em Letras, de forma a subsidiar professores dessa modalidade de ensino e, por extensão, a todos os interessados na melhoria da educação pública do país. Porém, a maior contribuição se dará se essa pesquisa conseguir contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos dando-lhes acesso aos bens imateriais que a leitura de textos literários propicia.

Palavras-chave: Leitura literária. Contos. EJA. Livro Didático. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

BATISTA, Helena Aparecida. **Literary reading in Youth and Adult Education (EJA)**.

2016. 142f. Dissertation (Professional Master of Arts) – State University of Northern Parana, Cornélio Procopio. 2016.

ABSTRACT

The present research is a case study that aims to provide students of Youth and Adult Education (EJA) access to reading literary texts. In order to do so, we analyzed the profile of elementary school students, phase two, through the application of a questionnaire, in which the reading preferences and the degree of literacy of each were raised. Besides the analysis of this profile, the didactic book adopted by the school was object of evaluation in the search of its potentialities in the development of the language and its possible gaps with regard to the genre as an object of reading and teaching. Finally, the intervention proposal was elaborated based on the basic concepts of the Didactic Sequence, recommended by the Sociodiscursive Interactionism (ISD) of Bronckart (2003, 2006a and 2006b), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010). The Curriculum Guidelines of the EJA (PARANÁ, 2006) were object of study and theoretical and methodological support, since they are characterized as a prescriptive document of the teacher's actions in this teaching context. In order to corroborate with the ideas of the DCE-EJA, Paulo Freire (1986) is conceived that understands the idea of the right of the adult citizen as agent of the own learning. Still as a theoretical-methodological support, the research presents studies of the School of Geneva, with the conception of Sociodiscursive Interactionism (ISD), from Bronckart (2003, 2006a and 2006b). In the elaboration of the Didactic Sequence we sought support in Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010), Rios-Registro (2013) and also in the propositions of literary reading activities of Probst (1992). The conception of literature is in line with area theorists, such as Jouve (2012), Compagnon (2001) and Candido (1972; 1995). In relation to the literary education and the proposition of the activities in the school, it was associated with the ideas of Cosson (2006) among others. It was sought to bring the multiliteracies from Rojo (2014) as a way to contemplate the cultural plurality of research agents and the use of digital technologies in the teaching context. It is expected that this production will be relevant in the context of the Professional Master's Degree in Literature, in order to subsidize teachers of this type of education and, by extension, all those interested in improving public education in the country. However, the greatest contribution will be made if this research can contribute to the learning process of the students of Youth and Adult Education, giving them access to the immaterial goods that the reading of literary texts favors.

Key Words: Literary reading. Tales. EJA. Textbook. Sociodiscursive Interactionism (ISD).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentação do questionário e termo de consentimento	52
Figura 2 - Títulos/Autores que já leu.	58
Figura 3 - Conto: espaço/lugar da história	60
Figura 4 - Conto: construção dos personagens.....	61
Figura 5 - Conto: enredo	62
Figura 6 - Habilidade para uso do computador na escrita.....	63
Figura 7 - Habilidade para uso do computador e do celular com áudio	64
Figura 8 - Plano Geral das Unidades	66
Figura 9 - Unidade 1- Iguais e diferentes	68
Figura 10 - Unidade 2 - Aqui é o meu lugar	71
Figura 11 - Unidade 3- Trabalho e transformação.....	72
Figura 12 - Unidade 4 - Mundo cidadão	73
Figura 13 - Estrutura da Proposta interventiva	75
Figura 14 - Quem conta um conto.....	79
Figura 15 - Sansão.....	83
Figura 16 - Superman	84
Figura 17- Grandes poderes, grandes responsabilidades.....	85
Figura 18 - Conto Herói, Domingos Pellegrini	87
Figura 19 - Frase budista	87
Figura 20 - Atividades do LD - páginas 90,91,92	90
Figura 21 - Neto e avô pescando	93
Figura 22 - Laço	98
Figura 23 - Nó	98
Figura 24 - Tirinha Garfield.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado geral da pesquisa sobre EJA-Letramento.....	15
---	----

Gráfico 2 - Teses e dissertações sobre EJA, Letramento Literário e Educação Literária.	16
Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por idade.....	53
Gráfico 4 - O que você gosta de ler no tempo livre?	54
Gráfico 5 - Título que mais chama a atenção dos alunos	55
Gráfico 6 - Escolha do trecho das histórias que mais gostou.....	56
Gráfico 7- Suportes preferidos para leitura	57
Gráfico 8 - Personagens	59
Gráfico 9 - Páginas.....	59

LISTA DE SIGLAS

CA	Capacidades de ação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Capacidades discursivas
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CLC	Capacidades linguístico-discursivas
CMS	Capacidades multissemióticas
DCE-EJA- PR	Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
L/NL	Literários / não Literários
LC	Linguística cognitiva
LD	Livro didático
LDBEN	Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OASISBR	Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
SD	Sequência didática
SEED	Secretaria Estadual de Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DO PARANÁ (DCE-EJA-PR)	21
2.2 O PAPEL DA LEITURA E DA LITERATURA NA EJA	25
2.3 ESCOLARIZAÇÃO DOS TEXTOS QUE CIRCULAM NA ESFERA LITERÁRIA.....	31
2.3.1 Letramento Literário e Multiletramentos	32
2.3.2 Gênero Conto	35
2.4 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) COMO BASE TEÓRICA E METODOLÓGICA	38
2.4.1 Procedimento Metodológico – ISD	43
2.4.2 Sequência Didática e Capacidades de Linguagem: Base de Orientação da Proposta Interventiva	46
3 METODOLOGIA	48
4 ANÁLISE	50
4.1 CONTEXTO DE ENSINO.....	50
4.1.1 Escola.....	50
4.1.2 Perfil dos Alunos	51
4.1.2.1 Idade	52
4.1.2.2 Leitura no tempo livre	53
4.1.2.3 Título que chama mais a atenção	54
4.1.2.4 Trecho da história que mais gostou	55
4.1.2.5 Suportes preferidos de leitura	56
4.1.2.6 Autores e/ou títulos de livros que já leu.....	57
4.1.2.7 Se você fosse um escritor de contos, seu texto teria: quantos personagens e número de páginas?	58

4.1.2.8 Se você fosse um escritor de contos, como seria o espaço (lugar) da sua história?.....	60
4.1.2.9 Se fosse um escritor de contos, como seriam os personagens?	61
4.1.2.10 Já escreveu alguma história? Qual o assunto?	62
4.1.2.11 Habilidades para uso do computador na escrita	63
4.1.2.12 Habilidades para uso do computador/celular com uso de áudio	63
4.2 LIVRO DIDÁTICO	65
4.2.1 Plano textual global	65
4.2.2 Livros Didático e suas Unidades	66
4.2.2.1 Unidade 1 – Textos literários: Carta de Machado, Cordel e Mitos Africanos	67
4.2.2.2 Unidade 2 – Textos literários: crônica, conto e poema.....	69
4.2.2.3 Unidades 3 – Poemas: Perguntas de trabalhador que lê, de Bertold Brecht, e Morte e vida severina, de João Cabral de Melo Neto	72
4.2.2.4 Unidade 4 – Poema: Confidência de um Itabirano, Carlos Drummond de Andrade	74
4.3 PROPOSTA INTERVENTIVA: QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO!.....	78
4.3.1 Atividade de Introdução ao Gênero: Quem Conta um Conto Aumenta um Ponto!.....	80
4.3.2 Módulo 1 - Atividades de Pré-leitura – Conto Herói de Domingos Pellegrini.....	80
4.3.3 Módulo 2 - Atividades de Leitura - conto Herói, Domingos Pellegrini.....	86
4.3.4 Módulo 3 – Características do Gênero Conto	90
4.3.5 Módulo 4 – Atividades de Escrita Sobre o Texto.....	91
4.3.6 Módulo 5 - Atividades de Pré-leitura – Conto: Os Laços de Família, Clarice Lispector.....	93
4.3.6.1 Breve análise do conto Os Laços de Família de Clarice Lispector.....	93
4.3.7 Módulo 6 - Atividades de Leitura do conto Os Laços de família de Clarice Lispector.....	100
4.3.8 Módulo 7 - Atividade de Busca na Internet e Produção com Imagens	102
4.3.9 Módulo 8 - Características do Conto Os Laços de Família e Interpretação	103
4.3.10 Módulo 9 - Atividade com as Capacidades de Linguagem:	

Capacidades Discursivas (CD), Capacidades Linguístico-discursivas (CLD) e Capacidades Multissemióticas (CMS)	105
4.3.11 Módulo 10 - Produção Final e Publicação no Blog Momentos Literários.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE.....	119
ANEXO	124

1 INTRODUÇÃO

A leitura é fator preponderante em nossa sociedade letrada e, essa habilidade, cada dia mais é solicitada aos alunos que precisam ler e interpretar diferentes textos com objetivos diversos, entre os quais, ampliar suas relações sociais. O não desenvolvimento da habilidade leitora, de forma particular a de textos literários, é especialmente danoso para a formação dos alunos, além de dificultar-lhes a conquista de uma cidadania plena.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é composta por alunos, em sua maioria trabalhadores, o desenvolvimento da leitura se torna premente. Como possibilitar a leitura aos alunos, tendo em vista o pouco contato que possuem com livros e de modo especial com textos literários? Como utilizar o livro didático, material disponível aos professores e alunos, como fomento à leitura literária?

Tendo em vista essa perspectiva, a presente pesquisa visa a propiciar a leitura literária dos alunos da EJA, a partir de atividades sistematizadas em forma de sequência didática, partindo do próprio livro didático que é adotado pela escola.

Para tanto, analisa-se o contexto educacional dos alunos da modalidade EJA, o livro didático adotado nesse contexto, de modo a verificar o potencial de aprendizagem do gênero conto. Após esse estudo, e contemplando uma exigência específica do Mestrado Profissional em Letras, propõe-se o desenvolvimento de uma sequência didática interventiva de modo a contemplar as lacunas do LD e as demandas de aprendizagem específicas desse público.

A escolha pela educação literária nesse ambiente escolar específico se justifica por ser a EJA uma modalidade de ensino que atende a alunos com um perfil diferenciado da modalidade regular e também por ser o espaço de atuação da pesquisadora por mais de duas décadas.

A EJA é composta por alunos oriundos da modalidade regular que, por motivos vários, não tiveram oportunidade de concluir seus estudos. Dessa forma, é comum, em um mesmo ambiente de estudo, no ensino fundamental, por exemplo, *lócus* da nossa pesquisa, a presença de alunos de quinze (15) anos de idade, sendo essa a idade que podem ingressar na EJA, até outros com trinta (30), quarenta (40) anos ou mais. Essa diversidade etária reflete outras diferenças, tais como, cultura, interesses

ou modos de aprender. Sob esse aspecto, além do conteúdo a ser trabalhado, que é comum a todos, a metodologia é fator essencial e exige do professor uma abordagem especializada a cada agrupamento.

Nesse cenário, com a diversidade em sala de aula e em busca de novas abordagens para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, a escolha por textos a serem trabalhados é fator importante e necessário. O material didático é um instrumento importante para auxiliar no dia a dia, porém, carece de outros elementos que auxiliem na formação mais ampla desse público. Entre tantos textos a escolher, a opção pelos que circulam na esfera literária foi a eleita por apresentar linguagem plurissignificativa, caráter estético e demais peculiaridades do gênero, tornando-se excelente material a ser utilizado. Com essa opção, busca-se dar acesso a esse bem cultural àqueles que não puderam dele usufruir por multifatores em suas trajetórias de vida.

A fim de conhecer um pouco mais sobre pesquisas realizadas a respeito da modalidade da EJA, levantou-se o estado de arte sobre o tema. Para tal, foi realizada uma pesquisa¹ no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a temática da EJA, Letramento Literário e Educação Literária, nos últimos dez anos. Diante de tal levantamento obteve-se trinta e três (33) trabalhos distribuídos em dezesseis (16) universidades, de diferentes áreas do conhecimento. O gráfico um (1) mostra o resultado geral obtido, apresentando as Universidades e o panorama dos trabalhos.

¹ Pesquisa realizada no banco de dados do Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica – (oasisbr), mecanismo de busca multidisciplinar que permite o acesso gratuito à produção científica de autores vinculados a universidades e institutos de pesquisa brasileiros. A busca se deu por teses e dissertações da CAPES, referente ao período de 10 anos (2005 -2015) com as seguintes palavras-chave: EJA-LETRAMENTO LITERÁRIO; LEITURA-EJA; EDUCAÇÃO LITERÁRIA-EJA. A pesquisa realizou-se entre os dias 13-16 de outubro de 2015. Disponível em oasisbr.ibict.br/vufind/.

Gráfico 1 – Resultado geral da pesquisa sobre EJA-Letramento



Fonte: A autora.

Observa-se que dos trinta e três (33) trabalhos pesquisados, vinte (20) deles versavam sobre temas diversos na EJA. Muitos apontavam possibilidades de trabalhos em diferentes disciplinas do currículo, tais como: Ciências, Biologia, Matemática, Química. Outros sobre proposta de Educação a Distância (EAD). Há também outros assuntos variados: empreendedorismo; qualidade na EJA; educação prisional; comparação entre adultos e crianças em processo de alfabetização; formação continuada de professores da EJA; inclusão/exclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais; jovens trabalhadores na EJA; autoconceito de estudante na EJA; uso da charge; exames de certificação na EJA. A metodologia foi separar os assuntos até se aproximarem da temática proposta por essa pesquisa. Após essa filtragem dos dados que mais se assemelhavam ou interessavam diretamente à temática pesquisada, foram destacadas treze (13) pesquisas.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) aparece com cinco (5) dos treze (13) trabalhos pesquisados. Na sequência, dois (2) na Universidade de Brasília e um nas demais Universidades: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade de Campinas (UNICAMP), e Universidade de São Paulo (USP). O Gráfico dois (2) apresenta esse panorama com as pesquisas agrupadas pelas universidades.

Gráfico 2 – Teses e dissertações sobre EJA, Letramento Literário e Educação Literária.



Fonte: A autora.

A UFRGS foi a que apresentou um maior número de trabalhos na área em relação às demais que apresentam número reduzido de pesquisa na área de EJA. Nessa universidade são cinco pesquisas, entre os anos de 2007-2012. Inicialmente, a dissertação *Aprendendo a ler/ver televisão na educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades* (VIEZZER, 2005, p. 7) trata das seguintes questões: “Como a TV pode ser utilizada na e para a educação? Como precisa ser a formação dos professores para que isso aconteça”? A partir desses questionamentos buscaram-se respostas numa escola de EJA, com alunos trabalhadores e vislumbrou-se possibilidades de qualificar o uso da TV na escola como um recurso estratégico para o desenvolvimento da consciência crítica de professores e alunos da Educação Básica. Esse trabalho auxilia a presente pesquisa no que tange ao uso dos recursos tecnológicos como elementos que podem auxiliar no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na EJA.

O segundo trabalho denominado *Práticas de escrita e tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: novelas e-paralelas* (ALVES, 2006, p.5), tese de doutoramento que objetiva registrar práticas de escrita num agenciamento específico no encontro entre coletivos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tecnologias digitais, numa instância educacional, voltada para o ensino fundamental, parece ter um enfoque bastante técnico em relação ao uso dos recursos digitais, de forma a não se relacionar diretamente com o objeto e objetivo do presente trabalho.

A pesquisa, *Letramento, gêneros do discurso e práticas sociais: ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos* (SILVA, 2011, p.7), é relevante por contribuir para a reflexão sobre a elaboração de unidades didáticas para o ensino de línguas adicionais e sobre metodologias de ensino de inglês na escola pública de EJA. Em *Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos: uma proposta curricular* (BENVENUTI, 2011, p.vi) propõe a tese de “criar uma proposta curricular de Literatura para o Ensino Médio na modalidade EJA com ênfase na leitura e no letramento dos alunos”.

Por fim, *Literatura como abertura: experiência estética e formação na EJA*, dissertação de mestrado (STEFFENS, 2011, p.5), visa a “[...] discutir o modo como se tem abordado a perspectiva de leitura no ambiente da escola e as forças discursivas que determinam a proscrição de certas obras”. Para tanto, a autora propõe leitura de textos de Clarice Lispector e Luís Fernando Veríssimo sob uma perspectiva literária mais afeita ao fortalecimento da formação estética. A perspectiva da leitura estética e a escolha das “possibilidades abertas por uma determinada natureza de experiência literária na escola como potencializadora da formação estética do cidadão” (STEFFENS, 2011, p.10), é o que vem corroborar com a proposta da estética literária da presente pesquisa.

Pelo panorama apresentado, pode-se constatar que a UFRGS é um espaço com pesquisas na área de EJA e multiletramentos, numericamente, superior às demais universidades constantes nessa consulta.

Além da UFRGS, outras universidades apresentaram trabalhos na área de EJA. Na UnB há incidência de duas pesquisas: *A leiturização como prática de letramento na educação de jovens e adultos*, é uma dissertação que visa a

[...] desenvolver uma metodologia de leiturização que abarque a leitura explícita, a leitura inferencial e a leitura crítica dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando o ensino de Língua Portuguesa como uma prática de letramento (CARVALHO, 2008, p.7).

A pesquisa tem também o objetivo de tomar “a leitura como uma prática social que possibilita ao aluno exercer seu papel de cidadão crítico e reflexivo (CARVALHO, 2008, p.7) “e isso é muito importante, sobretudo na EJA, devido ao perfil dos alunos e suas condições sociais, muitas vezes, marginalizados. A outra pesquisa é denominada *Política de leitura: a coleção literatura para todos* e o letramento literário

de jovens e adultos (OGLIARI, 2014, p.viii) e apresenta uma análise da coleção que foi escrita para alunos 'neoleitores' na EJA.

A temática também se fez presente nas seguintes universidades: Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Federal do Maranhão; Universidade Federal da Paraíba; Universidade de Campinas e Universidade de São Paulo, tendo a ocorrência de apenas um trabalho cada.

Na UFBA, a tese *Memórias de leituras literárias de jovens e adultos alagoanhenses* versa sobre:

[...] a inserção da leitura literária nas classes de Educação de jovens e adultos, salientando que essa pode ser uma alternativa viável para o ensino e aprendizagem do texto literário escolarizado. Partindo deste princípio a discussão se volta para a viabilidade da leitura literária na escola brasileira, como instrumento básico que lastreia o processo de humanização do homem a partir do diálogo que a escola possa estabelecer com os saberes construídos por esses aprendizes nos seus contextos de vida e formação. (CRUZ, 2009, p.8).

Na UFRN, com a dissertação *O processamento discursivo e suas bases corpóreas estratégias cognitivas de alunos da educação de jovens e adultos na compreensão de narrativas* (NOBRE, 2012, p.v) a autora busca mapear as estratégias cognitivas que alunos jovens e adultos ativam na compreensão/processamento discursivo de narrativas, sob a perspectiva da linguística cognitiva (LC).

Na UFMA, na dissertação *A leitura de mitos clássicos na EJA: superando as relações de poder na sala de aula para a formação do leitor literário*, Carvalho,

[...] analisa o funcionamento da EJA [...] e investiga também a ausência de textos literários, especificamente textos clássicos nos livros didáticos de Língua Portuguesa com vistas à dessacralização do texto literário nessa modalidade de ensino evidenciando a cadeia de relações de poder quando da institucionalização da Literatura e da formação do leitor literário na EJA. (CARVALHO, 2012, p. 8).

Essa pesquisa possui vários pontos em comum com o presente trabalho, todavia diferindo nas intenções com relação ao texto literário, por exemplo. No caso citado, a intenção é a de buscar as relações de poder que se estabelecem quando da sacralização da literatura na EJA.

Na UFPB, a dissertação (FURTADO, 2008, p.8) intitulada *Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso no processo de escolarização* apresenta

uma análise sobre os jovens que não se adaptam à modalidade regular e acabam engrossando a fileira da EJA, das séries iniciais, sendo que esta modalidade, muitas vezes, reproduz o fracasso escolar por eles vivenciados em situações anteriores.

Na UNICAMP, a dissertação denominada *O acesso às práticas de letramento digital na educação de jovens e adultos* (CURTO, 2011, p.11) discute a responsabilidade da EJA em garantir aos alunos o acesso aos bens materiais e sociais que lhes foram negados no passado. Essa pesquisa dialoga com a presente pela temática da EJA e contribui com elementos da perspectiva do letramento digital e dos multiletramentos.

Para finalizar, na USP a dissertação *Ensino da argumentação em livro didático na Educação de Jovens e Adultos* é uma pesquisa que tem como finalidade “[...] analisar como o texto argumentativo é rerepresentado como objeto de ensino, nas séries finais do ensino fundamental para EJA” (SOUEID, 2013, p.5). Essa dissertação também dialoga com a presente pesquisa na busca de analisar como o texto é rerepresentado como objeto de ensino quando se pensa em levá-lo ao ambiente escolar.

Em síntese, as pesquisas brevemente apresentadas abordam a EJA como modalidade de ensino que precisa ser analisada e estudada, visto que a educação para essa faixa etária deve ser, no mínimo, diferenciada, devido às especificidades dos educandos.

Parte-se do princípio de que a EJA é um direito do cidadão que não pode estudar no período regular de sua vida, assegurado pelos documentos oficiais, tais como as *Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional* (LDBEN n. 9394/96).

Com vistas ao desenvolvimento desta pesquisa, portanto, inicia-se com a análise do contexto educacional no qual o presente trabalho se insere, do perfil dos alunos, da análise do material didático utilizado pelo referido contexto a fim de compreender como se dá o ensino de língua portuguesa na EJA destacando suas potencialidades e fragilidades. Para tal, propõe-se um produto com o intuito de intervenção, com atividades sistematizadas em forma de uma sequência didática em torno do objetivo principal desta pesquisa, que é o de motivar a leitura literária.

Como suporte teórico-metodológico, busca-se apoiar na Escola de Genebra, com a concepção do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2003, 2006a 2006b), bem como em Dolz; Schneuwly (2010). Para elaborar a Sequência didática a

pesquisa se vale de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010), Rios-Registro (2013) e, também, das proposições de atividades de leitura (PROBST, 1992).

A concepção de leitura e literatura está em consonância com os teóricos da área, como Jouve (2012), Compagnon (2001), Candido (1972; 1995). Questões sobre leitura e suas implicações são referenciadas em Jouve (2002) Leffa (1996) e Paulo Freire (1986). Em relação à educação literária, a pesquisa associou-se às ideias de Cosson (2006), dentre outros. A pesquisa contempla os multiletramentos, conforme Rojo (2014).

Apresentado o esquema teórico que baliza a pesquisa, necessário se faz voltar os olhos para a realidade dos alunos de EJA, suas especificidades como modalidade de ensino, o material didático adotado pela escola e dos questionamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura, em aulas de língua portuguesa. Para tanto, a busca é referendada em pesquisadores da área da literatura e estudiosos da linguagem, particularmente do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), nos documentos prescritivos e em pesquisas realizadas sobre a temática. São eleitos os textos da esfera literária como principal objeto de leitura e ensino, em especial o gênero conto. O *corpus* literário escolhido encontra-se entre elementos que apareceram na preferência de leitura no questionário aplicado aos alunos e também de outros que foram escolhidos ao longo da pesquisa. Após estudos teóricos e análise das obras é proposta uma Sequência Didática com atividades que levem os alunos da EJA a apreenderem conhecimentos que esses textos proporcionam por seu caráter estético.

Diante do exposto, a pesquisa estrutura-se em quatro partes. Primeiro, apresenta-se o panorama geral, contextualizando o presente trabalho. O capítulo dois apresenta a explanação das concepções teóricas que balizam a pesquisa para, então, explicitar, no capítulo três, a metodologia utilizada para análise dos dados obtidos. O capítulo quatro é dedicado à análise dos dados e à proposição da Sequência Didática (SD) Interventiva e, por fim, as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, discute-se o arcabouço teórico que ancora a pesquisa. Inicialmente, apresentam-se as DCE-EJA e sua contribuição para o entendimento da

referida modalidade de Ensino. Na sequência, os teóricos que contribuem sobre Leitura, Literatura e sua função estética. A subseção que vem em seguida, trata da contribuição de autores que discutem a escolarização dos textos que circulam na esfera literária e como proporcionar a leitura e apreensão destes textos. Por fim, a concepção teórica do ISD e sua contribuição para a pesquisa e para o desenvolvimento da linguagem na Proposta Interventiva.

2.1 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DO PARANÁ (DCE-EJA-PR)

A EJA é uma modalidade de ensino que está ancorada na legislação brasileira. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN n. 9394/96), em seu artigo 37, prescreve que “ [...] a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Além desse texto prescritivo, que é a LDBEN, as *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos* é o documento norteador do trabalho na EJA, no estado do Paraná (PARANÁ, 2006).

Tais diretrizes (PARANÁ, 2006) foram elaboradas de forma coletiva, tendo a participação dos professores, pedagogos, equipes técnicas dos Núcleos Regionais de Educação e de técnicos pedagógicos da Secretaria Estadual da Educação com o objetivo de nortear o currículo para toda a rede pública estadual. É composta pela introdução, um breve histórico da EJA, a função social da modalidade, perfil dos educandos, eixos articuladores do currículo na EJA: cultura, trabalho e tempo, orientações metodológicas, avaliação e referências. Possui quarenta e seis páginas e foi publicado em 2006.

Historicamente, no Brasil, a EJA é uma modalidade necessária que remonta há muito tempo: “O Censo Nacional de 1890, verificou a existência de 85,21% de “iletrados” na população total brasileira” (PAIVA, 1983, *apud* PARANÁ, 2006, p.15). No início, essa modalidade era apenas para alfabetizar a grande massa da população que não sabia ler e escrever.

Uma referência marcante para a EJA é a do educador Paulo Freire que, no final da década de 1950, efetuou trabalhos com adultos, atendendo a grande demanda das classes populares. Ele partia da realidade do aluno, em geral trabalhadores e, com

esses elementos que constituíam sua rotina de trabalho, criava o método de alfabetização. Esse período foi marcado pela efervescência dos movimentos sociais, políticos e culturais e, além da alfabetização, essa forma de educação trazia a marca de inserir a população na participação da vida social brasileira (PARANÁ, 2006).

Em 1964, o golpe militar ocorrido no país veio suprimir muitas dessas experiências e emperrar os movimentos educativos e populares que havia à época (PARANÁ, 2006). Algumas tentativas de alfabetização ainda continuaram, mas sem grande relevância. A EJA voltou a ter espaço a partir dos anos 80 e se tornou modalidade de ensino na educação básica com a *Constituição Federal* de 1988 (PARANÁ, 2006). Algumas formas de estudo foram instituídas, inclusive de modo não presencial, mostrando, muitas vezes, o caráter de certificação apenas, não a preocupação com o processo de aprendizagem.

Com as DCE-EJA-PR, em 2006, a modalidade teve sua proposta pedagógico-curricular estabelecida, com carga horária totalmente presencial. A matrícula é feita por disciplina e pode se dar na organização coletiva ou individual² (PARANÁ, 2006). Essa forma de organização é necessária, uma vez que o aluno da EJA, oriundo, na grande maioria, das classes populares e trabalhadoras, necessita organizar sua vida escolar e de trabalho, por isso a forma de

[...] organização dessa modalidade em individual e coletiva visa contemplar a diversidade do perfil dos educandos, com relação à idade, ao nível de escolarização em que se encontram, à situação socioeconômica e cultural, às ocupações e a motivação pela qual procuram a escola (PARANÁ, 2006, p. 27).

Além da organização individual e coletiva, que visa a contemplar o tempo desses educandos para o estudo, a maneira de se trabalhar os conteúdos também deve ser levada em conta. As DCE-EJA-PR trabalham com três eixos norteadores considerando este perfil e a concepção de currículo como processo de seleção da cultura, a realidade do trabalho e o tempo diferenciado para o processo de aprendizagem.

O primeiro eixo é a cultura e de acordo com Willians (1992 *apud* PARANÁ,

² Organização Individual - destina-se aos alunos que não podem frequentar com regularidade as aulas; Organização Coletiva - destina-se aos alunos que podem frequentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido (PARANÁ, 2006, p.25).

2006, p.32) entende-se cultura como “[...] forma de produção da vida material e imaterial e compõe um sistema de significações envolvido em todas as formas de atividade social”. Como é um produto da atividade humana, não se pode ignorar sua dimensão histórica. Ela também, no terreno da formação humana, é o elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade e, nesse sentido, tem duplo caráter: remete o indivíduo à sociedade e “[...] é, também, o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo” (ADORNHO, 1996, *apud* PARANÁ, 2006, p.32).

O segundo eixo é o trabalho que compreende, assim, uma forma de produção da vida material a partir da qual se produzem distintos sistemas de significação. É no trabalho que o homem transforma a natureza e transforma-se. Essa ação dialética, de produção de elementos histórico-cultural, atua em sua formação e transformação (PARANÁ, 2006).

Além da cultura e do trabalho, o tempo é outro fator (terceiro eixo) de suma importância para o estudante da EJA.

De acordo com as DCE-EJA- PR

A organização do tempo escolar compreende três dimensões: o tempo físico, o tempo vivido e o tempo pedagógico. O primeiro está relacionado ao calendário escolar organizado em dias letivos, horas/aula, bimestres que organizam e controlam o tempo da ação pedagógica. O segundo diz respeito ao tempo vivido pelo professor nas suas experiências pedagógicas, nos cursos de formação, na ação docente propriamente dita, bem como o tempo vivido pelos educandos nas experiências sociais e escolares. O último compreende o tempo que a organização escolar destina para a escolarização e socialização do conhecimento. Ainda, há o tempo que o aluno dispõe para se dedicar aos afazeres escolares internos e externos exigidos pelo processo educativo (PARANÁ, 2006, p.33).

A modalidade EJA, com essas peculiaridades, devido ao público adulto, não deve ser pensada de forma que seu conteúdo seja aligeirado ou barateado. Os conteúdos estruturantes da EJA são os mesmos do ensino regular, nos níveis Fundamental e Médio. O que deve ser diferenciado é o encaminhamento metodológico, considerando que o tempo curricular, mesmo sendo diferente daquele que se estabelece no ensino regular, deve-se trabalhar o mesmo conteúdo.

Esse encaminhamento metodológico deve ser diferenciado pelo fato de que os estudantes jovens e adultos possuem conhecimentos adquiridos em espaços sociais, não sendo a escola o único espaço de produção e socialização de saberes (PARANÁ, 2006). É na escola, nessa modalidade educacional, que

[...] educandos-trabalhadores podem ter o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que aprimorem sua consciência crítica e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual (PARANÁ, 2006, p.27).

Quando esses jovens e adultos voltam à escola devem encontrar nela um dos espaços para desenvolver suas “capacidades de pensar, ler, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva” (PARANÁ, 2006, p.29). Para esse desenvolvimento aconteça é essencial o papel dos educadores fazendo a mediação entre os educandos e os saberes, transpondo os conhecimentos científicos como forma de transformação de realidade (PARANÁ, 2006).

Finalmente, vale lembrar que a EJA, devido ao seu público composto por jovens, adultos e idosos, não se caracteriza apenas pela diversidade etária, mas por uma diversidade sociocultural, sendo seu público “[...] composto por populações do campo, em privação de liberdade, com necessidades educativas especiais, indígenas, remanescentes de quilombos, entre outros” (PARANÁ, 2006, p. 31). Por essa razão, a escola “precisa ser um espaço que acolha, dê acesso e considere o tempo, os espaços e a cultura” desses educandos (PARANÁ, 2006, p. 31).

As DCE-EJA PR servem para nortear o trabalho nesta modalidade de ensino, e são, portanto, um documento prescritivo. Segundo Machado, trabalho prescrito, “[...] é um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações” (MACHADO, 2009, p.80). Essas diretrizes encaminham o trabalho resgatando a história da EJA, traçando o perfil dos educandos e convocando todos os responsáveis a tratarem com respeito e dignidade a todos os envolvidos nesse segmento de ensino. A partir desse texto que prescreve nossa ação, muitas vezes utópicas, passamos a seguir, à análise desse espaço concreto que é o chão da escola.

2.2 O PAPEL DA LEITURA E DA LITERATURA NA EJA

Ao pensar sobre o estudo da literatura, naturalmente, a ideia de leitura aparece por ser essa a forma de se apropriar do texto literário. Como se lê? Vários autores teorizaram sobre a questão da leitura, dentre eles Leffa (1996), Freire (1986), Jouve (2002) e Probst (1992).

Inicialmente, Vilson Leffa (1996) demonstra que se pode pensar a leitura sob

três prismas: Primeiro classifica o ato de ler como extração do significado do texto. Sob esse ângulo, o leitor tem muito pouco a oferecer, pois o sentido está no texto e a tarefa daquele que lê é a de decodificar a mensagem do texto e dele extrair seu sentido. Nessa concepção, o papel principal se encontra no que o autor quis dizer, dando grande ênfase ao texto e à intencionalidade do autor, sendo o leitor alguém que segue o texto e dele extrai seu significado.

Na segunda acepção de leitura, Leffa (1996) diz que o ato de ler é o de atribuir significado ao texto. Aqui, é o leitor que determina o rumo do texto sem considerar os determinantes que ele possui, podendo, assim, levar a interpretações arbitrárias.

Por fim, o autor (1996) afirma que uma maneira de definir o ato de leitura é de que o leitor, ao fazê-lo, entra em interação com o texto. Essa forma, segundo ele, é a mais adequada, por respeitar as marcas do texto, do autor e pôr o leitor como integrante na leitura por meio de inferências, contextos e conhecimentos de mundo.

Ao respeitar e valorizar esses conhecimentos no ato da leitura, essa concepção liga ao pensamento do educador Paulo Freire. De fato, falar em leitura, tendo em vista a EJA e o contexto dos alunos dessa modalidade, é admitir que ler é muito mais do que decifrar códigos linguísticos. Paulo Freire (1986, p.12), ao discutir sobre a importância da leitura, enfatiza:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1986, p.12).

Freire destaca que é impossível pensar a leitura apenas como um ato mecânico e independente dos fatores externos. O ato de ler é um posicionamento frente ao mundo, uma forma de ver, agir e intervir na realidade vivida. Desse modo, todas as leituras são implicadas por esses fatores contextuais e o ato de ler é um ato político, pois cada leitor leva sua intencionalidade ao texto e este também vem carregado da forma de ver e sentir do autor. No ato da leitura, os leitores levam suas escolhas, seu posicionamento em relação ao ser no mundo.

Pensando no sujeito leitor da EJA como agente em processo de formação, nesse intercâmbio de uma história de vida recheada de vivências ao longo de sua trajetória, tudo isso não pode ser ignorado ao longo de seu aprendizado. Ao pensar em um projeto de leitura a este leitor, é necessário um criterioso trabalho na escolha

dos textos que possam contribuir na construção de seu saber. O próprio processo de escolha marca a posição de quem elabora esse projeto e do porquê de determinado texto ser escolhido e não outro.

Partindo desse pressuposto, é importante selecionar textos que tragam significado ao aluno como forma de respeitar sua história de vida. Assim, é possível proporcionar-lhe acesso aos bens culturais, ampliar seus horizontes e perspectivas. Como um bem cultural, a opção pelo texto literário vem ao encontro dessa formação por este ser um elemento que apresenta aspectos estéticos e culturais, essenciais ao aluno trabalhador.

A leitura do texto literário é uma atividade complexa, plural, que precisa ser ensinada e desenvolvida na escola. Uma contribuição importante para entender o processo é a do francês Vincent Jouve (2002). Para explicar esse ato, o autor o explicita em um processo com cinco dimensões: “processos neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico” (GILES THÉRIEN, 1990 apud JOUVE, 2002).

Primeiro, ler é um processo neurofisiológico. A leitura não é feita de palavra por palavra, mas por pacotes. O olho faz saltos bruscos e descontínuos, entre os quais, pausas mais ou menos longas que permitem a percepção. Dessa forma, a leitura é uma atividade de antecipação, na qual são ativados todos os conhecimentos prévios que permitem a previsão de sequências através da visão periférica, mais vaga. É também uma atividade de estruturação na leitura do código propriamente dito, sendo “[...] mais fácil quando o texto comporta palavras breves, antigas” (JOUVE, 2002, p.17-18). Dessa forma, é uma atividade de interpretação em que se relacionam diversos mecanismos e conhecimentos.

A leitura é um processo cognitivo, pois, depois de decifrar as palavras, é necessário entender o que se leu. É a cognição, o conhecimento que se dá quando o leitor avança e transforma as palavras em elementos de significação, compreendendo a história ou texto que está lendo. Aqui, a leitura solicita uma competência do leitor que precisa de um saber mínimo, se quiser prosseguir a leitura (JOUVE, 2002).

Esse ato, a leitura, é também processo afetivo, pois quando se lê uma história que toca a emoção, é mais fácil de entendê-la; “O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita” (JOUVE, 2002, p.19). Essa é uma característica do texto de ficção que tem a função de provocar “[...] admiração, piedade, riso ou

simpatia, colocando em evidência a primazia da emoção no jogo textual” e esse sentimento ativa o princípio de identificação sendo o motor essencial da leitura de ficção (JOUVE, 2002, p. 19).

A leitura também é um processo argumentativo, pois coloca sempre pontos de vista que são expressos pelo narrador ou personagem e essas ideias postas ao leitor “de forma mais ou menos nítida, [...] o interpelam. Trata-se para ele de assumir ou não para si a argumentação desenvolvida” (JOUVE, 2002, p.21-22).

Por fim, o ato de ler, para Jouve, é um processo simbólico em que toda leitura age no imaginário coletivo, reflete a ideia de uma época e cultura. Esse processo simbólico pode transformar mentalidades no momento em que a leitura age nos modelos do imaginário coletivo, “quer (o leitor) os recuse, quer o aceite” (2002, p.22).

Assim como Jouve (2002) entende o leitor como ente importante no ato da leitura, Probst (1992) discorre sobre a ação leitora de textos literários e o papel do leitor nesse processo. Para Probst, citando Rosemblat, o leitor traz, no ato da leitura, sua experiência passada e seu presente” (ROSEMBLAT, 1978 apud PROBST, 1992, p.56). Dessa forma, o ato de ler é um encontro entre o leitor e o texto e este se concretiza no ato da leitura. O autor demonstra esse processo com a análise do poema de David Bottoms, *Sign for My Father, Who Stressed the Bunt* (PROBST, 1992, p.62). Segundo ele (1992), para efetivar a leitura são necessários cinco conhecimentos: conhecimentos sobre si, conhecimentos sobre os outros, conhecimentos sobre o texto, conhecimentos sobre o contexto e conhecimentos sobre o processo.

Conhecimento de si: no ato de ler, cada leitor tem uma reação individual, quase sempre emotiva. Depois avança para uma reflexão posterior e, em seguida, é efetivada a leitura/escrita da experiência desse ato. Dessa forma, ler é uma atitude individual na qual são ativados todos os conhecimentos de vida de cada um e esses conhecimentos influem na recepção do texto lido.

Conhecimento sobre os outros: após esse contato individual, o aluno põe seus conhecimentos em confronto com outros pontos de vista e, ao aceitar as diferenças das outras pessoas propicia o próprio crescimento intelectual.

Conhecimento sobre textos: esta etapa incentiva os alunos a olharem mais de perto o texto, de forma a avançar no conhecimento mais objetivo para analisar o que o texto disse para depois comparar suas percepções, sensações tidas antes dessa análise.

Conhecimento sobre o contexto: apreender o significado de uma experiência literária não é simplesmente analisar o texto. Não depende do texto somente, nem do leitor somente, mas do contexto que leitor e o texto juntos formam. Importante destacar que entender o contexto é chave importante para a compreensão de um texto. Fazer considerações sobre o autor, o momento da produção e o que o levou a escrever assim e não de outra forma, como

também, quem é o leitor e seu contexto, têm grande influência na recepção do texto.

Conhecimento sobre o processo: é importante refletir sobre como se processa o conhecimento e que, professores e alunos constroem o sentido do texto na busca de entender e conhecer. Esse processo é laborioso e se conquista com esforço e isso é importante que os alunos percebam. Nada está pronto, de forma imediata e que cada um pode entender e usufruir desse conhecimento com aplicação e atenção no ato da leitura (PROBST, 1992, p. 62-73).

Esse modo de entender a leitura tem implicação no âmbito do ensino e da aprendizagem, uma vez que os estudantes poderão ler e escrever melhor, se seus trabalhos fizerem sentido e se os textos forem apreendidos de forma mais significativa. Se na aula de música podemos apenas ouvir música, na aula de literatura, podemos ler poemas, ficção, apenas por fruição.

Percebe-se que essa abordagem contempla também a análise e a interpretação do texto, porém, dá ao texto literário mais liberdade em sua recepção. Esse enfoque considera a literatura como algo mais do que um objeto para ler e interpretar. Ela, como arte da linguagem, deve ser entendida como um “equipamento para a vida” (PROBST, 1992, p.76) e poderia ajudar os estudantes uma vez que

[...] nos faz reconhecer o potencial nas experiências de aprendizagem sobre nós mesmos e sobre o que nos cercam, sobre a miríade de fatores que contribuem para fazer significado e sobre a rica reserva de estratégias com as quais podemos fazer sentido na vida e nos textos (1992, p.76).

Reconhecendo o valor dos textos da esfera literária e colocando-os no centro da proposta de leitura aos alunos, a pesquisadora depara-se com algumas questões: Mas o que é literatura? Como são esses textos?

Antes de entrar no mérito do porquê estudar literatura e também na escolha por esse gênero, necessário se faz uma busca pela definição do termo. Para tanto, recorre-se aos teóricos Vincent Jouve (2012), Antoine Compagnon (2001) e ao sociólogo Antonio Candido (1972; 1995). Sabe-se que esse é um campo semântico difícil de delimitar, pois suas acepções dependem do período histórico e de concepções variadas de que se entende pelo termo.

Segundo Jouve (2012), a princípio, define-se literatura como “arte da linguagem”. Para o autor (2012, p.15) a “[...] arte pode ser definida como artefato que suscita o belo”. Essa definição traz um problema em seu bojo: “[...] o belo se deve a propriedades manifestas na obra ou à apreciação de cada um? A obra é objetivamente

bela ou uma questão e juízo pessoal de valor?” (JOUVE, 2012, p.15). Após esses questionamentos, o autor prossegue alegando que:

[...] o estado atual da produção artística parece mostrar de fato que, embora a arte venha sendo há muito tempo vinculada ao belo, ela tem se enriquecida com numerosos outros traços que, de secundários, acabaram por se tornar essenciais. Seria então bem possível que a função estética não fosse mais hoje uma condição necessária para se falar de ‘obra de arte’ (JOUVE, 2012, p.18).

Como o belo pode trazer essa subjetividade, a literatura pode, então, ser analisada do ponto de vista de sua função como pressuposto para renovar nossa percepção da realidade. Ela também pode ser um “[...] dado ao mesmo tempo trans-histórico e relativo” (JOUVE, 2012, p.21), pois os objetos de arte oferecem a cada indivíduo, no seu período histórico, uma maneira nova de pensar o mundo. A função estética do objeto de arte é essencial para suscitar o sentimento de prazer que se espera dele. O mundo está repleto de objetos, mas a arte, a literatura, são capazes de proporcionar a fruição estética (JOUVE, 2012).

Saindo do campo da arte em si e avançando para o conceito de literatura, Jouve tenta uma definição recorrendo à origem do termo e seu uso em diversos momentos históricos. Recorre à etimologia do termo:

[...] ‘literatura’ vem do latim *literatura* ‘escrita’ ‘gramática’, ‘ciência’, forjado a partir de *littera* (letra). No século XVI, [...] designa, então, a ‘cultura’, [...] *erudição*. ‘Ter literatura’ é possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras. [...] a partir do século XIX, ‘literatura’ adquire seu sentido moderno de uso estético da linguagem escrita (JOUVE, 2012, p 29-30).

Apenas definir o termo não é suficiente para destacar o valor da Literatura. Para tanto, recorre-se ao que essa arte tem de especial e Jouve citando Genette, (GENETTE, 2004 JOUVE, 2012) destaca a literariedade como característica constitutiva da obra literária. Essa particularidade da obra literária se manifesta, primeiramente na importância primeira da forma, que o autor chama de dicção (JOUVE, 2012). Na obra literária não é apenas o que foi dito, inventado (ficção), mas a maneira como as coisas são ditas, as escolhas vocabulares, a intencionalidade colocada na obra é que a constitui como objeto literário e a torna um fato sentido. Ele destaca que “[...] o valor expressivo do enunciado é indissociável da escolha dos termos e de sua ordenação” (JOUVE, 2012, p.41).

Além de Jouve (2012), Compagnon também argumenta sobre a dificuldade de se definir literatura e discorre que, inicialmente, “[...] eram as inscrições, a escritura, a erudição, ou o conhecimento das letras”. De forma mais ampla pode ser tudo o que é impresso (ou mesmo manuscrito), portanto, são todos os livros que a biblioteca contém” (2001, p.30-31).

Esse termo, no decorrer do tempo, foi modificando sua acepção consideravelmente conforme as épocas e culturas. Segundo o autor, “desde o século XIX, por literatura, compreendeu-se o romance, o teatro e a poesia, ou ainda, literatura são os grandes escritores” (COMPAGNON, 2001, p. 32). A ideia de cânone clássico, como obras-modelo, vai ser contestada quando o autor (2001, p.33) afirma que “[...] todo julgamento de valor repousa num atestado de exclusão”. Ao se dizer que um texto é literário, está se dizendo que outros não o são. Dessa forma, seria valorizar apenas a literatura culta em detrimento da popular.

Após leitura e apreciação desses teóricos, percebe-se, pois, que a literatura, salvo suas diversas acepções, é um objeto estético, de valor histórico e, como tal, um bem cultural, produzido ao longo do tempo pela humanidade. Sendo um bem cultural, produzido historicamente pela humanidade, se torna um patrimônio essencial que pode e deve ser consumido por todos.

Como um patrimônio cultural, a literatura é um direito de todas as pessoas a terem acesso a esse conhecimento. Essa ideia é apresentada por Antonio Candido (1995) ao dizer ser a literatura um “bem incompressível” e que não pode ser negado a ninguém, tais como, o alimento, a roupa, a casa, pois garantem a vida. O autor destaca, também, a necessidade de ficção manifestada a cada instante sendo que “ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota” (p.173).

A defesa aqui, da literatura como forma de sistematizar a fantasia e como elemento formador do ser humano, pauta-se em Candido (1995) que também salienta sua função formadora, ao dizer que a literatura “[...] age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1995, p.4). Essa ação formadora da literatura contrasta com a ideia moralizante de formação, uma vez que

[...] mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força

indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (p.5).

Todos esses elementos em relação ao conceito de Literatura e da obra literária contribuem para assegurar e fazer valer a humanidade, sendo indispensável na formação das pessoas. Historicamente, a formação pela arte da palavra, desde os tempos mais remotos até o presente teve seu papel importante no rol dos conteúdos escolares e assim será, certamente, na posteridade.

2.3 ESCOLARIZAÇÃO DOS TEXTOS QUE CIRCULAM NA ESFERA LITERÁRIA

A leitura é um processo complexo que vai além da decodificação das palavras. Essa complexidade se torna ainda maior quando se trata de texto da esfera literária, pois na ação de ler esse texto peculiar o que está em jogo é a linguagem não literal, polifônica que são próprias da literatura. Para que o leitor possa usufruir dessa arte da linguagem é necessário que tenha conhecimento para tal. Nesse sentido, a escola é um espaço que pode e deve aparelhar os alunos para tal atividade.

Por ser uma atividade complexa, dificilmente se aprende a ler literatura de forma espontânea. Ela deve ser sistematicamente ensinada na escola e para tal precisa-se buscar metodologias para ensiná-la, visto que seu ensino faz parte do conteúdo estruturante da disciplina de língua portuguesa, como um discurso elaborado e que tem a função de humanizar, através de sua função formadora, como nos diz Candido (1972).

O ensino da literatura na escola é comumente chamado de letramento literário e Cosson diz que ser “[...] uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (2006, p.23). Sendo o texto literário é um legado cultural e, portanto, historicamente construído pela humanidade, torna-se também em objeto que pode e deve ser ensinado na escola. Porém, sempre que se propõe o trabalho com textos da esfera literária, na escola, vem a famosa questão: o texto literário, em sala de aula, não perde sua função estética e torna-se apenas pretexto para ensino? Novamente Cosson alerta que “[...] a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...] mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro” (COSSON, 2006, p.23).

Ora, tudo o que se ensina na escola foi construído em outras esferas da ciência ou da arte e no momento em que esses conhecimentos, a partir de escolhas, tanto pessoais quanto curriculares, chegam à escola precisam de adaptações para serem ensinados, portanto, a transposição didática é fator preponderante no ensino de literatura na escola.

Toda escolha de conteúdo passa por um critério de seleção, tanto pelos professores quanto pelas instâncias superiores, em seus textos prescritivos, tais como, Diretrizes curriculares, Projeto político pedagógico e demais documentos. Antes de rejeitar essa utilização no ambiente escolar, mais importante é explicitar esses critérios de seleção, visto que sempre haverá juízos de valores nessas escolhas. Necessário também é saber levar esses conhecimentos aos alunos, aproveitando as riquezas que a Literatura oferece, pois não levá-la é negligenciar o acesso a quem é de direito.

2.3.1 Letramento Literário e Multiletramentos

Rildo Cosson (2006), ao definir termo letramento, cita Magda Soares (1998), e segundo a autora, " trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever tão somente, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas" (SOARES, 1998 apud COSSON, 2006, p.10). Na sociedade atual, a predominância da escrita solicita que os sujeitos tenham essas habilidades para que nela possam participar. A partir desse pressuposto, letramento literário, segundo Cosson (2006) é o processo de letramento que se faz via textos literários e que procura assegurar seu efetivo domínio. Esse processo não é de uso exclusivo da escola, pois cada um pode aprender a ler textos literários em outras instâncias, porém, a escola é o espaço de maior acesso à grande parte da população em processo de escolarização.

No ambiente escolar circulam todos os tipos de textos e o literário precisa nela manter seu espaço por proporcionar um saber sobre a vida do outro, pelas narrativas e personagens e, mais do que isso, proporcionar a vivência dessa experiência. Nesses textos está contida a " materialidade do mundo transformado em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas" (COSSON, 2016, p.17). O letramento literário requer devolver aos textos seu papel na centralidade das

atividades propostas e para isso é necessário que o ensino leve em conta as especificidades desse texto e sua função formadora. Em outras palavras,

[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos [...] Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (COSSON, 2006, p.23).

Na escola, considerar apenas a leitura do texto como atividade de educação literária não é concebível. O ato de ler é um ato solitário, mas a compreensão da leitura, muitas vezes, precisa da mediação de alguém que tenha mais repertório e conduza os alunos nessa busca de saber. Cosson ressalta que

[...] ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2006, p.27).

O letramento literário é uma forma explícita de desvendar os mistérios do texto e a escola é esse espaço de aprendizado. Ao privilegiar a leitura de textos literários, a escola está ajudando a ler melhor, não apenas porque esse aprendizado possibilita

[...] a criação do hábito de leitura ou porque essa leitura seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque a literatura fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2006, p.30).

Ao levar o texto literário ao aluno, é necessário fazer um diagnóstico com a turma para levantar o horizonte de expectativa e quais seus conhecimentos e interesses. A escola deve ir além do que os alunos já encontram no seu meio social e esse levantamento é ponto de partida, porém

[...] o estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de dizer 'mais elitizadas'), que exigirão seu esforço in(ter)-ventivo como leitor, sem contudo, deixar de lado essa compreensão situada da literatura (DALVI, 2013, p.74).

Ao apresentar uma obra considerada clássica, o professor está possibilitando ao aluno o contato com novas formas de ver e pensar o mundo. Apenas colocar o livro nas mãos do aluno e deixá-lo sozinho nessa caminhada é, muito possível, que

provoque um afastamento do que foi lido e não sua apreciação. Nesse sentido, organizar a leitura de forma sistemática, para dar suporte ao aluno é papel do professor mediador, dentro do letramento literário.

Essa perspectiva de se trabalhar com a literatura exige sempre uma preparação sobre o texto a ser apresentado. Neide Rezende (2013) apresenta a dificuldade desse trabalho por falta de tempo e de espaço para que se insira esse conteúdo que exige fruição, reflexão e elaboração. Outros autores, além de Rezende, comentam o assunto. Jover-Faleiros (2013) aponta para o desafio de “[...] se integrarem os conhecimentos teóricos sobre a literatura às experiências individuais no processo de construção de sentido por meio da leitura literária”. Porém, a autora mostra que “[...] entrar em contato com a experiência da leitura, dar voz ao texto do leitor e compartilhar essa experiência como forma de conhecimento em contexto didático é eminentemente pedagógico” (JOVER-FALEIROS, 2013, p.132).

É tarefa pedagógica também compreender a sociedade atual com suas múltiplas faces e, nesse contexto, os alunos, principais agentes do processo de letramento. Roxane Rojo (2012) aponta para o conceito de multiletramentos, salientando que esse termo é diferente de letramentos (múltiplos), ou diferentes tipos de letramentos constantes na sociedade, pois o conceito de multiletramentos

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Segundo a autora (2012), no contexto atual com o uso das novas tecnologias as pessoas constroem suas coleções a partir de seus gostos, interesses. Entender essa multiplicidade cultural e respeitar as coleções de cada um é uma maneira de aceitar as diferenças não como algo menor, mas apenas diferente. Com relação à constituição semiótica da linguagem, necessário se faz que o professor acolha as novas linguagens e as incorpore em sua prática pedagógica. Nesse viés, Rojo aponta três características importantes dos multiletramentos: “a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteirizos, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)” (ROJO,

2012, p. 23).

Essa abordagem deve ser levada em conta ao apresentar os textos literários aos alunos, aproveitando inclusive da utilização das ferramentas tecnológicas que propiciam muitos materiais e acesso facilitado a eles. A linguagem dos multiletramentos é uma maneira de adentrar e valorizar os conhecimentos que os alunos possuem, pois o processo leitura e produção textual não é mais exclusivamente linguístico, uma vez que integra imagem, som, movimento.

Ao buscar esses textos que circulam na esfera literária, quer seja no formato impresso ou no formato digital, convém levar em conta também o perfil dos leitores e se os textos a ele apresentados encontram-se dentro de seus horizontes de expectativas. Sob esse aspecto, ao pensar a leitura literária na EJA e após analisar o perfil dos alunos e suas dificuldades na área da leitura, optou-se aqui por trabalhar com textos de narrativa curtas, porém com teor literário denso. Dessa forma, os contos literários foram os escolhidos e na próxima seção apresenta-se a concepção desse gênero e sua relevância na atualidade.

2.3.2 Gênero Conto

Conto é um gênero que circula na esfera literária, dentro da tipologia das narrativas. Determinar seu início, na história, é uma tarefa quase impossível e o que permanece, segundo Nádía Gotlib (2006, p.6)

[...] como hipótese que nos leva aos tempos remotíssimos, ainda não marcados pela tradição escrita, há fases de evolução dos modos de se contarem estórias. Para alguns, os contos egípcios — Os contos dos mágicos — são os mais antigos: devem ter aparecido por volta de 4000 anos antes de Cristo (GOTLIB, 2006, p.6)

Gotlib cita três acepções da palavra conto, que Cortázar utiliza em seu estudo sobre Poe: “1. relato de um acontecimento; 2. narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. fábula que se conta às crianças para diverti-las” (2006, p.12). Segundo a autora, todas essas acepções são modos de se contar alguma coisa e, enquanto tal, são todas narrativas. De fato, “[...] toda narrativa apresenta sucessão de acontecimentos de interesse humano que se organizam em uma série temporal estruturada na unidade de uma mesma ação” (CORTÁZAR, 1974 apud GOTLIB, 2006, p.12).

Os contos, em princípio, eram contados oralmente e, com o passar do tempo,

passaram a ser registrados em forma escrita. No entanto, aquele que conta, coloca suas impressões, não relatando simplesmente os acontecimentos ou ações. Em se tratando de ficção, não importa se o fato aconteceu ou não, visto que o “[...] conto é a arte de inventar histórias, como um modo de se representar algo”. Esses registros podem ser de fatos da realidade ou não, contados com recursos literários (GOTLIB, 2006, p.13).

Ainda segundo a autora, a história do conto literário,

[...] nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário (GOTLIB, 2006, p.13).

O narrador torna-se a voz do contador, fazendo uso de um repertório (entonação de voz, gestos, olhares, ou mesmo algumas palavras e sugestões), na maneira de contar e nos detalhes do modo como se conta a fim de conquistar e manter a atenção do seu auditório. Segundo a teoria de Poe (1981) essa é a função do narrador: causar um efeito no leitor, a ser produzido a partir da relação entre a extensão do conto e a reação que ele consegue provocar no leitor (POE, 1981 apud GOTLIB, 2006, p.13). Nessa teoria,

[...] a composição literária causa, pois, um efeito, um estado de ‘excitação’ ou de ‘exaltação da alma’. E como ‘todas as excitações intensas’, elas ‘são necessariamente transitórias’. Logo, é preciso dosar a obra, de forma a permitir sustentar esta excitação durante um determinado tempo. Se o texto for longo demais ou breve demais, esta excitação ou efeito ficará diluído. Torna-se imprescindível, então, a leitura de uma só assentada, para se conseguir esta unidade de efeito (GOTLIB, 2006, p.32).

Esse fato revela que o conto, segundo Poe (1981), é resultado também de um extremo domínio do autor sobre os seus materiais narrativos, sendo produto de um trabalho consciente, que se faz por etapas, em função desta intenção: a conquista do efeito único ou impressão total. Dessa forma, tudo é pensado minuciosamente na elaboração do conto. Trata-se de conseguir, com o “[...] mínimo de meios, o máximo de efeitos. E tudo que não estiver diretamente relacionado com o efeito, para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido” (GOTLIB, 2006, p.34-35).

O momento especial que o conto provoca no leitor é também chamado de

epifania. Essa palavra, segundo James Joyce (De Sá, 1979 apud GOTLIB, 2006, p. 51) “[...] é identificada como uma espécie ou grau de apreensão do objeto que poderia ser identificada com o objetivo do conto, enquanto uma forma de representação da realidade”. Essa experiência não é exclusiva ao que se denomina conto, “[...] no entanto, em contos cujo núcleo é justamente esta percepção reveladora de uma dada realidade, a teoria torna-se fundamental para a sua leitura. É o caso dos contos de Clarice Lispector, por exemplo” (GOTLIB, 2006, p. 52).

Lispector nunca usou o termo epifania para se referir às suas obras, porém, esse fenômeno é encontrado com grande recorrência em suas narrativas. O termo, a princípio, é de cunho religioso, descreve um momento de revelação ou manifestação divina. Na literatura, mais especificamente nas obras de Clarice Lispector, a epifania

[...] é expressão de um momento excepcional, em que se rasga para alguém a casca do cotidiano, que é rotina, mecanicismo e vazio. Mas é também defesa contra os desafios das descobertas interiores, das aventuras com o ser. Por isso a epifania é sempre um momento de perigo, a borda do abismo, da sedução que espreita todas as vidas. A vida protegida representa o domesticado, o dia-a-dia, o casamento, as compras na feira, as visitas e os aniversários. A casca desses atos rotineiros (sic) está sempre por um fio e seu rompimento se dá num momento epifânico (DE SÁ, 1984 p. 270).

Essas peculiaridades do conto o caracterizam como uma obra completa e sua brevidade não é sinônimo de algo menor. Cortázar considera também próprio do conto: “[...] o de recortar um fragmento da realidade, fixando-lhe determinados limites, mas de tal modo que esse recorte atue como uma explosão que abre de par em par uma realidade muito mais ampla” (CORTÁZAR, 1974 apud GOTLIB, 2006, p 67). Para ele o conto é comparado com a fotografia na qual o que importa é a seleção do significativo:

[...] surge a necessidade de escolher e limitar uma imagem ou acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (CORTÁZAR, 1974, apud GOTLIB, 2006, p 66).

Esse *flash* torna o conto significativo quebrando “[...] seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além

da pequena e, às vezes, miserável história que conta” (CORTÁZAR, 1974, p. 153 apud GOTLIB, 2006, p 68).

Para finalizar, Gotlib cita Quiroga que reitera sobre a importância desse gênero, com destaque por ser relato de uma história bastante interessante e suficientemente breve para que absorva toda a nossa atenção, ao que conclui: “E o homem contará sempre, por ser o conto a forma natural, normal e insubstituível de contar” (QUIROGA, 1970 apud GOTLIB, 2006, p. 76).

Após apontar os elementos que fundamentam o trabalho com a leitura e os textos literários, a seção seguinte contém a fundamentação teórica e metodológica que ancoram os elementos da pesquisa e da análise dos dados, assim como, a Proposição Interventiva.

2.4 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) COMO BASE TEÓRICA E METODOLÓGICA

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), segundo Bronckart (2006a), pretende ser a ciência do humano e tem como questionamento central o papel que as práticas de linguagem desempenham na “[...] constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos” (2006a, p.4). Sua base teórica está alicerçada nas ideias de Vygotski (1934/1997; 1999), no que se refere ao processo de desenvolvimento humano. Ao propor uma análise da ontogênese humana, Vygotski elaborou um esquema desenvolvimental, com cinco pontos, que fossem compatíveis com essas posições, apresentados por Bronckart:

- 1) o jovem humano é dotado de um equipamento biocomportamental e psíquico inicial, que, enquanto procede da evolução contínua das espécies, o dote de potencialidades novas; 2) desde o nascimento, o jovem humano é mergulhado em um mundo de pré-construtos sócio-históricos: formas de atividade, coletivas, obras e fatos culturais, produções semióticas que emergem de uma língua natural dada, etc.; 3) desde o nascimento, ainda, o ambiente humano empreende caminhadas deliberadas de formação, que visam integrar o jovem humano nessas redes de pré-construtos, ou que guiam sua apropriação destes últimos; 4) no quadro desse processo de apropriação, a criança interioriza propriedades da atividade coletiva assim como signos e estruturas de linguagem que a mediatizam; 5) essa interiorização das estruturas e significações sociais transforma radicalmente o psiquismo herdado e dá origem às capacidades do pensamento consciente (2006a, p.4).

Vygotski, por sua vez, encontra sua inspiração nas proposições de Spinoza e de Marx; Engels (1951). Percebe-se, pois, que, segundo esses últimos autores, o objeto primeiro de “[...] toda ciência humana não é mais a relação que se instala entre o sujeito que pensa e o mundo, mas sim, a práxis coletiva” (BRONCKART, 2006, p.4), ou, ainda,

[...] a atividade humana, enquanto atividade objetiva, pois é na prática que o homem tem de fazer a prova da verdade, isto é, da realidade e da potência de seu pensamento, a prova que é deste mundo (MARX, 1951, p. 23-24 apud BRONCKART, 2006, p.4).

Dessa forma, o ISD prega, conforme Marx e Engels (1846/1968), que o desenvolvimento humano deve ser apreendido em uma perspectiva dialética e histórica. No marxismo, os autores propõem que os “[...] estados iniciais do psiquismo humano não podem ser a princípio, conscientes, mas que essa função superior é construída historicamente” (BRONCKART, 2006, p.11). Bronckart continua mostrando a influência de Vygotski, via marxismo, de que o homem, seus pensamentos e todas as suas capacidades biocomportamentais são construções a partir da elaboração de atividades coletivas, assim como apropria-se dos instrumentos a serviço de sua realização concreta (BRONCKART, 2006a).

Outra influência importante para o ISD são as ideias sobre signo de Saussure (1916). Segundo Bronckart, o objetivo de explorar a teoria de Saussure sobre o signo era para validar as teses de Vygotski e também mostrar “em que a apropriação e a interiorização dessas entidades semióticas podem ‘causar’ a emergência do pensamento consciente humano” (BRONCKART, 2006a, p.5).

Ao resgatar a teoria do signo, de Saussure (1916), que, segundo Bronckart, “[...] são entidades representativas desdobradas; apresentam-se como envelopes em que agrupam representações individuais, ou ainda, como representações (sociais) de representações individuais” (BRONCKART, 2006a, p. 6). O autor resgata essa teoria como fundamento importante para o ISD e continua pontuando a influência saussuriana para essa teoria, a partir de novos estudos de colaboradores, entre eles Bulea (2005). Nesse estudo, a contribuição se apresenta sob três aspectos:

[...] a concepção do signo como entidade fundamental processual, que jamais é dotado de um significado imutável, mas que acolhe imagens mentais temporárias e instáveis, porque sempre dependentes do uso; a concepção

do sistema da língua, não como entidade fechada, mas como estando em perpétua interação com os sistemas sociais, psicológicos e discursivos; o acento, enfim, sobre os mecanismos de mudança, e sobre a dinâmica temporalizada que anima o conjunto dos sistemas que subentendem os fatos linguageiros (BULEA, 2005 *apud* BRONCKART, 2006a, p. 7).

Partindo das ideias de Vygotski e Saussure e dos princípios fundadores do Interacionismo social, o ISD deixa de lado a ideia radical do Positivismo em enquadrar todas as ciências em seus devidos objetos de estudos e busca, desse modo, se constituir não apenas numa corrente propriamente linguística, mas sim, numa ciência do humano.

Apesar dessa amplitude, o objeto de estudo do ISD acaba sendo, de forma mais específica, a problemática da linguagem. Segundo Bronckart “[...] o ISD considera que a problemática da linguagem é absolutamente central ou decisiva para essa mesma ciência do humano” (2006a, p. 9). Convém esclarecer alguns termos, aqui, na perspectiva do ISD, tais como: língua, textos, gêneros de textos e tipos de discurso.

Segundo Bronckart (2003, p. 69) toda língua natural é baseada em um “código ou um sistema, composto de regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis, que possibilita a intercompreensão no seio de uma comunidade verbal”. Essa concepção baseia em estudos de Saussure (1916):

[...] o sistema da língua não pode ser considerado estável senão em um estado sincrônico dado, por um procedimento metodológico que faça abstração das mudanças que permanentemente o transformam, sob o efeito do tempo e das variações do uso (SAUSSURE, 1916 *apud* BRONCKART, 2003, p.69).

Portanto, o estatuto duplo das línguas naturais pode ser subdividido em: “1) estudo dos sistemas que privilegia o interno da língua, as gramáticas [...]”. É um sistema legítimo, mas há restrições, pois “certos fenômenos linguísticos somente podem ser estudados considerando o cotexto (ambiente linguístico interno) e o contexto” (ambiente extra-verbal ‘externo’ do discurso) (BRONCKART, 2003, p.70). “2) estudo da estrutura e funcionamento das diferentes espécies de textos em uso, levando em conta as dimensões empíricas efetivas que se encontram e se produzem os textos” (BRONCKART, 2003, p.71).

Bronckart, por conseguinte, o ISD, se insere nesse segundo estatuto por considerar a língua não apenas um sistema que sobrevive por suas próprias regras,

mas depende e se transforma pelo uso de seus falantes, dentro de um período determinado e sua manifestação se realiza de modo empírico nos chamados textos.

Sob essa concepção, texto é definido como “[...] todas as produções de linguagem situadas, orais ou escritas, que são construídas, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada”; de outro, “levando em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2003, p.71; 2006b, p.13).

Todos os textos são produtos da atividade humana e “[...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 2003, p.72). Esses textos são organizados por tipos e surgiram conforme a necessidade de cada época. Por exemplo os romances na Idade Média; o artigo científico no século XIX; os textos comerciais e publicitários e novos suportes de comunicação na atualidade (BRONCKART, 2003).

No decorrer desse século, a partir de Bakhtin, inicia-se uma proposição de classificar essa variedade de textos em gênero de texto ou gênero do discurso. Esse conjunto de produções verbais organizadas pode ser designada em termos de gênero (BAKHTIN, 1984). Há uma série de dificuldades de classificar gênero, pois os “[...] textos continuam sendo entidades profundamente vagas” (BAKHTIN, 1984 apud BRONCKART, 2003, p.73), decorrentes do caráter fundamentalmente histórico e adaptativo das produções textuais.

Bronckart considera a dificuldade em classificar os textos e explica que

Os gêneros de textos constituíam os produtos de configurações de escolhas entre as possíveis, que são momentaneamente estabilizadas pelo uso, escolha que emerge do trabalho que realiza as formações sócio discursivas para que os textos sejam adaptados às atividades que eles praticam, adaptados a um meio comunicativo dado, eficazes em face a tal aposta social, etc. Em razão desse estatuto, os gêneros mudam necessariamente com o tempo ou com a história das formações sócio discursivas (2006b, p.13).

O autor explica que, por uma decisão teórica e terminológica, o ISD adota o termo gênero de texto na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero (BRONCKART, 2006b).

Após essa tomada conceitual do ISD, percebe-se que muitos trabalhos

realizados nessa linha teórica estão relacionados à produção de textos, principalmente pela configuração das sequências didáticas a que se propõem produzir a partir dos gêneros textuais. Bronckart justifica a abordagem do ISD mais na vertente da produção de texto porque as pesquisas do

[...] ISD foram empreendidos para responder a demandas de professores da escola obrigatória, e visaram construir elementos de referência que lhes fossem úteis em suas práticas didáticas. Ora, na escola obrigatória (graus 1 a 9), os programas são essencialmente centrados sobre as capacidades de matriz dos diversos gêneros de textos, sobre as condições contextuais de sua produção, e sobre a resolução dos problemas técnico-lingüísticos que pode pôr sua redação, as questões de recepção ou de interpretação sendo sobretudo tratadas nos níveis pós-obrigatórios da escolaridade (BRONCKART, 2006a, p.21)

Conforme o autor, a escolha por esses textos é essencialmente metodológica e, os propostos para o trabalho, são os *standards* por serem

[...] mais simples que outros, ou repousam sobre operações languageiras menos numerosas e menos complexas, ou ainda que constituem uma espécie de tipos ideais. [...] escolhemos (esses textos) para analisar inicialmente, para colocar em evidência as “regras de base” de organização de todos os textos (BRONCKART, 2006a, p.22).

Com relação aos textos que não se enquadram nesse tipo *standards*, os artísticos ou literários, por exemplo, o autor fala que “[...] seriam parte de um trabalho secundário ou suplementar, explorando a auto-reflexão dos processos languageiros (sua capacidade de auto exceder-se)” (2006a, p.22). Essa seria uma das características do texto literário: transformar as regras base dos textos *standards*. Esse mesmo autor salienta que “[...] os estudantes devem inicialmente “dominar as regras de funcionamento de narrativas comuns antes de poder compreender os processos que compõem um texto ‘literário’” (BRONCKART, 2006a, p.22).

A linguagem do texto literário, que é diferenciada, só é possível de ser produzida porque os escritores inicialmente dominaram as regras dos textos “*standard* para, em seguida, transformá-las em função de seus próprios objetivos” (BRONCKART, 2006a, p.22). Como BRONCKART (2006a) afirma que o ISD possui pesquisas mais voltadas à produção de textos e tendo a presente pesquisa foco na leitura, por essa razão, busca-se também apoio teórico em outros aportes.

2.4.1 Procedimento Metodológico – ISD

O ISD chegou ao Brasil por meio do trabalho de Anna Rachel Machado com sua tese de doutorado, defendida em dezembro de 1995 (ABREU-TARDELLI; CRISTOVÃO, 2009). A partir de então, muitos trabalhos foram e ainda estão sendo realizados a partir desta linha teórico-metodológica.

O agir humano, objeto de estudo do ISD e, como tal, toma parte da discussão do papel das Ciências da Educação e sua construção histórica como ciência. Por ter o agir humano como objeto, muitos problemas foram encontrados para que se efetivasse o caráter científico das Ciências da Educação (BRONCKART, 2006b). O processo foi longo e, superados os problemas de seu estatuto e legitimidade acadêmica, ainda foi necessário “construir um corpo de conhecimentos sobre os sistemas institucionais de intervenção formativa e sobre os processos que neles se desenvolvem” (BRONCKART, 2006b, p. 237). Essa ciência, precisa adotar um conjunto de tarefas, entre as quais

[...] tomar dados sobre a educação de outras ciências, transpô-los – reformatar esses dados (adaptá-los, e reorganizá-los) levando-se em conta as características presumidas dos protagonistas dos sistemas de ensino e dos sistemas didáticos e o conjunto das reações que essas modificações suscitam no corpo social (BRONCKART, 2006b, p.238).

Dentro dessa perspectiva, se as Ciências da Educação apenas aceitam dados gerados por outras ciências, elas são da ordem da Engenharia Didática. Porém, há lugar para uma verdadeira ciência, cujo objeto seriam os processos de mediação formativa, tais como são concebidos e desenvolvidos pelas ciências humanas (BRONCKART, 2006b).

O ISD considera que as Ciências da Educação devam ser como um estatuto intermediário entre as várias instâncias de produção de conhecimentos e o saber empírico pois,

[...] ao mesmo tempo em que elas têm de elaborar métodos e conceitos que sejam adaptados a seu objeto específico, que são as mediações formativas, elas também têm de interagir continuamente, [...] com as disciplinas que elaboram os saberes conexos (BRONCKART, 2006b, p. 239).

As tarefas das Ciências da Educação podem ser enumeradas em 3 níveis, sendo o primeiro centrado nos objetos e metodologias, com a discussão voltada para o que ensinar e como fazer isso. Essa primeira tarefa trabalha com a transposição de dados provenientes das ciências e os adapta, quais sejam, conteúdos ou objetos, constituídos pelos processos psicossociais de aprendizagem e de desenvolvimento (BRONCKART, 2006b).

No segundo, o foco está nos processos de ensino/aprendizagem e na forma como os formadores agem efetivamente para implementarem seus trabalhos. Discute também sobre os problemas encontrados na gestão de suas atividades. Muitos desses problemas são em função de suas próprias representações das situações e em relação aos programas e manuais. Outras variantes são as reações dos aprendizes, o meio social, familiar ou político que interferem no processo de ensino/aprendizagem (BRONCKART, 2006b).

Há também a formação dos profissionais em campo também concebido como processo meta, no qual é necessário questionar os tipos de saberes que devem ser propostos aos professores, para torná-los capazes de gerir sua atividade, de um modo esclarecido e autônomo (BRONCKART, 2006b).

Por fim, as Ciências da Educação devem analisar as práticas de formação, como eixo central do trabalho dos pesquisadores, a fim de integrar a investigação teórica e metodológica sobre “[...] o estatuto de realização e de suas condições de avaliação/interpretação” (BRONCKART, 2006b, p. 239). A partir dos aportes construídos, discutir as próprias pesquisas empíricas com o intuito de construir “[...] um saber científico sobre o agir ou sobre a intervenção, enquanto mecanismo principal de construção dos conhecimentos humanos” (BRONCKART, 2006b, p. 240).

Em razão disso, Anna Rachel Machado (2005), expoente do ISD no Brasil, aponta a classificação das pesquisas na área em cinco tipos, de acordo com o foco em questão:

Nas ferramentas de ensino, com o levantamento de características de gênero (artigo de opinião, os diários reflexivos de professores, os resumos, as resenhas críticas etc.), a construção de modelos didáticos de gêneros ou a análise e avaliação de materiais de ensino; No aluno, com a análise de seu desenvolvimento em diferentes práticas de linguagem e com a avaliação de suas capacidades de linguagem em relação a um determinado gênero, visando-se planificar ou avaliar atividades de ensino; No professor em formação ou no formador de professor, com o levantamento de representações sobre a situação em

particular em que se encontra; com o confronto entre representações prévias e ações efetivamente realizadas e com a identificação das relações entre textos prescritivos, planejadores e avaliativos e as ações efetivamente realizadas; Na interação professor-ferramenta-aluno, com a análise da sala de aula ou a avaliação de experiências didáticas voltadas para o desenvolvimento da compreensão de textos, para o letramento inicial ou para a apropriação de gêneros orais; Na interação professor em formação - (ferramenta) - formador, com análise de sessões reflexivas e de outros tipos de situações de formação (MACHADO, 2005, p. 238-239).

Sob esta perspectiva, esta pesquisa, de acordo com a apresentação de Machado, está voltada às ferramentas de ensino, com o levantamento de características do gênero conto e análise do livro didático da EJA. Está também com foco no aluno, com a análise de seu desenvolvimento em diferentes práticas de linguagem, levantadas pelo instrumento de pesquisa (questionário). Dessa forma, está inserido tanto no foco 1, nas ferramentas de ensino quanto no foco 2, nos alunos, uma vez que a proposta de intervenção tem o objetivo de trabalhar, de forma sistematizada, a leitura de contos literários com eles.

A proposição de atividades para os alunos segue a orientação da Sequência Didática, por contemplar o gênero conto literário a ser trabalhado com vistas a desenvolver as capacidades de linguagem, como preconiza o ISD. Porém, a formação da proposta interventiva, não segue o esquema clássico de Primeira Produção, Módulos e Produção Final que caracterizam a SD. Na Proposição Interventiva são propostas atividades complementares ao capítulo do Livro Didático. Para tanto, após análise do capítulo, algumas atividades foram mantidas, outras retiradas e, por fim, apresentadas atividades novas foram propostas com o intuito de contemplar a leitura do texto literário.

2.4.2 Sequência Didática e Capacidades de Linguagem: Base de Orientação da Proposta Interventiva

A Sequência didática (SD), segundo os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), pode ser definida como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2010, p.82). Esse procedimento tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar um determinado gênero textual e, ao dominá-lo, tanto ao falar ou escrever, proceda de maneira apropriada em uma determinada situação de

comunicação.

Como forma de apropriação do gênero, os autores supracitados (2010) criaram uma estrutura base para a SD, que consiste nos seguintes elementos: apresentação inicial, produção inicial, módulos constituídos por diversas atividades e a produção final. Nesse esquema, o professor faz uma apresentação da situação para expor aos alunos sobre o projeto de comunicação que será realizado na produção final. Pede que os alunos escrevam um texto sobre gênero a ser trabalhado para que ele possa ter um diagnóstico do que o aluno sabe sobre ele. A partir dessa produção inicial, o professor começa o estudo, módulo a módulo, até que o aluno se aproprie do gênero pretendido. No final, os alunos produzem um texto com os instrumentos elaborados nos módulos.

Durante o estudo, nos módulos, os alunos desenvolvem capacidades de linguagem como forma de mobilizar seus conhecimentos sobre os procedimentos a serem seguidos. As capacidades de linguagem são divididas em três tipos: capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD) e capacidades linguístico-discursivas (CLD) (DOLZ E SCHNEUWLY, 2010).

De forma sucinta, as capacidades de ação referem-se à adaptação do texto ao contexto de produção (destinatário, conteúdo e objetivo). Nas capacidades discursivas mobilizam-se modelos discursivos e sequências tipológicas que predominam ou compõem cada gênero, em razão de seus propósitos comunicativos. Nas capacidades linguístico-discursivas mobilizam-se conhecimentos acerca do uso dos elementos de conexão, coesão nominal, coesão verbal e do gerenciamento das vozes do texto. Ainda

O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010 p. 44).

Para além dessas três capacidades de linguagem consagradas pelo ISD, destaca-se

a questão da multimodalidade/multiletramentos. Para o pesquisador, a multimodalidade seria uma quarta dimensão a ser adicionada no estudo dos gêneros [...] há muito tempo já se usavam imagens, para o ensino-

aprendizagem de línguas, de forma a produzir diferentes semioses que provocam resultados distintos do que analisar os elementos em separados (DOLZ, 2015 apud CRISTOVÃO; LENHARO, 2016, p.30).

Dessa forma, Dolz (DOLZ, 2015 apud LENHARO, 2016, p.30) “menciona a existência das Capacidades Multissemióticas (CMS) relacionadas a semioses outras que não são transmitidas através da materialidade daquilo que é verbal”. Cristovão e Lenharo (2016) mencionam a existência dessa nova categoria, citando Dolz, porém, segundo elas, não há trabalhos detalhados sobre tal capacidade. As autoras (2016, p.30-31) afirmam que tais “[...] capacidades desempenham papel central quando da análise de textos que apresentam materialidades sonoras, digitais e visuais”.

Esta pesquisa, em sua Proposta Interventiva, adota o desenvolvimento das clássicas capacidades de linguagem: capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD) e capacidades linguístico-discursivas (CLD) e, também, a inclusão das capacidades Multissemióticas (CMS) por apresentar elementos que essa capacidade descreve e contempla.

Exposto o referencial teórico que dá suporte e fundamenta a pesquisa, na seção a seguir serão abordados assuntos sobre a natureza e as questões metodológicas em que a mesma se insere.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho trata de um estudo de caso de natureza qualitativo-interpretativista, de análise documental e de caráter interventivo e que foi realizado no plano da educação básica, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede pública, mais especificamente no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), situado no Paraná, e sua temática centra-se na importância da educação literária para esse público.

Segundo Gil, essa “[...] é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais” (GIL, 2010, p. 37), sendo uma de suas características o caráter qualitativo que se reflete em sua análise. É, assim definido, também, por Triviños (1987, p.133) como “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Esse estudo de caso se deu com alunos do ensino fundamental, fase II da EJA. Os alunos pesquisados estudam na organização individual, com participação conforme tempo disponível, portanto, não

caracterizando uma classe ou turma. Essa escolha foi efetuada pela pesquisadora por esta trabalhar regularmente com a modalidade de ensino e com esses alunos de forma específica.

No campo teórico-metodológico, o Interacionismo Sociodiscursivo ofereceu instrumentos para a análise dos documentos prescritivos, mais especificamente as *Diretrizes Curriculares Estaduais de EJA* (PARANÁ, 2006) do Estado do Paraná, bem como para a análise e proposta de intervenção. No caso da intervenção, o campo teórico metodológico também se pautou pelo letramento literário, dentre outros.

Pelo caráter qualitativa e interpretativista, iniciou-se o processo pelos dados coletados por meio de um questionário e a análise foi de forma quantitativa e qualitativa. Denzin e Lincoln definem essa abordagem como

[...] abordagem qualitativa que é frequentemente utilizada em estudos voltados para a compreensão da vida humana em grupos, em campos como sociologia, antropologia, psicologia, dentre outros das ciências sociais (DENZIN e LINCOLN, 2000 apud CESAR, 2005).

E também porque essa modalidade de pesquisa tem tido

[...] diferentes significados ao longo da evolução do pensamento científico, mas se pode dizer, enquanto definição genérica, que abrange estudos nos quais se localiza o observador no mundo, constituindo-se, portanto, num enfoque naturalístico e interpretativo da realidade (DENZIN e LINCOLN, 2000 apud CESAR, 2005).

Inicialmente, foi elaborado um questionário com 13 (treze) questões para o levantamento do perfil dos alunos, para, então, ser aplicado com o uso da ferramenta *Google Docs*.³ Essa ferramenta encontra-se disponível na *Web* e é de fácil manuseio na sua execução e, ainda produz dados gráficos a partir dos dados obtidos.

Após a análise do questionário, observou-se que os alunos gostavam de textos narrativos e isso foi levado em conta no momento da escolha do *corpus* literário e da análise dos contos eleitos pelos alunos. Esses textos, a princípio, serviram de base para a preparação da sequência das atividades propostas.

³ Google docs é um ambiente de escrita colaborativa *online*, construído a partir da tecnologia *Wiki* no qual é possível alojar um documento e permitir que sua edição seja aberta ou restrita a um grupo de colaboradores (AZZARI; CUSTÓDIO, in ROJO, 2013, p.85-86).

Além do levantamento feito sobre o perfil dos alunos procedeu-se também à análise do livro didático adotado pela referida escola com o intuito dimensionar as fragilidades e os pontos fortes das atividades nele contidas e, portanto, a partir desses dados, elaborar uma proposta didática interventiva.

Antes da elaboração da Proposta Interventiva, foi feita uma análise de todo o livro didático como um todo considerando os textos nele contidos e classificando-os em literários e não literários. Após essa classificação, concentrou-se a atenção no capítulo 2 (dois) da unidade 2 (dois) do livro didático o qual se tratava do gênero conto. Dessa forma, a Proposta Interventiva parte do que o livro apresenta em relação a esse gênero mantendo algumas atividades e propondo outras de forma a contemplar o desenvolvimento das capacidades de linguagem e a efetiva leitura do texto literário.

4 ANÁLISE

Essa seção é destinada à análise dos elementos constitutivos da pesquisa e da Proposta Interventiva. Inicialmente, apresenta-se o contexto de ensino, depois passa-se para a análise do questionário aplicado aos alunos. Na sequência, analisa-se o livro didático adotado pela escola, os textos da esfera literária que compõem o *corpus* literário e, por fim, propõe-se a expansão do capítulo 2, unidade 2 do referido livro didático, em forma de Proposta Interventiva.

4.1 CONTEXTO DE ENSINO

A pesquisa tem sua base no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – Ensino Fundamental e Médio, no norte do Paraná. Foi escolhido o Ensino fundamental, fase II (anos finais – 6º ao 9º ano), da disciplina de Língua Portuguesa por ser esse o local de atuação da pesquisadora por mais de quinze anos.

4.1.1 Escola

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA faz

parte da rede pública estadual do Paraná e como tal é regido pelas leis nas esferas estadual e federal.

Na década de 90, foi promulgada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9394/96 na qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, usufruindo de uma especificidade própria, com políticas públicas específicas, garantindo-se atendimento de forma permanente e contínua, priorizando-se a diversidade, a realidade e o perfil socioeconômico deste aluno.

O CEEBJA atende especificamente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Iniciou suas atividades no ano de 1986, com a oferta de ensino de 1º grau, de 5ª a 8ª séries, autorizado pela resolução nº 921/86 – Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Paraná. Possui 784 alunos matriculados sendo 401 no Ensino Fundamental e 383 no Ensino Médio, conforme dados fornecidos pela escola com base no Censo Escolar de 17/07/2015.

Segundo o Regimento do CEEBJA, em seu capítulo 2, denominado Finalidades e Objetivos, parágrafo 2º, sua função é

[...] ofertar curso de Ensino Fundamental – Fase II e de Ensino Médio destinados à preparação de jovem, do adulto e do idoso, por meio de metodologia adequada ao desenvolvimento cultural e formação da vida cidadã dos educandos (PARANÁ, 2008, p.8).

A escola possui em sua infraestrutura um Laboratório de Informática com computadores ligados à *internet*. Há um *Blog* denominado *Momentos Literários*⁴ dos professores de Língua Portuguesa, que deverá ser reativado com as atividades da sequência didática interventiva aqui proposta.

4.1.2 Perfil dos Alunos

Os alunos da EJA, em sua maioria, são trabalhadores que desde muito cedo precisaram ingressar no mundo do trabalho e ainda há aqueles que, por algum outro motivo, foram excluídos do sistema educacional regular. Quando retornam ao estudo,

⁴ *Blog Momentos Literários* – Disponível em <http://ceebjacprocopio.blogspot.com.br/> - Acesso em setembro de 2016.

demonstram a extrema necessidade de escolarização, pois a falta de oportunidades de trabalho e também as exigências das empresas em que já trabalham requer deles o retorno à escola para a conclusão da Educação Básica.

Para a presente pesquisa foi preparado um questionário, na ferramenta colaborativa *Google Docs*, enviado a um número de quinze alunos, entre os meses de abril e maio de 2015. Como muitos não tinham acesso ou familiaridade com a ferramenta tecnológica, o preenchimento das questões foi feito no Laboratório de Informática da Escola, com apoio técnico da pesquisadora e de uma colaboradora técnica local. Com relação às respostas, os alunos tinham toda autonomia. A figura um (1) mostra a parte inicial do Questionário, bem como o termo de consentimento autorizado com relação à utilização dos dados para uso na pesquisa acadêmica.

Figura 1 - Apresentação do questionário e termo de consentimento

Questionário sobre preferência de leitura dos alunos do CEEBJA – 2015

Caro (a) aluno (a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado, orientada pela professora Dra. Eliane Segati Rios Registro, em andamento pela Universidade Norte do Paraná – UENP, no Mestrado Profissional de Letras. Suas informações serão muito importantes.

TERMO DE CONSENTIMENTO AUTORIZADO

Eu, após ter lido e entendido as informações (dúvidas enviar para helena.batista@gmail.com) referentes a este estudo, CONCORDO* VOLUNTARIAMENTE em participar do mesmo.

*A devolução do questionário pressupõe seu consentimento.

Obrigada,
Helena Aparecida Batista

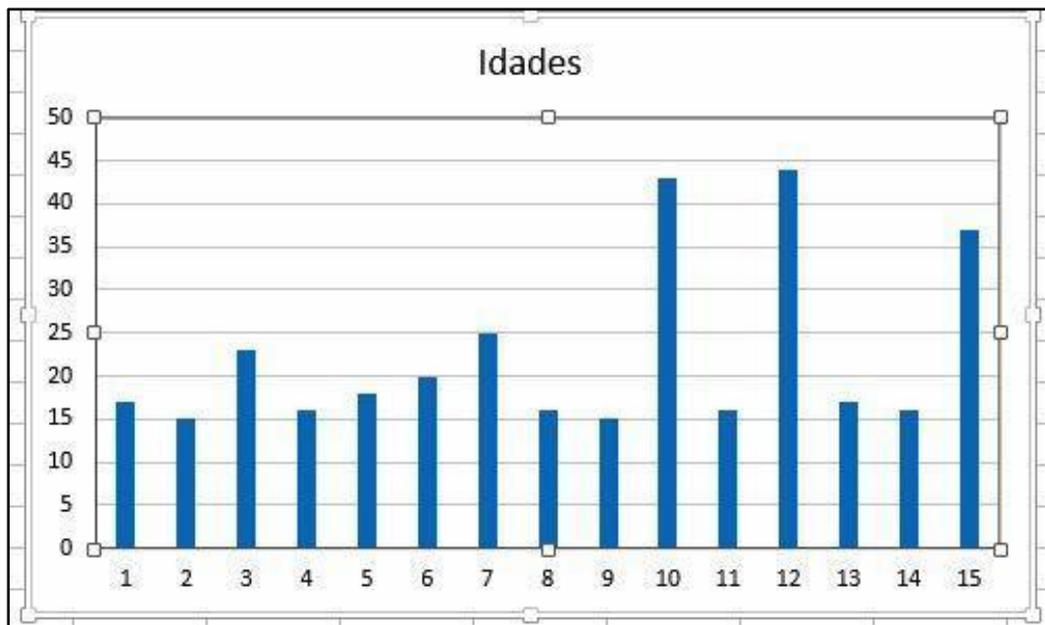
Fonte: A autora

O questionário é composto por treze questões obrigatórias, na modalidade fechada e aberta. As respostas obtidas foram agrupadas em forma de gráficos, em sua maioria, pela própria ferramenta do *Google Docs*. Outras figuras foram trabalhadas nas ferramentas do *Excell* e *Word*, pela autora. A seguir, será feita a apresentação das questões com análise das respostas.

4.1.2.1 Idade

Os alunos da pesquisa são do ensino fundamental, segunda fase (6º ao 9º ano), da organização individual. Essa forma de organização permite que o aluno frequente as aulas todos os dias ou conforme sua disponibilidade de tempo. A sala é composta por uma variedade de alunos, em níveis de escolarização e idades diferentes. Nesse gráfico, observa-se que há alunos a partir de 15 anos até outros acima de 40 anos. Essa diferença etária, num mesmo espaço, possibilita trocas de experiências, porém, muitas vezes acarreta conflitos e desentendimentos.

Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por idade



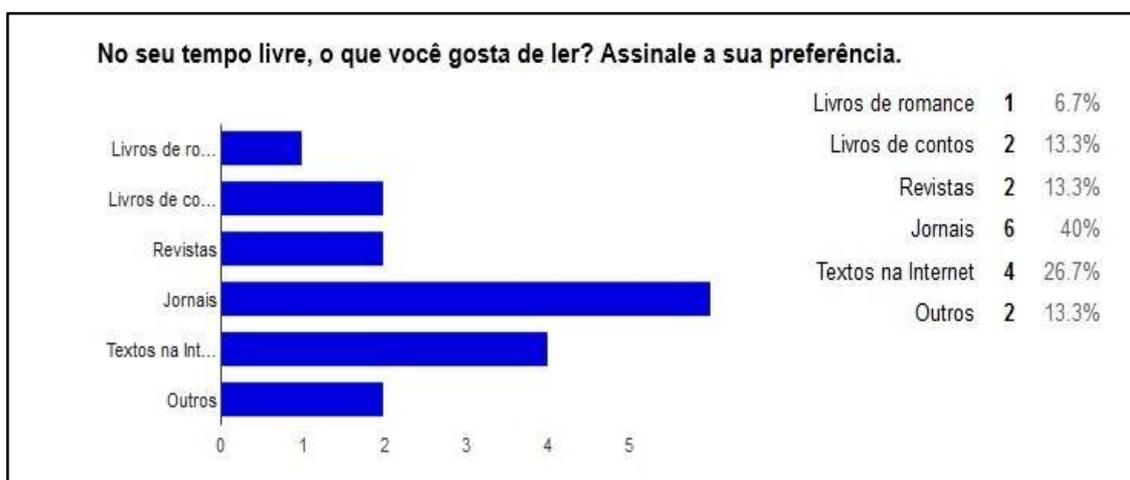
Fonte: A autora.

Pelo gráfico, percebe-se a presença cada vez mais de adolescentes e jovens na EJA, sendo nesse universo pesquisado, a maioria entre 15 e 20 anos. São 10 alunos entre os 15 pesquisados na faixa de 15 - 20 anos. A escola, principalmente no período vespertino, tem uma grande incidência de alunos adolescentes sendo, em sua maioria, egressos do ensino regular, com defasagem na idade/série e com histórico de indisciplina em sala de aula. A EJA torna-se uma alternativa para esses alunos, porém, precisa adaptar à metodologia da escola que, anteriormente, era mais apropriada para jovens, adultos ou idosos.

4.1.2.2 Leitura no tempo livre

Esta pesquisa, que tem o objetivo de propor a leitura do texto literário, procurou saber se os alunos leem no seu tempo livre e o que leem. O que se apresentou a eles, nessa questão, foram suportes onde são encontrados esses objetos de leitura.

Gráfico 4 - O que você gosta de ler no tempo livre?



Fonte: A autora

O dado interessante do gráfico é a escolha do jornal como fonte de leitura no

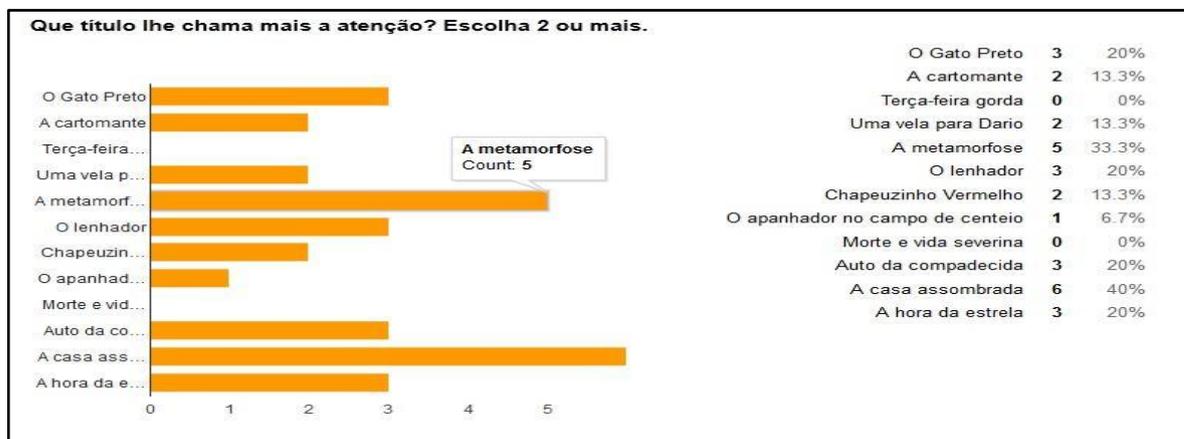
tempo livre, deixando textos da *Internet* em segundo lugar. Aqui também é preciso considerar que a citação dos gêneros contos, romances, que apareciam na questão, podem ter deixado dúvidas, uma vez que os alunos podiam não saber do que se tratava.

4.1.2.3 Título que chama mais a atenção

A preferência por trabalhar com narrativas curtas foi a motivação para propor alguns títulos de contos, novelas e romances. Os temas foram escolhidos de universo variado, passando pela linha de terror, do insólito, da diversidade e também de alguns clássicos infantis e populares.

Na tabulação, aparece em primeiro lugar *A casa Assombrada*, de Virginia Wolf, seguida por *A Metamorfose*, de Kafka em segundo lugar. Depois, três outros títulos em terceiro: *O Gato Preto*, de Edgar Alan Poe, *O Lenhador*, de Wilson Bueno, e *O auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

Gráfico 5 - Título que mais chama a atenção dos alunos



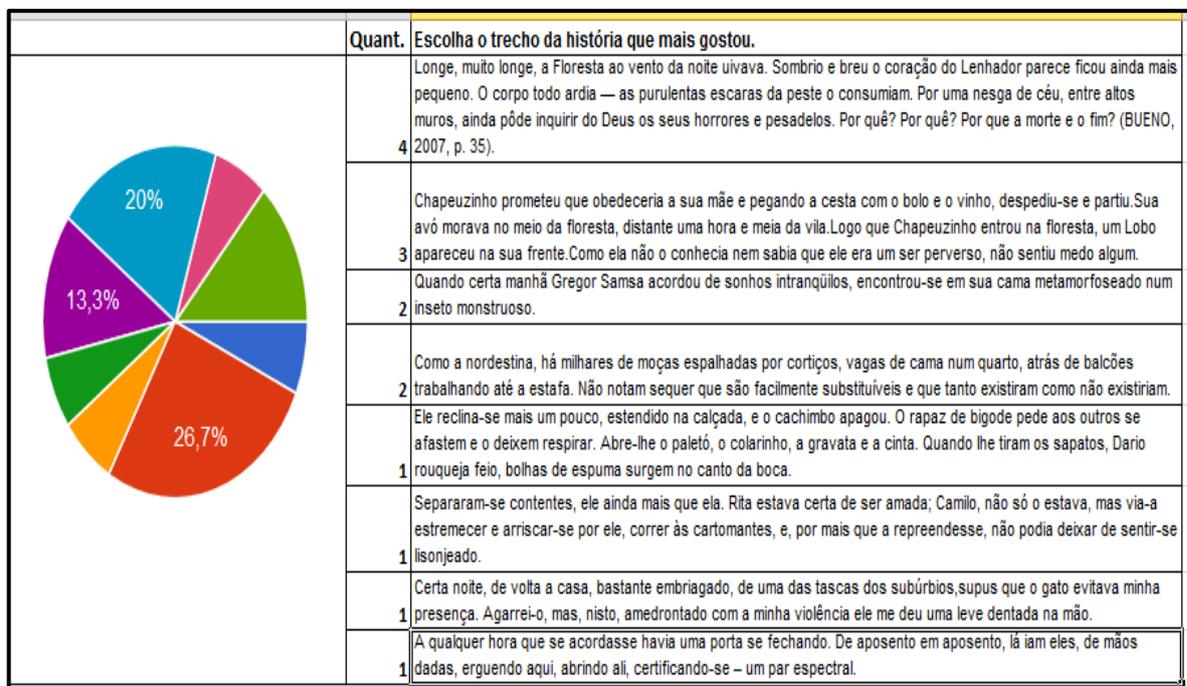
Fonte: A autora

Apresentando os títulos, *A Casa Assombrada* obtém 40% de preferência e esse percentual pode apontar para o interesse dos alunos pelo insólito e pelo terror. Porém, o panorama de preferência é mudado a partir dos excertos das obras apresentados, conforme a questão a seguir.

4.1.2.4 Trecho da história que mais gostou

Nessa questão foram colocados nove excertos de alguns dos títulos apresentados no quadro anterior e nesse momento há uma mudança do resultado. O conto *O Lenhador*, de Wilson Bueno, passa à frente, obtendo 26% da preferência, sendo escolhido por quatro dos quinze participantes da pesquisa. Em seguida vem *Chapeuzinho Vermelho*, com 20%, no segundo lugar, e *A metamorfose*, de Kafka, aparece em terceiro, com 13,3% empatado com o excerto do romance *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector. São obras que exigem um nível alto de maturidade do leitor, fato que deve ser levado em conta na proposição de atividades. De todos os trechos apresentados, apenas *O Corvo*, de Edgar Allan Poe, ficou sem nenhum voto. Os demais, cinco (5), obtiveram uma ou duas escolhas.

Gráfico 6 - Escolha do trecho das histórias que mais gostou.



Fonte: A autora.

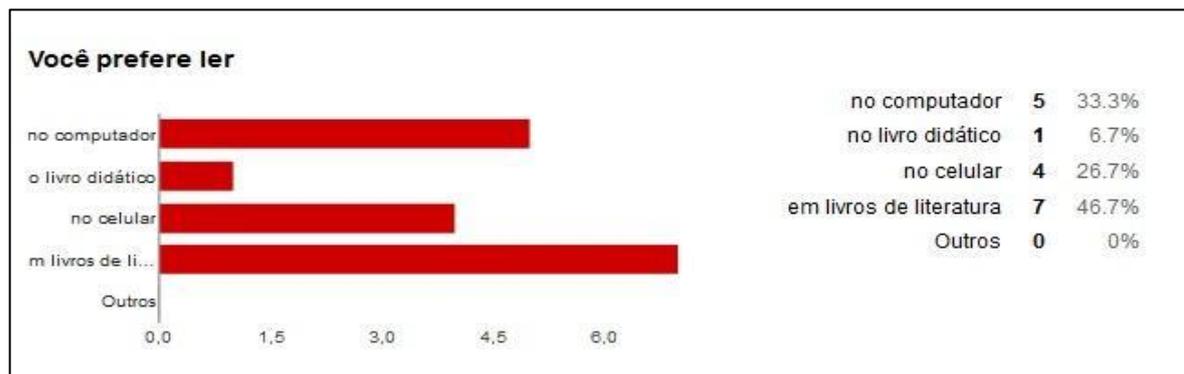
Essa questão tinha o propósito servir de base para a indicação de textos a serem apresentados na sequência didática. Porém, foi necessário fazer ressalvas com relação aos textos, uma vez que os mais apontados não contemplavam o horizonte

de expectativa do leitor, principalmente levando em conta o que o livro didático propunha. Nesse sentido, a escolha para a proposição de atividades optou pela escolha do conto *Os Laços de Família*, de Clarice Lispector por sua temática e seu caráter estético.

4.1.2.5 Suportes preferidos de leitura

Ainda faltavam outros elementos para definir que suporte usar no momento da intervenção e na escolha dos textos aos alunos. Dessa forma, a questão, sobre o suporte de preferência dos alunos a ser utilizado na hora da leitura mostra que livros de literatura ainda são os preferidos e como tal foram os escolhidos para a elaboração da sequência didática. Esse fator foi contemplado na SD com destaque para o uso da Biblioteca da escola, lugar privilegiado para esse tipo de suporte: livro impresso.

Gráfico 7- Suportes preferidos para leitura



Fonte: A autora.

Esse gráfico chama a atenção pelo resultado de 46,7% ter o livro impresso como preferência na hora da leitura, apesar de que na questão o termo leitura não estar bem definido, por não tendo sido especificado se é de literatura ou qualquer tipo de leitura. De qualquer forma, esses resultados apresentados pela maioria dos entrevistados adolescentes e jovens, faz pensar que a sobrevivência do livro impresso permanece, mesmo em tempos de predomínio tecnológico e digital.

4.1.2.6 Autores e/ou títulos de livros que já leu

A pergunta dessa questão era aberta e buscava saber o que os alunos já

havam lido ou não. Cinco responderam não saber, isto é, não tinham em mente nenhum título de livro ou autor que já haviam lido. Três citaram *Chapeuzinho Vermelho* e os demais citaram títulos/autores variados.

Figura 2 - Títulos/Autores que já leu.

Cite autores e/ou títulos de livros que você já leu	
1	Saga Crepúsculo
2	Não leio.
3	Gosto mais de ler notícias sobre esporte
4	VIDA E MORTE Severina
5	Não lembro de nenhum
6	nao sei
7	não conheço
8	Eram os Deuses Astronautas
9	chapeuzinho vermelho, a bela e a fera
10	O Cortiço A culpa é das estrelas
11	ERAMOS SEIS
12	Chapeuzinho Vermelho
13	Não sei.
14	Chapeuzinho vermelho Simplesmente acontece Um amor para recordar
15	monteiro lobato

Fonte: A autora.

A escolha pelo conto *Chapeuzinho Vermelho* e outras narrativas clássicas demonstra o poder das histórias no imaginário dos alunos. Aqui também aparecem outros clássicos que a escola sempre oferece, tais como, *Morte e vida severina*, *O Cortiço*, *Éramos seis* e Monteiro Lobato (o autor é mais famoso que o título de suas obras). Outros títulos que aparecem são da literatura que os alunos gostam, independente da instituição escolar: *Saga Crepúsculo*, *Eram os deus astronautas?*, *A culpa é das estrelas*. Essa é a formação espontânea de leitores, sem a mediação escolar ou apesar dela.

O fato de cinco, ou em torno de 33% dos pesquisados não se lembrarem de nenhum autor ou título é algo preocupante pois, revelam que os alunos não são leitores. Esse dado reforça a necessidade de intervenção e alerta, mais uma vez, para o cuidado criterioso na escolha dos textos. Por outro lado, reforça o desafio para que esses alunos, aqui representados, possam terminar o Ensino Fundamental, tendo, ao menos, um livro que habite seu imaginário.

4.1.2.7 Se você fosse um escritor de contos, seu texto teria: quantos personagens e

número de páginas?

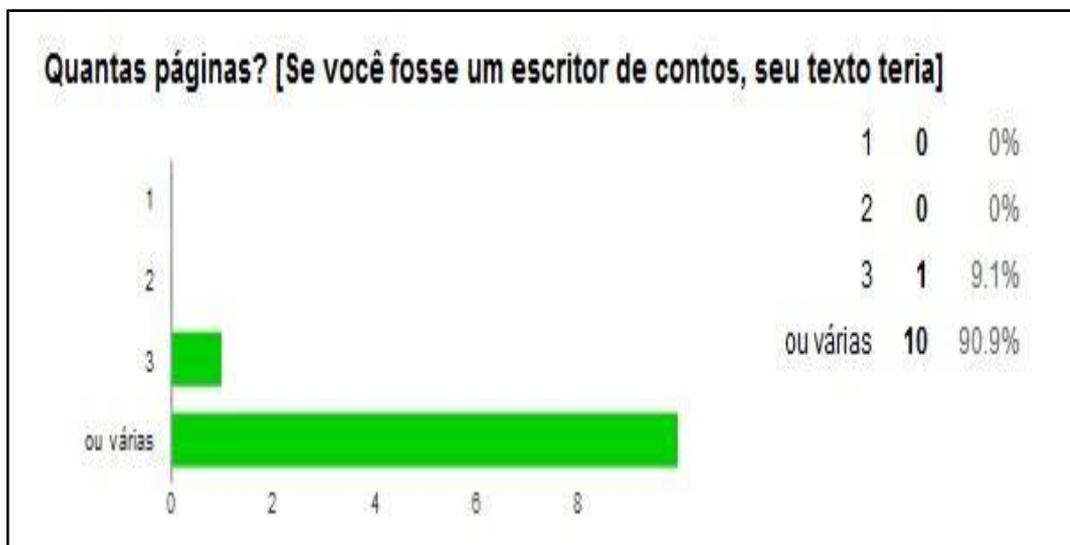
Nesta questão apresentada no questionário, o aluno deveria dizer quantas páginas e quantos personagens teria seu conto, caso ele fosse escrever um. Esta e outras questões, que virão na sequência, buscavam o entendimento dos alunos a respeito do gênero conto. Os próximos gráficos relacionados às questões sobre personagens, número de páginas demonstram que a resposta, da maioria, seria uma história com vários personagens e várias páginas.

Gráfico 8 - Personagens



Fonte: A autora.

Gráfico 9 - Páginas



Fonte: A autora.

Os alunos demonstraram desconhecimento pelo gênero conto ao responderem que seus textos teriam vários personagens e páginas. Apesar desses elementos não serem critérios essenciais para o gênero, a brevidade e a condensação do enredo não deixam de ser características que os caracteriza.

4.1.2.8 Se você fosse um escritor de contos, como seria o espaço (lugar) da sua história?

Esta questão continua sendo uma busca pelo reconhecimento dos elementos do gênero conto, porém, a questão é aberta pede que os alunos criem os espaços preferidos para suas histórias. No rol de preferência foi a principal floresta, também aparecendo outros espaços bem diferentes, tais como “[...] um espaço curto, mas com vários fatos acontecendo naquele local”. Essa citação lembra o espaço do conto *A Metamorfose*, no qual o personagem fica confinado no quarto, com pouca circulação pela casa. Aparece também a citação do abrigo para idosos, lugar onde ficou recolhido o personagem do outro nosso conto *O lenhador*. Os espaços antecipam alguns dos nos excertos apresentados corroborando as escolhas dessa pesquisa.

Figura 3 - Conto: espaço/lugar da história

Se você fosse um escritor de contos, como seria o espaço (lugar) da sua história?	
1	Em uma floresta.
2	Seria em um parque cheio de flores e bichinhos.
3	no campo
4	
5	Em uma cidade
6	seria um curto espaço mais com varios fato acontecendo naquele local
7	mitologia grega
8	Seria um espaço ou tempo inserto... uma história diferenciada dos demais.
9	seria uma floresta
10	Em um grande espaço como da historia de o cortiço sobre a "guerras" entre "bairros", ou seja um lugar que contasse a vida de cada um dos meus personagens como se fosse uma revista de fofocas, só, que ao invés de uma revista seria um livro cujo a vida das pessoas comessem com uma tragédia e no final a vida se transformasse como por exemplo: "o seu João infelizmente perdeu sua família sua casa e acabou vivendo na rua... felizmente ele deu a volta por cima saiu da cracolândia e conseguiu terminar os seus estudos e agora virou um grande advogado graças ao seu esforço.
11	SERIA EM ABRIGO PARA IDOSOS.
12	Em uma cidade
13	floresta.
14	Seria no dia das bruxas, em uma casa sombria.
15	acho que numa casa abandonada

Fonte: A autora.

Observa-se que numa das respostas dada aparece uma confusão entre espaço (lugar da história) e tempo (duração da história). Nela, o aluno diz que “seria um curto espaço mais com vários fato acontecendo naquele local (sic)” (aluno 6). O dado indica que nas atividades a serem propostas, será necessário, não apenas atividade de nomenclatura, mas da função desses elementos no texto, como recurso literário para a construção e elaboração de sentido.

4.1.2.9 Se fosse um escritor de contos, como seriam os personagens?

A questão continua a investigação sobre as possíveis escritas e já diagnostica as preferências dos alunos. Destaque para a citação de um aluno que diz que seus personagens seriam “com um pouco de medo e coragem” uma mescla interessante, não apenas para personagens, mas para os seres humanos, em geral.

Figura 4 - Conto: construção dos personagens.

Se você fosse um escritor de contos, como seriam seus personagens?	
1	Vampiros e lobos.
2	Uma mulher linda de cabelos longos e olhos claros.
3	seria história feliz
4	sereia
5	família
6	seria bem aventurados
7	deuses mitológicos
8	Fabulosos
9	gentes, animais.
10	Seria por exemplo: protagonistas: Uma "negra" que sofria bulling, mulher como se fosse pedagoga e ajuda essa menina, menino "branco" que se apaixona por essa menina antagonistas: meninos que praticavam o bulling com a menina, os professores que eram racistas por causa da pedagoga ajudar essa menina e a ex do menino que também era racista
11	MÉDICOS, ENFERMEIROS, FAMILIARES DOS IDOSOS ETC. SIM
12	Pessoas ocupadas
13	lobo.
14	Seria cheios de mistérios. Muito suspense.
15	com um pouco de medo e coragem

Fonte: A autora.

Algumas observações parecem demonstrar situações vividas por eles, tendo personagens muito próximos a pessoas reais. Outras, porém, são personagens com características de fantasia e ficção.

4.1.2.10 Já escreveu alguma história? Qual o assunto?

A questão, novamente, trouxe a palavra "histórias" sem especificar a qual gênero se referia, tendo, no entanto, o propósito de se referir a narrativas, de forma geral. As narrativas são muito utilizadas, nas escolas, para a prática de escrita. Essa questão teve o intuito de buscar como os alunos vivenciaram ou não, essa prática, no período de frequência escolar. Pelas respostas obtidas, observa-se que dez responderam não terem escrito nenhuma história.

Figura 5 - Conto: enredo

Você já escreveu alguma história? Se sim, qual era o assunto?	
1	Não.
2	Sim, Amor.
3	não
4	sim de romance
5	não
6	ja escrevi mais não me lembro
7	não
8	Não
9	não
10	Não mas se eu fosse escrever escreveria sobre o racismo sobre varias áreas como : serviço "raça" e tudo que venha ao racismo
11	SIM COMO ANDA MEU BAIRRO.
12	Não
13	Não.
14	Não.
15	sim na epoca da escola de um menino que soltava pipa

Fonte: A autora.

Como acionar mecanismos para resgatar a busca para o imaginário, visto que três, dentre os cinco, que disseram ter escrito histórias, se referiram a temas voltados ao mundo subjetivo? A escola tem o grande desafio de desenvolver a leitura e também a escrita nos alunos da EJA, visto que a maioria dos pesquisados não escreveram ou não se lembram de ter escrito nenhuma narrativa no período escolar.

4.1.2.11 Habilidades para uso do computador na escrita

Há, nessa questão, alguns indicativos de que para efetuar as atividades com o uso do computador é preciso, antes, fazer uma iniciação básica com os alunos que não têm habilidades com a ferramenta. Além da leitura literária seria necessário oportunizar o letramento digital para que todos possam usufruir melhor dessa aprendizagem.

Figura 6 - Habilidade para uso do computador na escrita

Você tem habilidades de usar o computador para escrever textos?	
1	Sim.
2	Não porque escrevo muito errado.
3	não muito
4	sim
5	sim
6	não
7	não
8	tenho,mas não sou nenhum especialista.
9	não
10	mais ou menos
11	NÃO
12	Não
13	Não.
14	Sim, muito.
15	um pouco

Fonte: A autora.

Dos quinze (15) pesquisados temos sete (7) alunos dizendo não ter habilidade para escrita no computador. Mesmo não sendo a escrita o foco principal desse trabalho, seria necessária essa habilidade para registro do percurso de leitura e, para tanto, é preciso pensar numa forma de instrumentalizar os alunos com esses recursos tecnológicos.

4.1.2.12 Habilidades para uso do computador/celular com uso de áudio

Essa questão tem o objetivo de descobrir facilidades ou dificuldades no uso dos recursos de áudio tanto do computador como no celular, pensando na possibilidade de uso de recursos multimodais, em gravação de áudio, nas atividades propostas.

Figura 7 - Habilidade para uso do computador e do celular com áudio

Você tem habilidades de usar o computador e/ou o celular para trabalhar com sons?	
1	Sim.
2	sim.
3	sim
4	computador
5	não muito
6	não
7	sim
8	Sim
9	sim
10	não
11	NÃO
12	Sim
13	Não.
14	Sim!
15	não

Fonte: A autora.

Esse dado difere do anterior uma vez os celulares que os alunos são mais acessíveis aos alunos, pelo preço, por exemplo. Desse modo, há uma potencialidade no uso desses recursos multimodais pelos alunos, visto que a maioria respondeu positivamente sobre ter habilidade para o uso de áudio.

Terminadas as questões, o questionário foi encerrado com um agradecimento a todos os participantes e foi deixado um espaço para que escrevessem suas impressões com relação às questões, caso desejassem. O simples preenchimento desse instrumento foi um trabalho inicial de letramento digital e, mesmo os jovens, da geração chamada de nativos digitais, não se mostraram tão habilidosos no uso dessa ferramenta de escrita colaborativa.

Pode-se concluir que as questões respondidas evidenciaram um perfil de alunos com pouca leitura, com desconhecimento do gênero conto e que, portanto, justifica a proposta de uma sequência interventiva com foco na leitura desse gênero. A sequência de atividades foi elaborada levando em consideração as respostas dadas, principalmente no que se refere ao universo de expectativa dos alunos. Dessa forma, com o intuito de adequar as obras às expectativas dos alunos, foi repensado o *corpus* literário, a princípio apresentado nas questões do questionário.

4.2 LIVRO DIDÁTICO

O material de apoio utilizado pela rede pública de ensino na EJA faz parte do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – (PNLD EJA), sendo adquirido com recursos do Ministério da Educação, do Governo Federal, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o qual é distribuído, gratuitamente, aos alunos da rede básica de ensino e tem por finalidade subsidiar o trabalho do professor em sala de aula: “Esse material passou por criteriosa avaliação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão [...] para que chegasse aos destinatários, educadores e alunos com materiais de qualidade física e pedagógica” (FERREIRA, 2013, capa do livro).

O livro *Caminhar e transformar – língua portuguesa: língua portuguesa, anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos*, faz parte da coleção “Caminhar e transformar”, que agrega sete disciplinas (Língua Portuguesa, História, Matemática, Ciências, Geografia, Língua Estrangeira e Arte) para o Ensino fundamental da EJA. A Coleção faz parte do PNLD EJA 2014, 2015, 2016 e o material de Língua Portuguesa foi escrito por Priscila Ramos de Azevedo Ferreira, lançado pela Editora FTD, São Paulo, 2013.

4.2.1 Plano textual global

O livro é composto por 256 páginas, dividido em 4 unidades, nas quais totalizam oitenta (80) textos verbais. Cada unidade é estruturada em torno de um tema que permeia o conteúdo trabalhado em seus capítulos. As temáticas são “Iguais e diferentes”; “Aqui é o meu lugar”; “Trabalho e transformação” e “Mundo cidadão”. Elas se apresentam em todos os demais livros das disciplinas que compõem a fase dois, do ensino fundamental de EJA.

4.2.2 Livros Didático e suas Unidades

Na abertura das unidades há imagens, textos e questões que dialogam com os conteúdos propostos e com o conhecimento prévio dos alunos, buscando ativar o que cada um conhece sobre o assunto a ser abordado. Essas unidades são divididas em

4 capítulos, contendo textos, propostas de atividades, dicas de estudos e outras ferramentas para ampliar os conhecimentos. A Figura 08 apresenta o panorama das unidades e capítulos do referido livro.

Figura 8 - Plano Geral das Unidades.

Plano Geral do livro <i>Caminhar e Transformar</i> – Língua Portuguesa, anos finais do Fundamental - EJA, Ferreira, P.R.A, 2013				
	Un.1 - Iguais e diferentes	Un. 2 - Aqui é meu lugar	Un. 3 - Trabalho e transformação	Un.4 - Mundo cidadão
Cap.1	Carta	Crônica	Trabalho em foco	Vozes do Brasil
Cap.2	Cordel	Conto	Campo e cidade	Diálogo entre tempos
Cap.3	Biografia/autobiografia	Poemas	Carreira	Registrando a vida
Cap.4	Mito e identidade	Propaganda	Trabalho e qualidade de vida	Leituras do mundo

Fonte: A autora.

O livro será demonstrado pelas unidades, em forma de agrupamento, a partir do critério de verificação dos textos literários (L) e não literários (NL) presentes na obra. Tal critério adotado se baseia na perspectiva do ISD que pressupõe o ensino com base em gêneros, pressupondo o contexto de produção, as práticas sociais e os atores envolvidos nessa prática. Nessa prerrogativa de trabalho com gênero, de acordo com o ISD, qualquer gênero pode ser objeto de estudo. Nesta pesquisa, porém, a preferência da pesquisadora é pelos textos que circulam no campo literário.

Ao fazer essa opção, buscou-se o olhar de teóricos da leitura literária e, de forma mais específica, a proposta de Probst (1992). Essa maneira de abordar a leitura do texto literário, destacando seu valor estético, a participação do leitor que interage com o texto, no ato da leitura. Com essas lentes é que se farão as análises das unidades do livro didático.

Numa primeira análise do livro didático, percebe-se que ele não privilegia a linguagem literária. Tal fato se comprova pelos números dos textos literários que constam no livro, sendo que dos oitenta (80) textos que o compõem, apenas dezessete (17) são literários. Desses dezessete (17) textos literários, apenas dois são contos, gênero escolhido para análise e proposta de intervenção. Percebe-se, também, que a abordagem utilizada não possui uma perspectiva de ensino com base em gêneros textuais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010).

Na sequência, será feita uma descrição detalhada de cada unidade do livro, observando a distribuição dos textos literários em cada uma delas e analisando a perspectiva dada a eles.

4.2.2.1 Unidade 1 – Textos literários: Carta de Machado, Cordel e Mitos africanos

A unidade 1, como as demais, é composta por quatro (4) capítulos, nos quais estão distribuídos vinte (20) textos, sendo sete (7) literários e treze (13) não-literários.

No capítulo 1, o primeiro que pode ser considerado literário é a *Carta* de Machado de Assis. No entanto, as atividades apenas fazem uso da aprendizagem do gênero textual carta, sem atentar para a linguagem literária presente no mesmo. São atividades para se reconhecer elementos constitutivos do gênero: remetente, destinatário, vocativo, saudação, assunto e despedida e assinatura do remetente, numa abordagem de uso do texto como pretexto para o ensino da língua.

O segundo capítulo é todo de textos literários e é dedicado ao Cordel. Na abertura do capítulo há uma imagem denominada Literatura de cordel no Mercado Modelo, em Salvador (BA), em 2011, e a explicação do nome, que se deve à forma de circulação desses folhetos, normalmente apresentados à venda em praças públicas ou mercados, presos por prendedores ou abertos sobre cordões. *O cordel*, de César Obeid (2007), é um poema metalinguístico que conta a história do próprio cordel. As atividades destacam as características desse poema, sua estrutura formal e sua temática que versa sobre atividades cotidianas do povo. O segundo poema é denominado *A descoberta do cavalo*, de Severino José (2001), e é uma releitura da fábula de Fedro. Para finalizar o capítulo, o aluno é convidado a produzir “[...] um poema de cordel e a organizar, junto com o professor, uma exposição de folhetos para os colegas na escola” (FERREIRA, 2013, p.35). Ainda neste capítulo, no quadro denominado “Avalie seu aprendizado”, é apresentado outro cordel de Severino José (2001), *ABC do direito do trabalhador*, para avaliação do assunto tratado no capítulo. Na mesma página, no “Mural”, são sugeridos livros e filmes sobre a temática.

Em contrapartida, o capítulo três (3) não apresenta nenhum texto literário. O objetivo desse capítulo é apresentar os gêneros biografia e autobiografia e produzir textos sobre o gênero.

No quarto capítulo é trabalhada com a temática do Mito, com dois textos literários de origem africana. O primeiro texto é um mito de origem africana, sobre o surgimento do arco-íris, recontado pelo sociólogo Reginaldo Prandi. Nesse primeiro texto são trabalhados alguns elementos da narrativa. O segundo mito, também

recontado por Reginaldo Prandi, é sobre a tentativa de se explicar a origem da Terra pela ação dos deuses. O capítulo apresenta também algumas informações sobre a origem do quilombo, receita de acarajé, caracterizando a intencionalidade de se trabalhar sobre a temática africana. Esses elementos da cultura africana são exigidos pela Lei 10.639/2003 para que sejam inseridos nas disciplinas e sua inclusão é um critério do MEC (Ministério da Educação) em relação aos livros didáticos aprovados pelo PNLD, sendo que o livro atende a esse quesito obrigatório.

A figura a seguir representa a unidade um (1) e seus textos distribuídos nos quatro (4) capítulos.

Figura 9 - Unidade 1- Iguais e diferentes.

Unidade 1 - Iguais e diferentes											
Cap.1	Carta		Cap.2	Cordel	L	Cap.3	Biografia/ autobiografia		Cap.4	Mito e identidade	
1	Carta de Caminha	N L	1	Vida como cordel	L	1	Pelé	N L	1	O dia em que o arco-íris estancou a chuva	L
2	Carta de solicitação de emprego	N L	2	Cordel em versos	L	2	Roberto Carlos	N L	2	Orixanlá cria a Terra	L
3	Carta de Machado de Assis	L	3	A descoberta do Cavalo	L	3	Cora Coralina	N L	3	Reportagem: A origem do Quilombo	N L
4	Números - uso do CEP	N L	4	ABC do direito do trabalhador	L	4	Bartolomeu Campos Queirós	N L	4	Receita de Acarajé	N L
5	Para que servem os selos?	N L				5	Carolina M. de Jesus	N L			
6	Da carta ao e-mail	N L				6	José de Alencar	N L			

Fonte: A autora

Essa unidade, pelo contexto geral do livro, apresenta elementos literários de forma significativa, principalmente no capítulo dois, que é todo dedicado ao poema de cordel. Destaca-se, porém, que mesmo apresentando uma quantidade considerável de textos literários, o encaminhamento das atividades se dá com ênfase na estrutura e não nos elementos literários em si.

4.2.2.2 Unidade 2 – Textos literários: crônica, conto e poema

Na Unidade 2, os textos literários aparecem nos capítulos 1, 2 e 3, sendo sete (7) literários do total de dezenove (19) .

O capítulo um (1) trata do gênero crônica literária iniciando com *A outra noite*, de Rubem Braga (2004), fazendo um contraponto com a notícia *À meia-luz*, publicada pela *Folha de São Paulo*, em 15//10/2012. Na crônica *A outra noite* são trabalhados os tipos de narrador. A segunda crônica *Da utilidade dos animais*, de Carlos Drummond de Andrade (1981), reforça os elementos da narrativa anteriormente apresentados, porém percebe-se que é um texto como pretexto para apresentar a temática da unidade sobre meio ambiente e sustentabilidade. No final, é retomada a ideia da produção do gênero e inserida mais uma pequena crônica, intitulada *Ousadia*, de Fernando Sabino, para avaliação dos elementos trabalhados no capítulo.

O capítulo dois (2) é denominado “Quem conta um conto aumenta um ponto!”, sendo esse título escrito em vermelho e, abaixo dele possui duas imagens. A primeira é de pescadores do Rio Paraná, em 1997, e a segunda de peixes do rio São Francisco em aquário no jardim zoológico. Ao lado esquerdo das fotos há os objetivos do capítulo, um quadro, logo abaixo, todo vermelho no título e salmão na parte das questões, denominado “o que você pensa?” com questões interpretativas sobre os contos. Ainda neste mesmo lado, abaixo desse quadro acima descrito, há explicações sobre as imagens que estão ao lado direito.

Na página seguinte estão as atividades sobre o rio Paraná e São Francisco ou outros rios que os alunos possam conhecer. Na sequência, mais duas outras questões sobre pescaria e a chamada para o conto que será lido. Essas questões são para ativar o conhecimento de mundo dos alunos e antecipar a temática a ser desenvolvida. Nessa mesma página há um texto sobre meio ambiente e as espécies invasoras que podem danificar o espaço natural das espécies nativas. É citado o caso das tilápias que foram trazidas ao Brasil em 1970 e que podem oferecer riscos ao meio ambiente. Trata-se de um texto informativo, retirado da revista *Ciências Hoje*, em suporte digital.

O conto chama-se *Herói*, de Domingos Pellegrini, sendo distribuído em duas páginas do livro didático. É introduzido com uma breve explicação que destaca a ação como elemento importante na narrativa. Aborda também sobre o número reduzido de personagens e sobre o tempo e espaço delimitados. No destaque sobre o autor paranaense o texto diz ser esse um dos maiores contistas da atualidade. Logo após, volta a chamar a atenção para a temática que o conto aborda.

O conto possui quinze parágrafos, foi publicado originalmente no livro *A caneta e o Anzol*: histórias de pescaria, em 2012. Abaixo do texto há uma foto e duas pessoas com vara de pescar, um adulto e uma criança como forma de ilustrar os personagens do conto. Há, também, nesta mesma página, no canto superior direito, um glossário com três verbetes relacionados à pesca.

As atividades escritas se encontram nas três páginas seguintes ao texto, num total de doze questões. A primeira questão aborda os fatos narrados na história e logo abaixo vem a definição do que é enredo. A segunda fala de quem participa do conto e, em seguida, a explicação sobre personagens. As questões três e quatro são sobre o espaço e tempo da narrativa. Os tipos de narrador são apresentados nas perguntas cinco e seis. A questão sete traz o discurso direto e indireto, com explicação apenas no enunciado. Temos uma espécie de resumo dos elementos da narrativa na questão oito, letra “a”. A letra “b” tece comentário sobre a complicação e o clímax, deixando a letra “c” para explicar o desfecho. As questões nove, dez, onze são de cunho interpretativo e a última é para ser discutida com os colegas a respeito do título do conto.

Após essas atividades, a página seguinte apresenta uma imagem de um homem no meio de entulhos, retratando a poluição do rio Nilo, no Egito. Abaixo desse quadro, há outro conto, com convite à leitura. O referido conto é *Na cabeceira do rio*, de Carlos Drummond de Andrade. Há, novamente, a presença do Glossário e atividades, de um a três, mas subdivididas em diversas letras, reforçando os elementos da narrativa apresentados na atividade anterior.

A ideia da temática é reforçada com um texto informativo denominado *Sustentabilidade*, do Rio+20, em suporte digital. Não há atividades para esse texto.

As atividades subsequentes são relacionadas à língua, com elementos da gramática da língua portuguesa, no decorrer de três páginas. É inserido um fragmento do conto *A carteira*, de Machado de Assis, mas as atividades que seguem são todas de gramática, tendo esse texto apenas como elemento de pretexto para uso de exercício de língua.

O capítulo termina com uma proposta de escrita de um conto e o resumo dos assuntos nele abordados. Todo final de capítulo deste livro traz um quadro denominado Mural e nesse é sugerido o conto *A cartomante*, de Machado de Assis e o filme, homônimo, nele baseado.

Esse capítulo trouxe o gênero conto, porém, os encaminhamentos das atividades não foram satisfatórios por não explorar de forma mais elaborada as questões pertinentes ao texto literário. Portanto, sua expansão, bem como a supressão de algumas atividades, será feita na Proposta Interventiva.

No capítulo 3, aparece o gênero poema com apenas um texto intitulado *Num Planeta Enfermo*, de Carlos Drummond de Andrade, e pela configuração do capítulo percebe-se que a intenção é trabalhar a temática do meio ambiente, não o caráter literário do texto.

Figura 10 - Unidade 2 - Aqui é o meu lugar

Unidade 2 - Aqui é meu lugar											
Cap.1	Crônica		Cap. 2	Conto		Cap. 3	Poemas		Cap. 4	Propaganda	
1	Notícia - à meia luz	N L	1	Espécies invasoras	N L	1	Desenvolvimento para quem?	N L	1	Propaganda sobre água	N L
2	Crônica - A outra noite	L	2	Conto: Herói	L	2	Num planeta enfermo	L	2	Pegada ecológica	N L
3	Crônica - Da utilidade dos animais	L	3	Conto: Na cabeceira do rio	L	3	O que fazer quando uma hidrelétrica" bate à nossa porta?"	N L	3	Propaganda sobre Dengue	N L
4	Programa de preservação de animais estranhos	N L	4	Fragmento do conto " A carteira"	L	4	Manchete: Em 17 dias, choveu mais do que previsto...	N L	4	Propaganda sobre água	N L
5	Ousadia - frag. De crônica	L				5	Discurso ecológico domina retórica americana	N L	5	Poluição no Rio ameaça locais de competição das Olimpíadas de	N L

Fonte: A autora.

4.2.2.3 Unidades 3 – Poemas: *Perguntas de trabalhador que lê*, de Bertold Brecht, e *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto

A Unidade 3 é basicamente de textos não literários com apenas dois fragmentos de textos literários, ambos no capítulo dois: *Perguntas de trabalhador que lê*, de Bertold Brecht, e *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, dentre os 18 que a compõem.

O poema *Perguntas de trabalhador que lê*, de Bertold Brecht, está na página de abertura do capítulo e na página seguinte há apenas uma questão se referindo a ele. A questão versa sobre as referências históricas contidas no poema e pergunta aos alunos o porquê disso, esperando que os mesmos percebam que por trás dos

grandes feitos atribuídos a heróis oficiais houve uma série de trabalhadores anônimos envolvidos no processo e esquecidos na história. Além disso, não há mais nada se referindo ao texto. O outro texto, *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, é usado como pretexto para desenvolver a temática da unidade, neste caso, para diferenciar a vida no campo e na cidade. A figura a seguir representa o painel dos textos desta unidade.

Figura 11 - Unidade 3- Trabalho e transformação

Unidade 3 - Trabalho e Transformação											
Cap.1	Trabalho em foco		Cap.2	Campo e cidade		Cap.3	Carreira		Cap. 4	Trabalho e qualidade de vida	
1	A importância da informática na vida profissional	NL	1	Perguntas de um trabalhador que lê	L	1	Entrevista: Arqueóloga desde menina	NL	1	A importância do lazer para o trabalhador	NL
2	Vou trabalhar de carro todos os dias	NL	2	O trabalho e a sociedade: entre o rural e o urbano	NL	2	Trabalho e desigualdade e socioeconômico	NL	2	Modelo de trabalho: a vida na gaiola	NL
3	Trabalhadores domésticos na atualidade	NL	3	Reportagem: Os fluxos migratórios no Brasil	NL	3	Reinserção de ex-presidiários no mercado de trabalho	NL	3	Saúde e segurança no trabalho	NL
4	Charge sobre a mulher brasileira	NL	4	Migração e êxodo rural	NL				4	O estresse e a vida profissional	NL
5	Ainda existe trabalho escravo no Brasil?	NL	5	Poema: Morte e vida severina - fragmento	L						
			6	Transformações provocadas pela Revolução Industrial	NL						

Fonte: A autora.

Pode-se observar a escassez de textos literários na unidade três (3) do livro didático e os dois (2) textos literários que essa unidade contém não são devidamente explorados nas atividades de leitura e de escrita. A última unidade do livro demonstra claramente a preferência por gêneros que circulam em outra esfera, que não a literária.

4.2.2.4 Unidade 4 – Poema: *Confidência de um Itabirano*, Carlos Drummond de Andrade

Na unidade 4 temos um texto literário dentre os dezenove (19) textos. Trata-se de *Confidência de um Itabirano*, de Carlos Drummond de Andrade, no capítulo dois da referida unidade. O livro propõe algumas atividades de interpretação do texto,

sendo a primeira sobre o autor e sua relação com a sua cidade natal. A segunda atividade é uma questão direta, com resposta explícita no texto. Na seguinte atividade é citada a profissão de funcionário público do eu lírico e lançada uma questão sobre profissão, temática da unidade. Por fim, a questão cita o texto como pretexto para ensino dos sinais diacríticos de pontuação.

Figura 12 - Unidade 4 - Mundo cidadão

Unidade 4 - Mundo cidadão											
Cap.1	Vozes do Brasil		Cap.2	Diálogo entre tempos		Cap.3	Registramos a vida		Cap. 4	Leituras do mundo	
1	Os povos indígenas e a cultura nacional	NL	1	Os idosos no cinema	NL	1	afrodescendentes na música e no cinema	NL	1	A internet no mundo contemporâneo	NL
2	Entrevista: Mais atenção às lutas indígenas	NL	2	Reportagem: Direitos previstos pelo estatuto do idoso ainda são desrespeitados	NL	2	Reportagem: As leis sobre a diversidade (Inclusão de pessoas)	NL	2	Artigo de opinião: Internet e fraude	NL
3	A questão das terras indígenas	NL	3	O envelhecimento da população brasileira	NL	3	Preconceito no Brasil	NL	3	Aprenda a gostar de ler	NL
4	Percepção de preconceito contra indígenas no Brasil -	NL	4	Confidência de um itabirano	L	4	A mulher na sociedade	NL	4	A leitura no Brasil: Você faz a diferença	NL
5	Línguas indígenas	NL				5	O voto feminino	NL	5	Como as pessoas vivem no Brasil na época da colonização portuguesa	NL

Fonte: A autora.

A análise desse material didático demonstra que os textos da esfera literária não foram priorizados na obra, sendo portanto, uma fragilidade que reflete na formação dos alunos. As unidades um (1) e dois (2) ainda contemplaram uma quantidade maior de textos literários, mas, mesmo assim, as atividades não eram voltadas a explorar a potencialidade que a literatura possibilita. As duas últimas unidades foram marcadas pela escassez desses textos e predominância de outros gêneros.

Alunos da EJA, como os demais de outras modalidades precisam e devem ter acesso a esse bem cultural que é a literatura. Essa pesquisadora defende a inclusão de textos da esfera literária na EJA porque é um direito do aluno trabalhador, jovem e adulto. Propiciar o acesso a esse bem cultural é um dever da escola pública e um direito que não deve ser negado, pois segundo Candido (1995),

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1995, p.186).

Ao pensar nos alunos da EJA e em suas trajetórias no processo educativo, a proposição da leitura dos contos literários vem satisfazer essa necessidade de fantasia e ficção. Para tanto, a Proposta Interventiva vem com esse intuito: organizar atividades que possibilitem essa experiência.

4.3 PROPOSTA INTERVENTIVA: QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO!

Após análise do capítulo 2, da unidade 2 (FERREIRA, 2013, p.86-102), apresenta-se a Proposta Interventiva com o intuito de contribuir com atividades que possam suprir fragilidades encontradas no capítulo.

A análise do capítulo e a proposição das atividades complementares se dão a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos do ISD (BRONCKART, 2003), o qual apresenta o ensino a partir de um determinado gênero com vistas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, tendo como estratégia a Sequência Didática (SD) (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010). Porém, visto que o objetivo maior das atividades propostas é o de leitura de textos da esfera literária, considera-se, também, proposições com perspectivas literárias. Dessa forma, para contemplar a particularidade do texto literário, a proposta interventiva conta com a contribuição de Probst (1992), trazendo o leitor como elemento essencial na recepção do texto, além de outros autores que fundamentam a recepção de textos literários.

A figura a seguir apresenta o plano textual global da estrutura da SD interventiva. Na primeira coluna encontra-se a nova estrutura do capítulo analisado, sob a denominação de módulos. Nesses módulos encontram-se as atividades mantidas do livro didático (FERREIRA, 2013), a indicação das atividades retiradas e as novas atividades propostas.

A coluna dois apresenta a perspectiva teórica-metodológica do ISD (BRONCKART, 2013, DOLZ; SCHNEUWLY, 2010) com a abordagem das capacidades de linguagem e a terceira coluna com a perspectiva da recepção da

leitura com foco no leitor, propostos por Probst (1992).

Figura 13 – Estrutura da Proposta interventiva

NOVA ESTRUTURA DO CAPÍTULO: Quem conta um conto aumenta um ponto!	ISD (Bronckart/ Dolz/Schneuwly) Gêneros, Capacidades de Linguagem (CA, CD, CLD, CMS).	Literatura: foco no aluno (Probst) Conhecimento de si, do outro, do texto, do contexto e do processo.
Atividade de introdução ao gênero: Quem conta um conto aumenta um ponto!	Capacidades de Ação (CA), Capacidades Discursivas (CD).	Conhecimento do contexto, conhecimento de si e conhecimento do outro
Para começar (Livro didático) Olhar para – Meio Ambiente (Livro didático)	P. 86-87 - Atividades retiradas.	
Módulo 1 - Atividades de Pré-leitura: Conto <i>Herói</i> de Domingos Pellegrini. Atividades novas: levantar hipóteses sobre texto, conceito de herói; heróis reais e da ficção; relações familiares.	Capacidades de ação (CA), Capacidades Multissemióticas (CMS), conhecimento de mundo.	Conhecimento do contexto, conhecimento de si.
Módulo 2 - Atividades de Leitura: conto <i>Herói</i> , Domingos Pellegrini - Atividade mantida com nova perspectiva: leitura do conto, explorando a sonoridade, a literariedade, a ideia de herói, a superação das dificuldades e as relações estabelecidas entre avô e neto.	Capacidades Discursivas(CD).	Conhecimento do texto, conhecimento de si e conhecimento do outro.

Módulo 3 – Características do gênero conto: Atividades, páginas 90-92, mantidas por propiciarem conhecimentos sobre os elementos do conto.	Capacidades Discursivas (CD), Conhecimento do gênero.
Módulo 4 – Atividades retiradas por apresentarem caráter meramente metalinguístico (P. 95-99). Proposta interventiva: Atividades de escrita sobre o texto. Atividades a partir do conto <i>Herói</i> explorando verbos e pessoas do discurso.	Capacidades Linguístico-discursivas (CLD).
Módulo 5 - Atividades retiradas por estarem com o único propósito de ilustração da temática da sustentabilidade (p. 93-95). Proposta interventiva: Atividades de Pré-leitura – Conto: <i>Os Laços de Família</i> , Clarice Lispector. Novas atividades propostas com laços e nós; pesquisa de imagens em <i>Internet</i> ; produção de vídeo; confecção de Mural com laços e nós representando as relações familiares.	Capacidades de ação (CA), contexto de produção, autor, conhecimento de mundo.
Módulo 6 - Atividade nova proposta para a leitura e fruição do texto literário. Atividades de leitura do conto <i>Os Laços de família</i> , Clarice Lispector; leitura do conto; visita à Biblioteca.	Capacidades Discursivas (CD).
Módulo 7- Atividade nova de pesquisa de imagens em <i>Internet</i> e produção do conto lido a partir de imagens.	Capacidades Discursivas (CD), Capacidades Multissemióticas (CMS).
Módulo 8 - Características e Interpretação do conto <i>Os laços de família</i> . As atividades de caráter interpretativo do conto <i>Os laços de família</i> . Atividades com o intuito de aprofundar o entendimento do conto e desenvolver as capacidades discursivas e linguístico-discursivas com o olhar voltado para o texto, desvelando a linguagem literária de Clarice Lispector	Capacidades Discursivas (CD), Capacidades Multissemióticas (CMS).
Módulo 9 - Atividade com as capacidades de linguagem (CD, CLD, CMS). Atividade nova para trabalhar elementos do conto, elementos da língua e para desenvolver uma perspectiva crítica em relação aos laços familiares a partir da tirinha de Garfield.	Capacidades Discursivas (CD), Capacidades Linguístico-discursivas (CLD), Capacidades Multissemióticas (CMS).
Módulo 10 - Produção Final e Publicação no <i>Blog</i> . Atividade mantida e reformulada sob nova perspectiva. Produzir um conto, a partir do conto lido, <i>Os laços de família</i> , acrescentando um elemento novo e sob outra perspectiva e postar no <i>Blog Momentos Literários</i> ¹ da Escola.	Capacidades Discursivas (CD), Capacidades Linguístico-discursivas (CLD), Capacidades Multissemióticas (CMS) Circulação do gênero.

Fonte: A autora.

Na atividade de Introdução, apresenta-se a proposta de leitura aos alunos. Para começar, propõe-se a atividade “telefone sem fio” e, a partir dessa experiência, faz-se a apresentação do gênero conto. Nessa etapa, busca-se realizar um diagnóstico do conhecimento dos alunos sobre o gênero e de outras possíveis dificuldades apresentadas. Essas dificuldades são trabalhadas ao longo dos módulos e podem ser de várias ordens, como a não proficiência em leitura ou outras. Por isso, a Proposta Interventiva oferece, além de conhecimentos a respeito do gênero, outras formas de

preparar a leitura das obras.

As etapas subsequentes, na denominação do SD, são os módulos, que podem ser de números variados. No presente caso, todas as etapas são denominadas módulos, num total de dez, nos quais se trabalham as capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD), capacidades linguístico-discursivas (CLD) e as capacidades multissemióticas (CMS). As atividades com as capacidades de ação, levam em conta o contexto, o momento histórico, o autor, o gênero e demais elementos fora do texto. São atividades preparatórias que ativam e valorizam o conhecimento prévio dos alunos, suas vivências e conhecimento de mundo. As outras capacidades de linguagem (CD, CLD e CMS), aqui organizadas de forma didática, são trabalhadas concomitantemente no decorrer das atividades.

Além das capacidades de linguagem, trabalham-se também os conhecimentos necessários à recepção dos textos literários, segundo Probst (1992). Essas atividades preparam o leitor para receber e fruir o texto literário. Para que essa recepção se estabeleça, faz-se uso de vídeos, músicas, imagens ou outras atividades que ajudam a dar início ao texto, com o objetivo de ativar conhecimentos prévios, antes de proceder a leitura do texto.

Nessa proposta interventiva, a leitura é o foco principal sendo a razão de ser das atividades. Todas as atividades que antecedem a essa ação têm o propósito de preparação para o momento do contato com o texto literário. Portanto, a preparação do ambiente, do clima da sala, do laboratório de informática ou da biblioteca devem ser levados em consideração. A leitura do texto, preferencialmente, pode ser feita pelo professor para que se tenha o efeito desejado que o conto propõe. Depois dessa leitura expressiva é o momento de deixar que falem sobre o que a leitura provocou em cada um e buscar o efeito desejado que o texto literário produziu. Essas atividades são essenciais para se preparar um leitor de literatura. Todas as atividades feitas antes e depois da leitura objetivam levar o leitor a ter mais elementos para experimentar o texto literário.

As atividades com o texto, propriamente dito, devem levar em conta sua linguagem, suas peculiaridades de forma a desenvolver a capacidade discursiva dos alunos. Nessas atividades, busca-se reconhecer a forma do texto e suas especificidades como gênero, quais características fazem do texto um conto e como reconhecê-lo como tal.

Além das características do gênero, busca-se também integrar as relações com outras semioses, tais como vídeos, imagens e outros elementos que compõem o texto ou nos quais estão nele inseridos, considerando as novas tecnologias e outros suportes.

Por fim, são propostas atividades linguístico-discursivas, trabalhando com estrutura da língua, com os elementos que compõem o texto, sempre de forma contextualizada para ampliar os conhecimentos de texto e de língua.

Espera-se que, ao final desse processo, os alunos tenham base para fazer uma produção escrita que possa refletir a noção do gênero estudado, mostrando apreensão das capacidades de linguagem desenvolvidas e a excelência do texto literário. Essas produções serão publicadas no *Blog Momentos Literários* da escola.

Como a Proposta Interventiva possui recomendações teóricas e instrucionais destinadas ao Professor e Atividades aos alunos convencionou-se em colocar dentro de uma caixa (*box*), com bordas externas essas atividades para que fique mais visível seus destinatários. Esse procedimento facilita ao professor a separação do material a ser copiado e distribuído aos alunos no momento de sua aplicação em sala de aula.

4.3.1 ATIVIDADE DE INTRODUÇÃO AO GÊNERO: QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO!

A atividade foi elaborada para explorar o título do capítulo, como proposta de expansão. Ela é composta de duas atividades sequenciais e tem o objetivo de refletir sobre a origem do conto e suas transformações ao longo do tempo. Além disso, é uma maneira de antecipar a temática do conto *Herói*, de Domingos Pellegrini.

Ela contempla as capacidades de ação resgatando conhecimentos de mundo dos alunos. Ativa a possibilidade das capacidades discursivas, buscando o que cada um já sabe sobre conto e exercendo essa capacidade ao relatar contos conhecidos. Nessa interação, são propiciados maior conhecimento de si e conhecimento do outro ao ouvir as observações dos colegas. Dessa forma, tais atividades ampliam conhecimentos de mundo e de contexto dos envolvidos.

Atividade 1 – Telefone sem fio



Fonte: Disponível em: <<http://travessiasala10.blogspot.com.br/2011/09/quem-conta-um-conto-aumenta-um-ponto.html>>

O professor explica que vai propor uma atividade conhecida por *telefone sem fio*, que é antiga e muito divertida. Pede aos alunos para se sentarem em semicírculo e entrega uma frase escrita num papel ao primeiro aluno do grupo.

Esse aluno lê a frase ao ouvido do colega e pede que ele a repita, da forma que a ouviu, ao próximo aluno e, assim, sucessivamente, até chegar ao último.

Quem se vence a si mesmo é um herói maior do que quem enfrenta mil batalhas contra muitos milhares de inimigos⁵. - Frase budista

Terminada essa fase, o professor pede que o último aluno fale o que ele ouviu de seu colega e compara com o que o primeiro aluno leu. Deixa que todos comentem o que ouviram e/ou pensam que ouviram.

Após comparar as frases, o professor comenta que assim como as frases foram mudando devido a vários fatores - não ter ouvido direito o que o colega disse ou esquecer uma parte da frase, por exemplo - transformaram a frase, o mesmo também aconteceu com o gênero conto que foi mudando conforme o decorrer do tempo. Lembra aos alunos das várias versões dos contos populares, contos maravilhosos e contos de fadas. Todas essas transformações se dão porque “[...] o homem contará sempre, por ser o conto a forma natural, normal e insubstituível de contar” (GOTLIB, 2006, p. 76).

⁵ Disponível em: <<http://kdfrases.com/frase/155458>>. Acesso em agosto de 2016.

Atividade 2 – Contação de história

O professor pede aos alunos para contarem alguma história que ouviram ou leram. Fala da importância da contação de histórias no decorrer do tempo, como preservação da memória dos povos. Após essa atividade de interação, o professor pede que comparem a atividade feita, do telefone sem fio com o título do capítulo: “Quem conta um conto aumenta um ponto”! e questiona: “O que essa atividade tem a ver com esse título?”

Ao propor essas atividades o professor quer levar os alunos a passarem de uma experiência real/vivida (o telefone sem fio) para o entendimento do título e, conseqüentemente, para a compreensão do surgimento da arte de contar histórias e suas modificações ao longo da história, bem como a da origem do conto. A experiência é fator importante para que os alunos possam exprimir o que pensam e o que sentem, dessa forma, se prepararem para a recepção do texto literário.

4.3.2 Módulo 1 - Atividades de Pré-leitura – Conto *Herói* de Domingos Pellegrini

As atividades propostas nesse módulo são novas e substituem outras do livro didático. Elas têm o objetivo de levar os alunos a levantarem hipóteses sobre o texto e perceberem que a leitura de um texto depende do leitor, do texto e do contexto em que esse foi produzido e recebido pelos leitores.

Para tal, trabalha com conceito de herói e discute sobre os heróis reais e da ficção. Nessa discussão, amplia-se o leque para a temática das relações familiares de forma a contemplar o assunto que será abordado no conto a ser lido.

As atividades visam a trabalhar as capacidades de ação, buscando conhecimentos que os alunos possuam sobre heróis e a relação desses conceitos para suas vidas. Resgata uma frase famosa e procura refletir sobre o sentido dela de forma mais ampla, aplicando esse conhecimento ao contexto do aluno. Ao resgatar heróis da ficção, os alunos podem trazer seu conhecimento de mundo, bem como abrir oportunidade para se trabalhar a ficção, objetivo maior da proposição do conto e da literatura.

A atividade também mostra figuras sobre heróis (Sansão, Superman e uma famosa frase do Homem Aranha) para que o aluno faça leitura da imagem de forma a

desenvolver suas capacidades multissemióticas. Nessas leituras, perceber os elementos extra verbais ajuda a interpretar o mundo, que é repleto de outras semioses além das palavras.

Atividade 1 - Herói no dicionário

O professor inicia a atividade conversando com os alunos sobre o que é ser herói e lhes pergunta qual o significado dessa palavra herói para eles? Deixa que falem e escutem a opinião dos colegas. Depois disso, apresenta a palavra herói, no dicionário e explica-lhes que as palavras nos dicionários são chamadas de verbetes.

Os verbetes, são escritos em sílabas separadas, com destaque para a sílaba tônica. Ao lado da palavra, aparecem algumas letras (ex. sm = substantivo masculino) com a classificação da palavra, que pode ser verbo, substantivo, adjetivo, advérbio, etc. As definições são apresentadas numeradas, sendo cada número uma forma de explicar o significado. Cabe sempre a quem consulta o dicionário buscar aquele significado que mais se aproxima do contexto de sua busca.

Após essa explicação, pede que observem o verbete no dicionário, que pode ser apresentado na versão *web* ou no dicionário impresso:

(he.rói) sm

1. Homem notável por sua coragem, feitos incríveis, generosidade e altruísmo. **2.** Personagem masculino principal de romance, peça teatral, filme etc.; PROTAGONISTA **3.** Irôn. Homem que suporta, com firmeza e determinação inabaláveis, condições adversas. **4.** Homem que por algum motivo desperta grande admiração; ÍDOLO **5.** Figura que desempenhou papel importante em um acontecimento ou período histórico. **6.** Fig. Homem que por bons ou maus motivos atrai as atenções. **7.** Mit. Ver semideus. [F.: Do gr. *heros* -oos, pelo lat. *heros* -óis.

Fonte: Disponível em <http://www.aulete.com.br/herói> - Acesso em setembro de 2016.

Continua então, conversando com os alunos e pergunta se concordam com essa definição. Sim, não, por quê? Deixar que falem. Depois, aproximando um pouco mais da realidade de cada um, lança a seguinte questão: Se você fosse escolher um herói na sua vida, quem seria? Por quê?

Os alunos escreverão em folhas separadas e, após leitura pública na sala de aula, o professor guarda as folhas para publicarem no *Blog*:

O meu herói é _____ porque _____.

Aluno (a): _____

Enquanto ouve o que escreveram, o professor classifica os tipos de herói, em 2 colunas, no quadro:

Heróis da vida real	Heróis da ficção (imaginação, fantasia)
---------------------	---

Depois conversa sobre o resultado obtido fazendo o seguinte questionamento:
Por que obtivemos esse número na 1ª coluna? E esse na segunda coluna?

Essa análise é importante fazer, pois o resultado revela um pouco da realidade dos alunos. Por exemplo, a ocorrência sendo maior na coluna dois pode representar, no momento da aula, um grupo mais jovem ou, então, pessoas que valorizam a fantasia e a ficção. Supondo que o número da primeira coluna tenha sido maior que o da segunda, o professor pode analisar isso pelo fato de que os alunos da EJA, em sua maioria, são pessoas que já estão no mundo do trabalho e têm uma relação direta com a luta do dia a dia, seja na família, no trabalho ou no estudo.

Nesse caso, vale lembrar que a fantasia é necessária na vida de cada um e que a literatura, os filmes, a música e a arte, em geral, são elementos culturais que pertencem a todos e que são elementos importantes na formação de cada um. Como já disse Antonio Candido (1972) a produção da literatura se baseia

[...] numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal (CANDIDO, 1972, p. 83- 84).

Com o intuito de continuar a discussão sobre herói, a atividade seguinte resgata os heróis que fazem parte da cultura popular, principalmente veiculados pela televisão e pelo cinema e estão no inconsciente coletivo, tanto de crianças quanto de jovens e adultos.

Atividade 2 – Heróis famosos

Nessa atividade o professor apresenta as imagens com o propósito de trazer à memória dos alunos personagens da ficção que fazem parte do repertório cultural deles e atende aos seus horizontes de expectativas. Ao observar as imagens e descrevê-las estão ativando conhecimentos para a leitura do conto *Herói* que cita esses personagens.

- a) Observem as imagens e escrevam o que sabem sobre esses personagens:
b) Escrevam se os personagens descritos podem ser considerados heróis. Se são, quais seriam seus poderes e suas fragilidades.

Figura 15 - Sansão



Fonte: <https://i.ytimg.com/>

Figura 16 - Superman



Fonte: <<http://images.buycostumes.com>>

Além de Sansão e do Superman, o terceiro herói citado no conto de Domingos Pellegrini é o Homem Aranha. Esse personagem possui uma célebre frase e sobre a qual se propõe a seguinte atividade:

Observem essa imagem, publicada na revista *Super Interessante* e reponda às questões:

Além de Sansão e do Superman, o terceiro herói citado no conto de Domingos Pellegrini é o Homem Aranha. Esse personagem possui uma célebre frase e sobre a qual se propõe a seguinte atividade:

Observem essa imagem, publicada na revista *Super Interessante* e reponda às questões:

Figura 17 - Grandes poderes, grandes responsabilidades



Fonte: <http://super.abril.com.br/imagem/frases-stanlee-1.jpg>

- a) Por que as palavras “**grandes poderes, grandes responsabilidades**” estão escritas em negrito?
- b) Você sabe quando essa frase foi dita? Por quem? Em qual ocasião?
- c) Você concorda com essa frase? Explique o que você entende por ela.
- d) Você acha que o Tio Ben queria ensinar alguma coisa ao seu sobrinho? O que ele queria ensinar?

Nessa imagem, é importante observar a disposição das letras nas frases com o intuito de ressaltar os adjetivos grandes e os substantivos poderes e responsabilidades. A diagramação assim disposta visa chamar a atenção para a mensagem que a frase quer transmitir. O tio de Peter (Homem Aranha) quer que seu sobrinho aprenda que quanto mais poderes a vida lhe oferece, maior é a responsabilidade que lhe cabe. A assinatura da frase é do autor do personagem, mas também do Tio Ben, personagem que disse a frase no filme *Homem Aranha*.

- e) Compare a frase “com grandes poderes vêm grandes oportunidades” com a frase bíblica: “Daqueles a quem foi confiado muito, muito mais será pedido” (LUCAS, 12:48). O que essas frases têm de semelhante? Explique essa relação entre as frases citando algum fato ocorrido com você ou com alguém que você conheça.

As frases ditas, no filme e no versículo bíblico, comportam ensinamentos, porém, aqui na atividade não têm o objetivo de doutrinação. O que se pretende é apenas demonstrar as semelhanças entre as duas tendo em mente que, na sequência, será lido o conto *Herói*, proposto pelo livro didático. No conto, a ideia de herói e o ensinamento que o avô dá ao neto são temáticas centrais, portanto pertinentes na fase de preparação para a leitura da referida narrativa.

4.3.3 Modulo 2 - Atividades de Leitura - conto *Herói*, Domingos Pellegrini

O Modulo 2 é composto por atividades de leitura do conto *Herói*. Essa é uma atividade mantida entre outras do livro didático, porém, é apresentada sob nova perspectiva. Dessa forma, os objetivos desse módulo são: conversar sobre a impressão que a leitura trouxe; falar e ouvir sobre as impressões, ideias, sentimentos a partir da leitura; relacionar as ideias trabalhadas nas atividades anteriores com as impressões de leitura do conto lido e anotar as ideias para gravar um vídeo a ser postado no *Blog*.

Nessa atividade, procura-se explorar a linguagem literária através da sonoridade e do caráter literário que o texto apresenta. Explora também a ideia de herói e, nesse sentido, a superação das dificuldades, lição dada pelo avô ao neto. Busca-se também mostrar as relações estabelecidas entre avô e neto que conto retrata num espaço simples, como o da pescaria. Nesse sentido, no ato da leitura, o aluno traz seu conhecimento próprio, do texto e também do outro.

Como aprendizagem, para além da leitura, as atividades exploram as capacidades discursivas alguns elementos do conto, as capacidades linguístico-discursivas, explorando o uso de verbetes e as capacidades multissemióticas, com trabalho com as imagens.

O módulo está dividido em três atividades: Leitura do conto; conhecer a si mesmo e relações familiares, como pode-se observar a seguir.

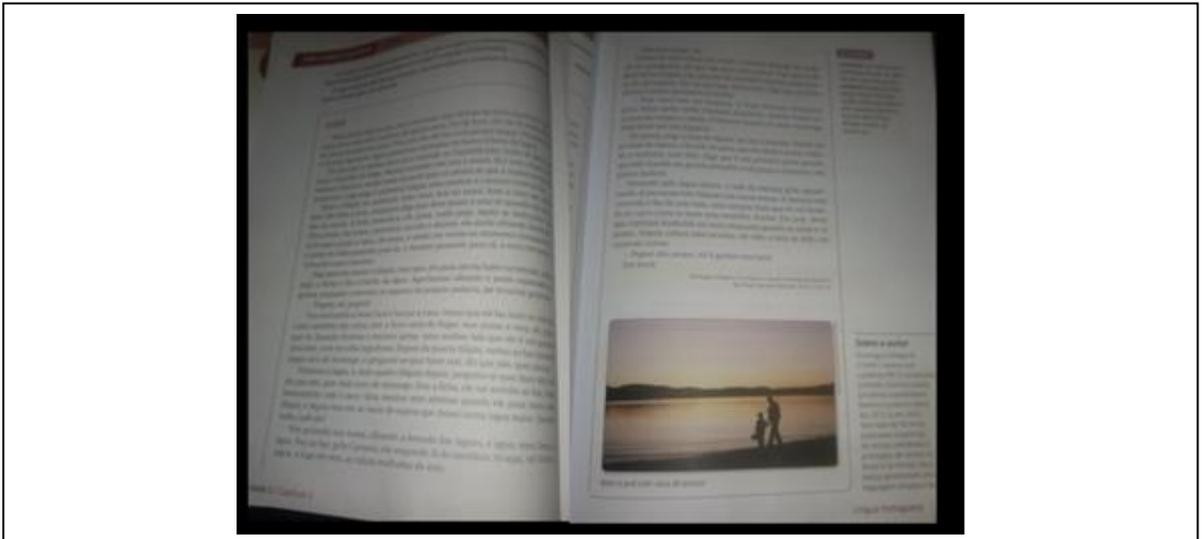
Atividade 1 – Leitura do conto

O texto a ser lido trata-se de um conto. Possui uma narrativa breve e ação é um elemento importante. Foi escrito por Domingos Pellegrini, contista paranaense,

nascido em Londrina, em 1949. O texto encontra-se às páginas 88-89 do livro didático *Caminhar e Transformar – Língua Portuguesa – EJA* (FERREIRA, 2013, p.88-89). A leitura do conto será lida pelo professor ou por um aluno por ele designado.

- a) Ouça a narração feita pelo professor ou um aluno designado para tal, acompanhe a leitura deixando que a história faça sentido a você, ativando lembranças, sensações, ideias.

Figura 18 - Conto Herói, Domingos Pellegrini



Fonte: Pellegrini, 2012, p.91-94

Para saber mais sobre o autor e seu livro, *A caneta e o anzol – Histórias de pescaria*, no qual se encontra o conto *Herói*, acesse o site da Geração Editorial⁶ que traz uma entrevista com o autor.

- b) Conte para seus colegas algo que veio à sua mente durante a leitura/audição do texto. Ouça o que seus colegas têm a dizer sobre o texto.

No ato da leitura, segundo Probst (1992), cada leitor traz para o texto seus conhecimentos e sentimentos. Essa leitura afetiva é o primeiro passo para a real

⁶ Disponível em: <<http://geracaoeditorial.com.br/caneta-e-o-anzol-a/>>. Acesso em setembro de 2016.

recepção do texto literário. Após essa recepção, ouvir os outros e acolher suas impressões demonstra respeito pelas ideias diferentes e abre espaço para avançar no conhecimento do texto.

c) Releia o texto e, ao final, indique quem é o herói da história. Por que esse personagem é um herói?

O conhecimento real do texto se dá a partir da volta a ele e dos questionamentos que se faz sobre ele. Para tanto, atividades que buscam informações no texto, no contexto, são relevantes para a ampliação desses conhecimentos.

Atividade 2 - Conhecer a si mesmo

a) Leia a frase a seguir e responda: Como essa frase se relaciona ao conto lido?

Figura 19 - Frase budista



Fonte: <<http://kdfrases.com/frases>>

b) Como o herói do texto que você leu pode ser considerado um herói, considerando os eventos do texto e a frase aqui apresentada?

c) Como podemos vencer a nós mesmos? Relate algum exemplo acontecido com você ou com alguém que você conheça.

Ao resgatar a frase que foi apresentada na atividade de Introdução da Proposta,

o aluno faz um exercício de sair do texto e buscar outro contexto que relaciona ao que leu. Nesse processo, extrapola o que está no texto e o que ele pensa e sabe além do texto lido, trazendo esses conhecimentos para a própria vivência.

No final do conto *Herói* o personagem narrador conta que o neto, após a pescaria e o incidente com o xixi nas calças, dorme no carro na volta para casa. Leva na mão a bala que ganhou da menina, a quem dera a massa pesqueira e ao chegar em casa, vai correndo contar para a avó: [...] _Peguei oitos peixes, vó! E ganhei uma bala! [...]Um herói (PELLEGRINI, 2012 apud FERREIRA, 2013, p.89).

Atividade 3 – Relações familiares

A relação entre o avô e o neto revela uma cumplicidade que ultrapassa o simples passeio no Pesque Pague. Deixe os alunos pensarem sobre isso e peça que escrevam sobre a relação dos personagens do conto e também sobre suas experiências pessoais.

- a) O papel do avô foi importante para que o neto superasse a si mesmo?
- b) Tendo como exemplo a relação do avô e do neto descrita no conto, há ou houve alguém que exerce ou exerceu esse papel em sua vida?

Além da temática do herói, as relações entre avô e neto são elementos importantes no conto. Ao pensar nas relações familiares estabelecidas no texto, os alunos têm oportunidades de reverem suas próprias relações e expressar suas vivências, tanto como avô ou como neto. E para ampliar o conhecimento sobre a importância das relações familiares, os alunos são convidados à assistirem a entrevista com o Fernando Aguzzoli Peres, jovem que relata sua relação com sua avó Nilva, que sofria de Alzheimer. O vídeo se encontra disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ULDIZmYYnjE>>. Acesso em setembro de 2016.

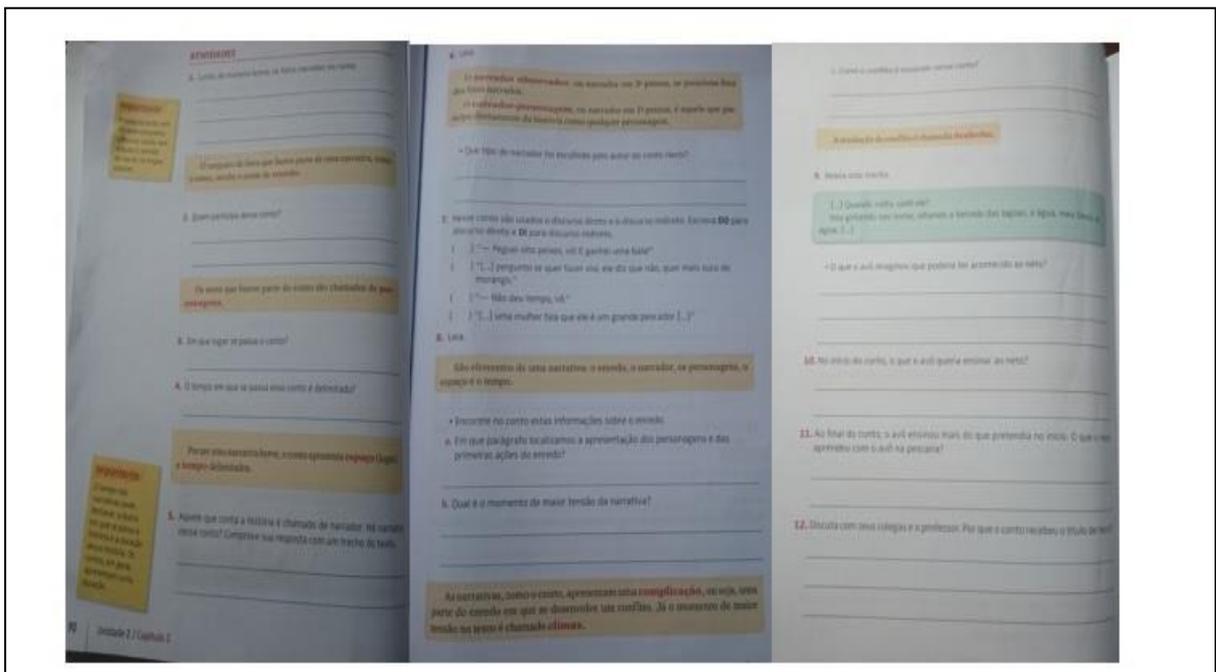
- c) Após assistirem ao vídeo, escrevam um relato sobre sua relação com seus avós ou seus netos, relacionando suas vivências ao vídeo assistido. Em casa,

gravem em vídeo um relato em seu celular, sobre essas relações familiares. O vídeo de conter, no máximo 1 minuto, e será, posteriormente, compartilhado no *Blog*.

4.3.4 Módulo 3 – Características do Gênero Conto

O módulo 3 contém 12 atividades sobre as características do gênero conto. Todas as atividades encontram-se entre as páginas 90-92 do livro didático, já referido e são mantidas aqui na Proposta Interventiva por propiciarem conhecimentos sobre os elementos do conto. Essas atividades trabalham as capacidades discursivas de forma a levar os alunos a se apropriarem de conhecimento sobre o gênero conto.

Figura 20 - Atividades do LD - páginas 90, 91, 92



Fonte: Ferreira, 2013.

Nas atividades encontram-se os seguintes elementos da narrativa: enredo, personagens, tempo e espaço, tipos de narrador, complicação, clímax e desfecho. Em se tratando do conto e das características presentes na narrativa, todos esses itens são importantes para se conhecer melhor o gênero.

Trabalhar características dos gêneros é uma das exigências prescritivas das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa* na qual são

sugeridos que sejam trabalhados, nas escolas, diferentes gêneros textuais e “para que isso ocorra, o professor pode utilizá-lo como objeto de ensino, adaptando-o, transformando-o, sempre que necessário” (PARANÁ, 2008 apud RIOS-REGISTRO, 2013, p.180).

4.3.5 Módulo 4 – Atividades de Escrita Sobre o Texto

No módulo 4, são descartadas as atividades das páginas 95-99, do livro didático, por apresentarem caráter meramente metalinguístico. Em seu lugar, são apresentadas atividades de escrita sobre o texto, a partir do conto *Herói*, explorando verbos e pessoas do discurso.

No módulo, a aprendizagem tem foco nas capacidades linguístico-discursivas e no conhecimento do texto com o objetivo de desenvolver essas capacidades dos alunos. O módulo está dividido em duas atividades e representa o término do trabalho com o conto *Herói*.

Atividade 1

Leia o 1º parágrafo do conto *Herói*:

Meio século depois que, aos nove anos, meu vô João me levou `a primeira pescaria, levo meu neto Caetano de quatro anos. Fui de trem, ele vai de cadeirinha no banco traseiro do carro. Fui a um rio, ele vai a um pesque-pague. Pesquei com o vô no barranco, agora pescamos sentados em banco à beira da lagoa (PELLEGRINI, 2012, p.91)

- a) Associe os verbos destacados às ideias de tempo presente
- b) Explique por que o autor usou esses verbos nesse tempo.
- c) Agora, associe os verbos destacados ao tempo passado.

- d) Os verbos também retratam a pessoa que fala: Explique a diferença da pessoa que fala em: **levou** (quem?) _____ **levo** (quem?) _____; **pesquei** (quem?) _____ **pescamos** (quem?) _____.
- e) Observe, nos demais parágrafos se os verbos estão, em sua maioria, no presente ou no passado? O que isso significa para você, leitor?

O professor recorda aos alunos que os contos, mesmo sendo uma narrativa contada de um fato já acontecido, ficcional ou não, geralmente são relatados, no presente, dando ideia de atualidade ao fato. Além dessa ideia de tempo, que se observa nas ações verbais na narrativa, a pessoa que fala é extremamente importante, pois caracteriza o ponto de vista de quem conta a história.

Atividade 2

Observe a figura, leia a frase de Domingos Pellegrini e escreva um comentário sobre ambas.

Figura 21 - Neto e avô pescando



Fonte: <http://exame.abril.com.br>

A felicidade familiar é como uma planta que cresce todo dia, todo ano, com novos ramos mas também folhas que caem, ramos que quebram, galhos que apodrecem, frutos sadios e frutos bichados, sendo os frutos os dias ou momentos, as folhas sendo as horas, cada uma diferente da outra como são diferentes os minutos (DOMINGOS

PELLEGRINI⁷)

Para finalizar as atividades com o conto, o professor retoma as ideias trabalhadas sobre o que é ser herói e a lição de vida vivida pelo avô e neto, na pescaria.

4.3.6 Módulo 5 - Atividades de Pré-leitura – Conto: *Os Laços de Família*, Clarice Lispector

No módulo 5 foram retiradas as atividades constantes entre as páginas 93-95 do livro didático por estarem com o único propósito de ilustração da temática da sustentabilidade. Por outro lado, são propostas atividades preparatória para a leitura do conto *Os Laços de Família*, de Clarice Lispector.

4.3.6.1 Breve análise do conto *Os Laços de Família* de Clarice Lispector

Vários contos foram apontados no questionário aplicado aos alunos e, a princípio, esses mencionados seriam analisados e colocados na proposta de intervenção. Porém, com a perspectiva de ampliação do capítulo 2 a opção foi pelo conto *Os Laços de Família*, de Clarice Lispector (1998), por sua temática sobre as relações familiares e suas potencialidades estéticas. Como forma de reconhecer o gênero e relacionar com o conto anteriormente estudado, apresenta-se aqui uma análise do conto de Clarice Lispector, dentro da perspectiva das sequências narrativas proposta por Adam (1992) apud Bronckart (2003). Segundo Adam, sequências são

[...] unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macro proposições, que por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequência. [...] constituem protótipos, modelos abstratos de que os produtores e receptores disporiam (ADAM, 1992 apud BRONCKART, 2003, p.218).

⁷ Disponível em: <https://pensador.uol.com.br/autor/domingos_pellegrini/> Acesso em setembro de 2016.

Entre as várias sequências, a narrativa tem uma longa história tendo suas características principais descritas e comentadas desde *A Poética*, de Aristóteles (335 a.C.). Posteriormente, várias outras correntes teóricas a descreveram e comentaram. As ideias-força de todos esses trabalhos reforçam que só se pode falar em sequência narrativa se a história contada mobilizar personagens e esta ser sustentada em um processo de intriga (BRONCKART, 2003, p.219).

Bronckart destaca vários protótipos de sequência narrativa, mas segundo ele, a partir de Labov e Waletzky (1967) o modelo que se impôs é constituído de cinco fases, sendo: situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final. A proposição a seguir procura apresentar as cinco fases do protótipo da sequência narrativa (LABOV; WALETZKY, 1967 apud BRONCKART, 2003, p.220).

O conto faz parte do livro *Laços de Família* que foi publicado em 1960. O livro contém treze (13) contos e o conto denominado *Os Laços de Família* é o de número nove (9). A presente versão encontra-se disponível em arquivo *PDF*, na *internet*, com a edição de 1998, da editora Rocco⁸. O conto⁹ é composto do título e quarenta (41) parágrafos distribuídos em seis (10) páginas na versão impressa e seis (6) na versão em *PDF*.

Clarice Lispector é uma escritora que escreve de forma não linear suas histórias nas quais seus personagens divagam, refletem, fazendo com que as ações flutuem entre o presente e o passado, seguindo o fluxo da consciência desses agentes. Outro aspecto da escrita da autora é a chamada epifania. Esses dois elementos transformam as narrativas de Clarice e histórias que devem ser acompanhadas a partir do seu personagem principal que muitas vezes se confunde com o narrador.

Dessa forma, há uma tentativa de organizar a narrativa seguindo o protótipo sugerido por Bronckart (2003) procurando seguir as cinco fases no referido conto.

A primeira fase é chamada de situação inicial ou de exposição e/ou de orientação. Nesse momento da narrativa há um certo equilíbrio ou “estado de coisas”, não em si mesmo, mas na medida em que a sequência da história vai nele introduzir uma perturbação (BRONCKART, 2003, p.220).

⁸ LISPECTOR, Clarice. *Laços de Família*. Editora Rocco, 1998. Digitalizado, revisado e formatado por SusanaCap. Disponível em: <<http://www.portaldetonando.com.br/forumnovo/>>. Acesso em julho de 2016.

⁹ Para essa análise fez-se o uso da versão impressa, portanto, as páginas não correspondem com a da versão em *PDF*. Esse detalhe é apenas de configuração e não de diferença de conteúdo.

No conto, esse momento pode ser visto nos primeiros parágrafos (1-3) que retratam os personagens mãe e filha dentro do táxi a caminho da Estação. Nada tem de perturbador, apenas a mãe, preocupada se havia ou não esquecido alguma coisa. Esses parágrafos não trazem os nomes dos personagens, apenas as nomeia pelo vínculo familiar: mãe e filha.

O parágrafo 4 é uma lembrança de Catarina, agora nomeada, sobre a tensa relação entre sua mãe, Severina e seu marido Antonio. Esse parágrafo também mostra como Catarina achava engraçada a formalidade entre os dois (sogra e genro) que não se suportavam e ela “ria” com os olhos (estrábicos) pela situação cômica. Interessante que a expressão rir ou algo que a isso remete aparece 8 vezes nessa parte do texto, mostrando que com esse ato “rir com os olhos estrábicos” é uma forma que Catarina tem para dissimular o que realmente está pensando. Na sequência, no táxi, mãe e filha continuam conversando e falam sobre o menino, neto de Severina, magro e nervoso. Esse tempo da viagem é marcado por monotonia e implicância de Severina com relação ao menino e isso gerou, no período de sua estada na casa da filha, certa animosidade com seu genro. Vale lembrar que o nome Severina significa severa, enérgica, difícil, traços marcantes da personagem.

Seguindo o protótipo da sequência, a fase da complicação (de desencadeamento, de transformação) é aquela que introduz uma perturbação e cria uma tensão (BRONCKART, 2003, p.220).

Percebe-se essa tensão no parágrafo onze quando o taxista dá uma freada brusca e “lançou-as uma contra a outra e fez despencarem as malas” (LISPECTOR, 1998, p.96). Esse pequeno incidente externo cria para Severina um desastre irremediável em seu interior. E Catarina? As duas trocaram olhares, os olhos piscavam, porque de fato sucedera alguma coisa, seria inútil esconder: “Catarina fora lançada contra Severina, numa intimidade de corpo há muito esquecida, vinda do tempo em que se tem pai e mãe”. Catarina lembrou do pai e nesse constrangimento as duas pensavam: “– por que não chegavam logo à Estação?” (LISPECTOR, 1998, p.96).

Quando chegaram à Estação, despediram-se formalmente e ainda ficaram lá, esperando que o trem partisse. E o trem não partia e aumentava o constrangimento na espera e Severina com seu ar severo enquanto Catarina, com todos os seus sentidos ativados, ria com os olhos e sentia um gosto de sangue. Sua mãe lhe doía

enquanto o trem iniciava seu movimento. As duas começam a chamar uma a outra, mas era tarde demais. “Que coisa tinham esquecido de dizer uma a outra? E agora era tarde demais” (LISPECTOR, 1998, p.97). Não seria: sou tua mãe, Catarina, e ela responderia e eu sou tua filha? Não disseram isso, apenas ficaram numa conversa truncada pelo efeito que o contato físico provocou. Um constrangimento e dores pelo tempo perdido entre mãe e filha (p.98).

Retornando ao modelo proposto, a fase de ações da sequência narrativa reúne os acontecimentos desencadeados por uma perturbação (BRONCKART, 2003, p.220). Nesse conto, as ações são mais de ordem psicológica que externa. Essa fase pode ser caracterizada após a partida do trem, com Severina e que, Catarina começa a voltar para casa; “Sem a companhia da mãe recuperou o modo firme de caminhar: sozinha era mais fácil” (LISPECTOR, 1998, p.98). Nessa caminhada ela percebe que os homens a olham e continua serena seu caminho. Com a partida da mãe, “haviam-se disposto as coisas que o amor doloroso lhe pareceu felicidade”. [...] nada impediria que essa mulher que andava rolando os quadris (era um pouco pesada de corpo) subisse mais um degrau misterioso nos seus dias (LISPECTOR, 1998, p.98).

Finalizando a narrativa chega-se à fase de resolução (de re-transformação), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão (BRONCKART, 2003, p.220). No conto analisado, Catarina, ao chegar em seu apartamento, está disposta a usufruir da largueza do mundo. E o marido pergunta: ‘Ela’ foi? Responde que sim e vai direto ao quarto do filho. E lá está ele, magro e nervoso. Os dois se encontram sozinhos no quarto e Catarina tenta chamar a atenção do filho que, pela primeira vez a chama ‘mamãe’ sem pedir nada. Aqui, nesta fase de situação final é explicitado o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução (BRONCKART, 2003, p.220). Catarina, após resolver sua dor, mesmo que parcialmente, com Severina, “a mulher riu de fato para o menino, não só com os olhos: o corpo todo riu quebrando um invólucro” - Vamos passear! ...e sai com ele desfrutando o mistério (p.100).

O conto, em seus parágrafos finais mostra a reação de espanto do marido frente às ações de sua esposa. “Mas e eu? E eu?” Aparentemente, ele não sabe o que fazer com o ‘seu sábado’, no apartamento arrumado, onde “tudo corria bem”. Esses últimos parágrafos demonstram uma atitude machista do marido que quer a mulher ali, a seu lado, numa relação tranquila e na qual ele poderia humilhá-la

entrando no quarto quando ela se trocava e detestava ser visto nua. “Ele sabia que ela só seria de um homem enquanto fosse orgulhosa [...]” tinha habituado a torna-la feminina deste modo”. [...] Assim ia numa relação tranquila e, apenas algumas vezes, o menino se irritava.

Antonio pensa como é possível que Catarina possa sair “tomando o momento de alegria só para si”? Fica no apartamento, conjecturando sobre isso, enquanto ela caminha e some de sua visão, de mãos dadas com o filho, no sol da tarde. O que fazer? Era esperar que voltassem para jantarem juntos e depois do jantar iriam ao cinema: “Porque depois do cinema seria enfim noite, e este dia se quebraria com as ondas nos rochedos do Arpoador (LISPECTOR, 1998, p.103).

Essa breve análise visa a dar embasamento teórico e metodológico para as atividades da Proposta interventiva ressaltando o potencial humano desvelado nesse texto literário e sua potencial contribuição para a formação dos alunos da EJA.

Como proposta de atividade busca-se trabalhar com elementos concretos (laços e nós) feitos com barbantes; com análise e pesquisa de imagens; produção de vídeo e confecção de Mural em cartolina.

Nessas atividades procura-se trabalhar as capacidades de ação em que os alunos, manipulando elementos concretos entram em contato com elementos relacionados à sua vida cotidiana. Esses conhecimentos trazem para perto de si a temática que o conto aborda, sem, no entanto, dizer diretamente dessa relação. As atividades pretendem levá-los a criar hipóteses sobre o texto e, ao mesmo tempo, perceber que a leitura de um texto depende do leitor e sua recepção está condicionada ao contexto em que foi produzido e recebido pelos leitores.

As atividades estão divididas em: 1) Laços e nós; 2) Pesquisa e vídeo e 3) Mural.

Atividade 1 – Laços e nós

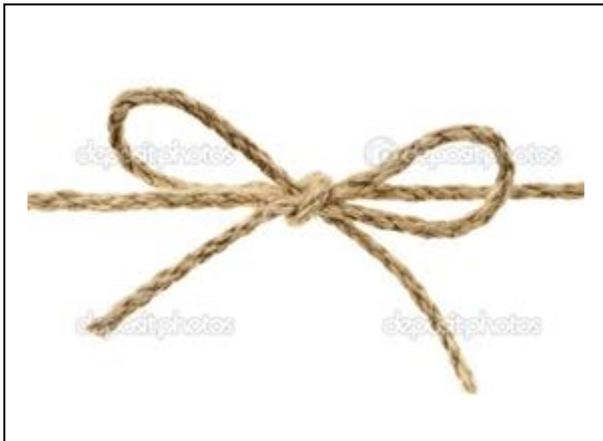
A fim de avançar no conhecimento do gênero conto, você vai conhecer um novo texto. Mesmo sendo o mesmo gênero do conto anterior, é escrito por uma autora que possui uma linguagem bem diferente e isso pode ser percebido ao longo da leitura e análise do texto.

Antes de leitura desse novo conto, exercite sua imaginação para adentrar ao

| mundo encantado de Clarice Lispector.

O professor realiza a atividade no Laboratório de Informática com computadores ligados à *Internet*. Necessário também providenciar materiais como: barbantes, tesoura, cola e celular, além dos computadores com *Internet*.

Figura 22 - Laço



Fonte: <<http://st.depositphotos.com/>>

Figura 23 - Nó



Fonte: <<http://conteudo.imasters.com.br>>

- a) Laços e nós são construídos com a mesma finalidade? Explique, oralmente, para os colegas.

Atividade 2 – Pesquisa e vídeo

- a) Após essa discussão, forme duplas e pesquise, na *Internet*, 3 tipos de nós e de laços diferentes, considerando o tipo, a origem, o significado e a função de cada

- um.
- b) Escolham um tipo de *laço* ou *nó* e façam um vídeo com todas as informações pesquisadas, ensinando o passo a passo de como se faz e depois, explicando sua função.

Professor, para demonstrar essa ação usa-se barbante para fazer os laços e depois escreve um roteiro instrucional para ser usado na gravação do vídeo que será salvo no computador para, posteriormente, ser postado no *Blog* da turma.

Atividade 3 – Mural

- a) Após a finalização dos vídeos, dos laços e nós, escolha um nó ou laço que represente sua relação com alguém de sua família. Depois, conte para os colegas o porquê da sua escolha.

Na sequência, os nós e laços confeccionados são colados em cartolinas, agrupados e duas colunas: **nós e laços**. Os cartazes serão expostos em Mural, na sala de aula.

No final dessas atividades o professor conversa sobre o uso dessas palavras em outros sentidos. Fala sobre as expressões “nó cego”, “laços familiares”, que possuem sentidos diferentes das pesquisadas na *Internet*. Prossegue a reflexão chamando os alunos a pensarem como esses elementos (nós e laços) se relacionam com a convivência em família.

4.3.7 Módulo 6 - Atividades de Leitura do conto *Os Laços de família* de Clarice Lispector

No módulo 6 são apresentadas atividades novas para a leitura e fruição do texto literário. Além da leitura do conto *Os Laços de família* de Clarice Lispector e de comentários sobre a impressão de leitura, há a pesquisa sobre a obra e a autora, na *Internet*. Após essa etapa, os alunos visitam a Biblioteca com o intuito de procurar

outras obras da autora e também outros contos para lerem em casa.

Essas atividades visam desenvolver as capacidades discursivas, ampliar conhecimento do texto, da obra e da autora. No processo de leitura, busca-se também que o aluno tenha maior conhecimento de si e conhecimento dos outros, uma vez que a interação será um fator importante, tanto na pesquisa na Internet quanto na visita à Biblioteca. Esse módulo pretende propiciar a leitura literária como forma de fruição e ampliação de conhecimento aos alunos.

Atividade 1 – Contextualização, leitura, impressões e esclarecimentos

Antes efetuar a leitura, o professor mostra o livro, explora a composição da capa, da folha de rosto e reforça a ideia de laços que se formam entre as pessoas, principalmente os laços familiares. Conta que o livro de contos é composto por 13 contos e a 1ª edição é em 1960. Essa apresentação inicial contempla as capacidades de ação e proporciona a contextualização da obra no tempo para melhor entendimento das ideias e dos costumes da época.

Depois pede que todos abram o arquivo no computador (pode ser impresso para todos, caso prefira) e começa a leitura. O livro, na obra impressa contém 9 páginas e no formato PDF contém 7 páginas. Apesar de ser um texto relativamente, longo, a leitura deve ser feita de uma só vez, sem intervalo ou comentário. Por isso que a leitura deva ser feita pelo professor ou por algum aluno que tenha boa fluência em leitura, pois sem essa fluência, fica comprometida a fruição estética que se espera na recepção do texto literário. Nesse momento, no ato da leitura, é que se estabelece o vínculo com o estético, com a arte da linguagem.

Após a leitura, pede que os alunos compartilhem suas impressões e sensações que o texto despertou. Esse momento é também para se tirar dúvidas sobre algum ponto que não houve entendimento, tanto por ideias quanto por palavras desconhecidas pelos alunos.

O professor apresenta aqui um pouco da forma de escrita da Clarice Lispector e sua técnica narrativa, como por exemplo, a epifania. Pode explicar que esse termo, segundo De Sá, “[...] é expressão de um momento excepcional, em que se rasga para alguém a casca do cotidiano, que é rotina, mecanicismo e vazio” (DE SÁ, 1984 p. 270). Ele pode destacar esse momento no conto, no parágrafo onze quando o taxista

dá uma freada brusca e “lançou-as uma contra a outra e fez despencarem as malas” (LISPECTOR, 1998, p.96). Esse pequeno incidente externo cria para Severina um desastre irremediável em seu interior. E Catarina? [...] “Catarina fora lançada contra Severina, numa intimidade de corpo há muito esquecida, vinda do tempo em que se tem pai e mãe” (LISPECTOR, 1998, p.96).

Além desse episódio, pode ser considerado também como momento especial o encontro de Catarina com seu filho. Esses detalhes serão mais bem estudados no módulo seguinte.

Atividade 2 – Pesquisa na Internet, em vídeos, sobre Clarice Lispector e Laços de família.

O professor divide a turma em dois grupos de pesquisa: o primeiro grupo busca vídeos sobre contos da autora, em especial os contidos no livro *Laços de Família* e o segundo, sobre a autora. Após a busca, escolhem o melhor vídeo de cada grupo para que todos assistam. Terminados os vídeos, os grupos comentam sobre eles.

Atividade 3 – Visita à Biblioteca

Antes de se fazer atividades diretamente relacionadas ao conto, programar uma visita à Biblioteca da escola para que os alunos conheçam outros livros de contos da autora ou de outros autores e possam retirá-los para leitura em casa. Esse momento é importante também para falar dos outros contos do livro *Laços de Família*, propiciando uma ampliação para outras leituras.

4.3.8 Módulo 7 - Atividade de Busca na Internet e Produção com Imagens

O módulo 7 é composto por 3 atividades novas, sendo elas: pesquisa de imagens na *Internet* sobre o conto; produção de texto a partir das imagens pesquisadas e análise de vídeo sobre a autora e suas obras.

Essas atividades buscam desenvolver as capacidades discursivas e capacidades multissemióticas dos alunos através da retextualização do conto com o uso de recursos tecnológicos. Nesse processo os alunos ampliam seus

conhecimentos do texto ao mesmo tempo que relacionam esses dados com os próprios sentimentos, de forma a conhecer melhor a si mesmo e aos outros. Refletem também sobre o processo da produção dos textos, do uso dos recursos tecnológicos e a veiculação de ideias. Vale destacar que o vídeo *Leitura das Minas*, pela fala da integrante do grupo, sugere uma leitura na perspectiva do feminismo.

Atividade 1 – Pesquisa de imagens

- Procurem imagens, no site de busca, que expressem o que sentiram durante a leitura do conto.
- Salvem essas imagens na pasta do aluno, no computador ou em um *pendrive*. Não esqueçam de salvar o endereço da imagem para ser colocado nas referências do texto a ser produzido.
- Apresentem aos colegas suas imagens e expliquem o porquê da escolha. Falem dos sentimentos que ela despertou em vocês e com qual parte do texto elas relacionam.

Atividade 2 – Produção do conto com imagens

- a) Agora, reunindo as imagens de todos, façam uma composição da narrativa lida. O texto será transformado em imagens que representem as ações do conto. Conforme forem compondo a história com as imagens, relacionem com o texto lido.
- b) Essa atividade será coletiva, sendo que uma dupla fica responsável por criar a história e os demais para pesquisarem imagens, gravarem e passarem

para a dupla responsável pela produção do texto. Após a produção coletiva e a avaliação do professor, o conto produzido será, posteriormente, publicado no *Blog* da turma.

Atividade 3 – Vídeo Leitura das Minas

Assistam ao vídeo *Leitura das Minas*¹⁰ e comentem com os colegas como foi abordada a temática dos contos de Clarice Lispector sob o ponto de vista da integrante do Canal de Vídeo no *Youtube*.

4.3.9 Módulo 8 - Características do Conto *Os Laços de Família* e Interpretação

As atividades do módulo 8 são de caráter interpretativo do conto *Os laços de família* sendo composto por uma atividade dividida pelas letras *a-h* com o intuito de aprofundar o entendimento do conto. Essas atividades visam a desenvolver as capacidades discursivas e linguístico-discursivas com o olhar voltado para o texto, desvelando a linguagem literária de Clarice Lispector.

Atividade 1 – Atividades de interpretação do texto

Leia esse trecho do conto:

A mulher e a mãe acomodaram-se finalmente no táxi que as levaria à Estação. A mãe contava e recontava as duas malas tentando convencer-se de que ambas estavam no carro. A filha, com seus olhos escuros, a que um ligeiro **estrabismo** dava um contínuo brilho de zombaria e frieza — assistia (LISPECTOR, 1998, p.94).

a) Segundo o dicionário, **estrabismo** pode ser definido por: 1. Desvio ocular que faz com que os dois olhos não consigam fixar um mesmo ponto ao mesmo tempo; 2. Maneira distorcida de apreciar, julgar, pensar (Dicionário Aulete Digital).

¹⁰ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=fJFZ80DQrug> – Acesso em setembro de 2016.

Explique se o estrabismo de Catarina é apenas como caracteriza a acepção 1 do dicionário ou não?

b) Esse estrabismo do personagem tem importância no processo de construção da história, como forma utilizada pela autora, para descrever as emoções desse personagem? Cite trechos do texto que justifiquem sua resposta

c) No decorrer da narrativa começam as ações e conforme o texto avança percebemos um desequilíbrio nessa tranquilidade inicial até chegar um ponto de grande tensão, chamado de clímax. Qual ou quais momentos no texto que permitem o início da tensão entre a normalidade cotidiana e o instante que desequilibra essa aparente tranquilidade?

d) Na Estação, após o choque no táxi, mãe e filha sentiam que lhes faltava algo. Como explicar esse trecho: *“Parecia-lhe que deveriam um dia ter dito assim: sou tua mãe, Catarina. E ela deveria ter respondido: e eu sou tua filha”* (p. 97).

e) Após a partida do trem, Catarina volta pensando na mãe: *“Ninguém mais pode te amar senão eu, pensou a mulher rindo pelos olhos; e o peso da responsabilidade deu-lhe à boca um gosto de sangue. Como se ‘mãe e filha fosse vida e repugnância. Não, não se podia dizer que amava sua mãe. Sua mãe lhe doía, era isso”* (p. 97). *“Sem a companhia da mãe, recuperara o modo firme de caminhar: sozinha era mais fácil”* (p. 98). Pensando nesses trechos do conto e na atividade de laços e nós, como você descreve a relação de Catarina com sua mãe?

f) Observe esses dois parágrafos, retirados do texto e responda:

[...] *Abriu a porta do apartamento enquanto se libertava do chapeuzinho com a outra mão; parecia disposta a usufruir da largueza do mundo inteiro, caminho aberto pela sua mãe que lhe ardia no peito. Antônio mal levantou os olhos do livro. A tarde de sábado sempre fora "sua", e, logo depois da partida de Severina, ele a retomava com prazer, junto à escrivãzinha.*

— *"Ela" foi?* (p.99).

g) Sabendo que Severina significa severa, enérgica, difícil, levante hipóteses de como se sentiam o genro e a filha, após a partida dela?

h) Veja esse trecho sobre Antonio: *“Via preocupado que sua mulher guiava a criança e temia que neste momento em que ambos estavam fora de seu alcance ela transmitisse a seu filho... mas o quê?”* (LISPECTOR, 1998, p.101). De que o marido tem medo?

i) O que, então, o marido faz para tentar reestabelecer essa estabilidade familiar, que sente ameaçada?

Professor, como sugestão para possíveis respostas, veja o artigo *Uma análise do conto "Os laços de família", de Clarice Lispector, segundo o recorte da Psicanálise da família*, de Paula Regina Peron, 2001, além, é claro, do conto de Clarice Lispector, 1998.

4.3.10 Módulo 9 - Atividade com as Capacidades de Linguagem: Capacidades Discursivas (CD), Capacidades Linguístico-discursivas (CLD) e Capacidades Multissemióticas (CMS)

O módulo 9 é composto por duas atividades que buscam desenvolver as capacidades de linguagem (CD, CLD, CMS). São atividades novas para trabalhar elementos do conto, elementos da língua e para desenvolver uma perspectiva diferente em relação à emática, a partir da tirinha de Garfield.

Atividade 1

Leia esse trecho do conto:

A mulher e a mãe **acomodaram-se** finalmente no táxi que as levaria à Estação. A mãe **contava** e **recontava** as duas malas tentando convencer-se de que ambas **estavam** no carro. A filha, com seus olhos escuros, a que um ligeiro estrabismo dava um contínuo brilho de zombaria e frieza — **assistia**. (p. 64)

- a) Observe que os verbos assinalados dão ideia de passado e retratam a voz de um narrador. Esse narrador é personagem ou observador? Retire outra parte do texto que comprove sua resposta.
- b) Quando um personagem fala no texto, temos o discurso direto, isto é, sem a voz do narrador e o discurso indireto é quando o narrador conta o que o personagem disse. Releia o texto e retire uma fala do marido que apresenta discurso direto. Procure também no texto, uma ocorrência do discurso indireto.

Atividade 2

- a) Observe essa tirinha do Garfield, personagem criado por Jim Davis e veja como é apresentada a fala dos personagens:

Figura 24 - Tirinha Garfield



Fonte: Disponível em: <<http://www.nanoverso.com/2010/07/relacoes-familiares-tirinhas-141.html>>

Tirinha é uma sequência de quadrinhos que geralmente faz uma crítica aos valores sociais de uma sociedade ou de uma época. Garfield¹¹ é uma tirinha que foi publicada desde 1978, na qual retrata a vida do personagem título, o gato Garfield, seu dono Jon Arbuckle, e seu cachorro, Odie. Em 2007 ela era publicada em aproximadamente 2580 jornais mundialmente, e recebeu o título de tirinha mais distribuída internacionalmente pelo livro Guinness dos Recordes Mundiais.

- b) Na tirinha, a função do discurso direto é diferente do texto em prosa. Que diferença há na forma da fala dos personagens da tirinha e do conto?
- c) Observe a expressão dos personagens do 1º quadrinho temos a fala de Jon a Garfield? Como é marcado a fala desse personagem?
- d) No 2º quadrinho, há um balão direcionado ao Garfield. O que representa as bolinhas que ligam o balão ao personagem?
- e) No final, 3º quadrinho, tem o desfecho da história. Por que esse desfecho surpreende?

¹¹ Disponível em: <<http://www.nanoverso.com/2010/07/relacoes-familiares-tirinhas-141.html>>. Acesso em agosto de 2016.

f) Qual a ideia de família para Jon, dono do Garfield? Explique como é a visão de Garfield em relação à família.

Esse módulo fecha as atividades de leitura, interpretação de texto e análise da narrativa feitas a partir do conto *Os Laços de Família*, de Clarice Lispector. Espera-se que os alunos tenham apreendido as características desse gênero e também efetivado leituras relevantes para sua formação. O próximo e último módulo é dedicado à produção do gênero estudado. O resultado final da proposta deverá ser postado no *Blog* e apresentado à comunidade escolar.

4.3.11 Módulo 10 - Produção Final e Publicação no *Blog Momentos Literários*

O módulo 10 é destinado à Produção de um conto, seguindo os passos propostos no livro didático. O diferencial na proposição é a abordagem na qual se propõe que o aluno produza um conto tendo como base o conto *Os laços de família*, porém, acrescentando um elemento novo em sua produção e sob outra perspectiva, ou seja, a perspectiva de Severina, de Antonio ou do menino.

Além desse novo enfoque, o suporte utilizado para a publicação é o *Blog Momentos Literários* como forma de dar maior visibilidade às produções dos alunos, além de colocá-los como agentes das tecnologias da comunicação.

Para essa atividade, os alunos devem resgatar a produção feita no módulo 7, retomar a narrativa do conto que produziram com imagens e reescrever o conto, observando as seguintes etapas:

Etapa 1: Planejamento

- Crie um narrador em 1ª ou 3ª pessoa;
- Apresente personagens em espaço e tempo situados;
- Crie uma situação inicial de aparente tranquilidade e, em seguida um acontecimento que gera um conflito e vai mudar a situação inicial;
- Faça as ações acontecerem dentro de um espaço tempo e delimitados;
- Use discurso direto, isto é, proporcione diálogos entre os personagens;

- Crie um momento de tensão e conflito e esse deve ir num crescendo até chegar ao ponto máximo, chamado clímax;
- Volte ao estado de equilíbrio, ou seja, dê um desfecho para a narrativa.

Etapa 2: Escrita

Observados esses apontamentos, comece a escrever, buscando como base o texto que foi produzido pelo grupo, com imagens, no Módulo 7. Pegue esse texto base e escolha **uma** das três propostas para produzir seu novo texto:

Proposta 1

Com base nos estudos feitos sobre o gênero, escreva um conto na perspectiva da sogra, Severina. Imagine que Severina, chegando em casa conta à “titia” (_Dê lembranças a titia! gritou. p.66) sobre suas férias na casa da filha. Como seria sua versão? Coloque um elemento novo nessa história.

Proposta 2

Escreva um conto na perspectiva do neto de Severina. Coloque um elemento novo nessa história.

Proposta 3

Escreva um conto na perspectiva do genro, Antonio. Que sentimentos ele poderia exprimir em relação à sogra?

Etapa 3: Revisão e rescrita

- 1) Ao terminar seu conto, troque-o com seu colega e peça a opinião dele sobre os itens a seguir.

ITENS	SIM	NÃO
Há título?		
Identificou quem são os personagens?		
Apresentou o local em que se passa o conto?		

Há diálogo?		
Está claro em que momento é o clímax?		
O desfecho do conto satisfaz as expectativas do leitor?		
As ideias do texto estão coerentes?		
Estão escritos dentro da linguagem formal ou padrão?		

- 2) Os colegas podem sugerir inclusão ou exclusão do que acharem necessário e, também, corrigirem os erros encontrados. Após essa avaliação dos colegas o texto é enviado para a correção de seu professor.
- 3) O professor faz uma revisão geral na escrita e estrutura do conto produzido. Após a correção, retorna o texto aos alunos para que façam a versão final do conto e postem no *Blog*.

Etapa 4 – Divulgação e Interação

Após a produção do texto, revisão e rescrita, os contos estão prontos para serem postados no *Blog*. Uma vez publicado, os alunos leem os textos de seus colegas e deixam comentários. No caso dos comentários, pode ser utilizada a linguagem informal, caso os alunos prefiram. A linguagem do conto produzido que deve primar pela linguagem formal, dentro da norma oficial da língua e isso já foi observado na correção do texto pelos alunos e professor.

Além de ser um espaço para interação entre os alunos, o *Blog* será divulgado à comunidade escolar para que conheçam e interajam com as produções dos alunos. Essa divulgação proporciona aos alunos a publicização de seus textos extrapolando o espaço escolar e dando sentido ao ato de escrever.

Finalizar a Proposta Interventiva com um texto escrito é uma forma de coroar o processo de leitura, interpretação/compreensão dos textos lidos, além, obviamente, de proporcionar aos alunos um mecanismo de registro de suas impressões de leitura. Embora o objetivo maior da proposta interventiva seja a promoção da leitura, no decorrer do processo a escrita se torna necessária como registro e divulgação das ideias. A prática da escrita no *Blog* é uma forma também de promover a leitura de forma significativa, pois os alunos são convidados a lerem mais para terem argumentos nas próprias postagens e comentarem as postagens de seus colegas.

Essas atividades de interação e divulgação das produções dos alunos dão sentido à leitura e escrita, uma vez que promove a circulação social das tarefas escolares. Para finalizar, destaca-se o papel essencial da escola na vida do educando da EJA, uma vez que, como prescrevem as Diretrizes Curriculares da ela é um “[...] dos espaços em que os educandos desenvolvem a capacidade de pensar, ler, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva” (EJA PARANÁ, 2006, p.29).

Desta forma, na escola, por meio da ação do professor como mediador entre o educando e os saberes, os alunos da EJA são estimulados a assimilarem conhecimentos que podem se tornar recursos e instrumentos de transformação de suas realidades (PARANÁ, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas considerações, registro¹² minha caminhada no período de Mestrado, apresentando o processo de estudos e os resultados obtidos. Nesse recordar, volto ao período anterior à entrada no processo específico de formação, com destaque ao contato com os agentes reais e destinatários dessa pesquisa.

¹²Em todo o corpo da pesquisa usamos os verbos em 3ª pessoa do singular, porém, nessas considerações, optamos pelo uso da 1ª pessoa como forma de dar um caráter mais pessoal às palavras finais.

Todos os dias, ao encontrar os alunos da EJA, deparava-me com histórias de vida cheias de riquezas e com pessoas em busca de algo mais para suas vidas. Esse contato diário com eles sempre provocava indagações que precisavam ser analisadas. São essas indagações que me motivaram a estudar durante o período de mestrado, que trago aqui, com as possíveis respostas, nessa pesquisa.

O Mestrado Profissional em Letras foi o espaço que pude refletir sobre questões relacionadas à aprendizagem dos alunos, em especial, a que se refere ao processo de leitura dos jovens, adultos e idosos, participantes da modalidade EJA.

As indagações primeiras a serem elaboradas foram referentes à leitura dos alunos da EJA: Eles leem? O que leem? Dessas questões nasceu o objetivo principal da pesquisa que visa à promoção do acesso aos alunos da Educação de Jovens e Adultos à leitura de textos literários.

A escolha pelos textos literários foi uma opção pessoal. Por ser uma leitora apaixonada pela literatura e perceber que essa expressão artística da linguagem fez e faz parte de minha formação, resolvi partilhar com meus alunos e os alunos de EJA, de forma geral, o acesso a esse bem cultural, que é direito de todos.

Para tanto, busquei investigar o perfil desses alunos por meio da aplicação de um questionário, a fim de levantar as preferências de leitura e o grau de letramento de cada um. Nesse instrumento de pesquisa pude perceber que os educandos não tinham lido nada, ou quase nada, em diversas áreas, especialmente, na literária.

Como fazer, então, para proporcionar leitura aos alunos? Em se tratando de educação pública, com diversos problemas de infraestrutura e recursos, optei por iniciar com o que tinha em mãos: o material didático. Vale recordar que o livro didático é uma conquista recente para a EJA, o qual não poderia ser relegado. Para tanto, analisei o livro, buscando como ele podia ajudar na promoção da leitura. Mas, que leitura ele priorizava? Na análise do material didático avaliei as potencialidades de desenvolvimento da linguagem, além de possíveis lacunas no que diz respeito ao gênero literário como objeto de leitura e ensino. Tal análise levou-me a propor uma intervenção com atividades complementares a uma parte específica do livro.

Para distanciar um pouco da realidade imediata, na qual estava inserida, busquei o que os documentos prescritivos diziam sobre a EJA e, neles, ampliei meus conhecimentos sobre as peculiaridades que essa modalidade de ensino possui e suas implicações no ensino e na metodologia, necessários a esse público específico.

Nas Diretrizes Curriculares da EJA está prescrito que nessa modalidade devem-se levar em conta os eixos da cultura, do trabalho e do tempo e, tais elementos, são essenciais na abordagem com os alunos, em sua maioria, trabalhadores. Não se deve achar que o adulto é uma criança grande, assim como não se deve achar que a criança é um adulto pequeno. Considerar todo conhecimento adquirido pelo adulto, suas relações estabelecidas na família, no trabalho e suas perspectivas são fatores importantes para o educador dessa modalidade.

Esse procedimento requer entender cultura como elemento criado pelos homens para atender aos seus anseios, e não apenas como elemento manipulado e usufruído por poucos - sendo essa outra questão a ser levantada, pensada e discutida. Além da cultura, trabalhar com o adulto, considerando o mundo do trabalho, como espaço educativo e formador, é diferente (e desejável), ao invés de pensar em uma educação para formar precariamente o cidadão ao mercado de trabalho. Isso implica em analisar pela ótica do trabalhador que se constitui cidadão no trabalho, não apenas como mais uma peça na engrenagem do mercado de trabalho.

Considerando o terceiro elemento das DCEs, o tempo do aluno da EJA é algo essencial em seu retorno à escola. Jovens e adultos que voltam à escola possuem muitas atribuições em sua vida e o tempo é algo que não pode ser desperdiçado, pois já perderam muito tempo e agora percebem que a conclusão da educação básica é essencial para que não se tornem mais marginalizados no espaço de trabalho e na sociedade, em geral. Ocupar bem esse tempo com elementos relevantes para a formação do jovem e adulto é tarefa essencial e exige critérios para a escolha dos conteúdos relevantes e formadores desses alunos.

Ao voltar à escola, não sendo mais aquela criança e nem a escola a mesma que está em seu imaginário, o jovem/adulto precisa de um material adequado para seus estudos, o qual deve se levar em conta, pois possuem idades diferenciadas, entre outros elementos, da modalidade denominada regular.

Avançando mais na pesquisa, busquei o que outros pesquisadores haviam trabalhado na área de EJA e leitura literária. Fiz um levantamento das pesquisas na área de EJA dos últimos dez anos em teses e dissertações da CAPES e entre vários escritos, me concentrei em treze pesquisas que eram mais relacionados ao meu interesse.

Como minha pesquisa se concentrava na área da linguagem, o ISD ofereceu o

suporte teórico-metodológico, com os estudos da Escola de Genebra e seus seguidores aqui no Brasil. Esse aporte teórico deu consistência na elaboração da Proposta Interventiva, tendo como base de elaboração da Sequência Didática de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010). Vale salientar que não segui tal qual os autores a estabelecem, porém, tomei dela seus princípios norteadores. Da tese de Rios-Registro (2013) resgatei a ideia do conto como gênero a ser ensinado e, para a proposição de atividades, busquei elementos que são discutidos, em relação à recepção de leitura por Probst (1992).

Além desses elementos teóricos assinalados, refleti sobre que ideia de literatura abordar. Para tanto, optei pela concepção teórica de leitura e literatura dos teóricos da área, tais como Jouve (2012), Compagnon (2001), Candido (1972; 1995) e Paulo Freire (1986).

Com o escopo teórico adquirido, ainda permanecia a questão de como trabalhar a literatura na sala de aula, sem que essa se tornasse apenas um pretexto de ensino de língua. Assim, a pesquisa encontrou apoio em ideias de estudiosos da educação literária. Dessa forma, fez-se presente a concepção de letramento literário de Cosson (2006) e do ensino de literatura na escola de outros pesquisadores. Trouxe também a contribuição sobre multiletramentos de Rojo (2012).

Com esse aparato, desenvolvi uma Proposta Interventiva, ampliando um capítulo do livro didático com vistas a contemplar a promoção da leitura de contos literários. Na proposta, após exaustiva análise de cada atividade do capítulo sobre contos, retirei as atividades consideradas irrelevantes e acrescentei outras, para uma melhor apreensão do gênero estudado.

Por fim, espero que esta pesquisa e a Proposta Interventiva tornem-se valiosas contribuições, tanto para os alunos, quanto para os pesquisadores da EJA e da educação básica em geral, cumprindo assim meu papel de participante do Mestrado Profissional em Letras.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Orgs. In MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

ALVES, Evandro. **Práticas de escrita e tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: novelas e-paralelas**. 2006, 233 f. Tese (Doutorado) - UFRGS, Porto Alegre.

AZZARI, Eliane Fernandes, CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane. (orgs.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p.73-92.

BENVENUTI, Juçara. **Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos: uma proposta curricular**. 2011,. 248 f - Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20

de dezembro de 1996.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo: Educ, 2003. 353 p.

BRONCKART, Jean-Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006a. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 – Disponível em <www.revel.inf.br> Acesso em 21/01/2016.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado et al. (Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Mattencio). Campinas: Mercado de Letras, 2006b.

BRONCKART, Jean-Paul, MACHADO, Anna Rachel. (Re-) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

CANDIDO, Antonio. A Literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, vol. 24 n.9, São Paulo, set/1972, pp. 803-809.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p.234-263.

CARVALHO, Aldenora Márcia Chaves Pinheiro. **A leitura de mitos clássicos na EJA: superando as relações de poder na sala de aula para a formação do leitor literário**. 2012, 132 f. Dissertação (Mestrado) - UFMA, São Luis.

CARVALHO, Rafael Dantas de. **A leiturização como prática de letramento na Educação de Jovens e Adultos**. 2008, 150f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.

CESAR, Ana Maria Roux Valentini Coelho. **Método do Estudo de Caso (CaseStudies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em administração**. 2005. Disponível em http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf- Acesso em 20 de janeiro de 2016.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p.29-46; p.139-164.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DOLZ, J. Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3).015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc>. In: LENHARO, Rayane Isadora. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016, p.30.150f. Dissertação

(Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Memórias de leituras literárias de jovens e adultos Alagoenhenses**. 2009. 197f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador.

CURTO, Viviane Gonçalves. **O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos**. 2011, Dissertação (Mestrado) - UNICAMP, Campinas.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia et al (orgs.). **Leitura e literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.74.

DE SÁ, Olga. Clarice Lispector: Processos criativos. **Revista Iberoamericana**, v. 50, n. 126, 1984, p. 259-280.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 81-108.

FERREIRA, Priscila Ramos de Azevedo. **Caminhar e transformar – língua portuguesa: anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos**, 1. ed. São Paulo: FTD, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 13. ed. São Paulo Cortez, 1986.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso no processo de Escolarização**. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE, João Pessoa-PB.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p.37.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 11.ed. São Paulo Ática, 2006.95p. (Princípios: 2). Disponível em <http://groups.google.com/group/digitalsource> - acesso em setembro de 2016.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012. p.13-41; p.81-112.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOVER-FALEIROS, Rita. **Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura**. In: DALVI, Maria Amélia et al (orgs.). **Leitura e literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.132.

LEFFA, Wilson Jose. **Aspectos da leitura**. Vol. 7. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**. Editora Rocco, 1998. Digitalizado, revisado e formatado por SusanaCap. Disponível em: www.portaldetonando.com.br/forumnovo/_ acesso em julho de 2016.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In MEURER, José Luiz et al (orgs.). **Gêneros: teorias e métodos**. ,2005, p. 238-239.

NOBRE, Natalia de Lima. **O processamento discursivo e suas bases corpóreas: estratégias cognitivas de alunos da educação de jovens e adultos na compreensão de narrativas**. 2012, 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

OGLIARI, Monalisa. **Política de leitura: a coleção " literatura para todos" e o letramento literário de jovens e adultos**. 2014,128f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução 921/86 – autorização para funcionamento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 1986.

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

PERON, Paula Regina. Uma análise do conto "Os laços de família" de Clarice Lispector, segundo o recorte da Psicanálise da família. **Os laços entre Literatura e Psicanálise. Interações**, vol. VI, núm. 12, julho-dezembro, 2001, pp. 107-116. Universidade São Marcos: São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35461206> – acesso em 29 de setembro de 2016.

PROBST, Robert E. Five Kinds of Literary Knwoing. In LANGER, Judith A., **Literature instruction: a focus on student response**. State University of New York at Albany, United States, 1992.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia et al (orgs.). **Leitura e literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.99-112.

RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. **O conto na interface língua, literatura de língua inglesa e formação do professor de língua inglesa: uma proposta mediada pela produção de sequências didáticas**. 2013, 544 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ROJO, Roxane (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012, p. 23.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Escola Conectada: os multiletramentos**

e as TICs. São Paulo, Parábola Editorial, 2013, p. 85-86.

SILVA, Cláudia Helena Dutra da. **Letramento, gêneros do discurso e práticas sociais**: ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos. 2011, 206f. Dissertação de Mestrado – UFRGS, Porto Alegre.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

SOUÉID, Nanci de Oliveira. **Ensino da argumentação em livro didático na Educação de Jovens e Adultos**. 2013, 143 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

STEFFENS, Maria do Carmo Hornos. **Literatura como abertura**: experiência estética e formação na EJA. 2011, p. 120 f - Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEZZER, Simoni. **Aprendendo a ler/ver televisão na educação de jovens e adultos**: desafios e possibilidades. 2005. 158 f. Dissertação (Mestrado) -: UFRGS, Porto Alegre.

APÊNDICE

Questionário sobre preferência de leitura dos alunos do CEEBJA – 2015

Caro (a) aluno (a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado, orientada pela professora Dra. Eliane Segati Rios-Registro, em andamento pela Universidade Norte do Paraná – UENP, no Mestrado Profissional de Letras. Suas informações serão muito importantes.

TERMO DE CONSENTIMENTO AUTORIZADO

Eu, após ter lido e entendido as informações (dúvidas enviar para helena.batista@gmail.com) referentes a este estudo, **CONCORDO*** **VOLUNTARIAMENTE** em participar do mesmo.

*A devolução do questionário pressupõe seu consentimento.

Obrigada,

Helena Aparecida Batista

***Obrigatório**

Nome completo *

Idade *

No seu tempo livre, o que você gosta de ler? Assinale a sua

preferência. *

- Livros de romance
- Livros de contos
- Revistas
- Jornais
- Textos na Internet
- Outro:

Que título lhe chama mais a atenção? Escolha 2 ou mais. *

- O Gato Preto
- A cartomante
- Terça-feira gorda
- Uma vela para Dario
- A metamorfose
- O lenhador
- Chapeuzinho Vermelho
- O apanhador no campo de centeio
- Morte e vida severina
- Auto da compadecida
- A casa assombrada
- A hora da estrela

Escolha o trecho da história que mais gostou. *

- Chapeuzinho prometeu que obedeceria a sua mãe e pegando a cesta com o bolo e o vinho, despediu-se e partiu. Sua avó morava no meio da floresta, distante uma hora e meia da vila. Logo que Chapeuzinho entrou na floresta, um Lobo apareceu na sua frente. Como ela não o conhecia nem sabia que ele era um ser perverso, não sentiu medo algum.
- Longe, muito longe, a Floresta ao vento da noite uivava. Sombrio e breu o coração do Lenhador parece ficou ainda mais pequeno. O corpo todo ardia — as purulentas escaras da peste o consumiam. Por uma nesga de céu, entre altos muros, ainda pôde inquirir do Deus os seus horrores e pesadelos. Por quê? Por quê? Por que a morte e o fim? (BUENO, 2007, p. 35).
- A qualquer hora que se acordasse havia uma porta se fechando. De aposento em aposento, lá iam eles, de mãos dadas, erguendo aqui, abrindo ali, certificando-se — um par espectral.
- Certa noite, de volta a casa, bastante embriagado, de uma das tascas dos subúrbios, supus que o gato evitava minha presença. Agarrei-o, mas, nisto,

amedrontado com a minha violência ele me deu uma leve dentada na mão.

- Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada; Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele, correr às cartomantes, e, por mais que a repreendesse, não podia deixar de sentir-se lisonjeado.
- Abri então a vidraça, e eis que, com muita negaça,/ Entrou grave e nobre um corvo dos bons tempos ancestrais./Não fez nenhum cumprimento, não parou nem um momento,/Mas com ar solene e lento pousou sobre os meus umbrais,/Num alvo busto de Atena que há por sobre meus umbrais,/Foi, pousou, e nada mais.
- Ele reclina-se mais um pouco, estendido na calçada, e o cachimbo apagou. O rapaz de bigode pede aos outros se afastem e o deixem respirar. Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe tiram os sapatos, Dario rouqueja feio, bolhas de espuma surgem no canto da boca.
- Como a nordestina, há milhares de moças espalhadas por cortiços, vagas de cama num quarto, atrás de balcões trabalhando até a estafa. Não notam sequer que são facilmente substituíveis e que tanto existiram como não existiriam.
- Quando certa manhã Gregor Samsa acordou de sonhos intranquilos, encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso.

Você prefere ler *

- no celular
- no computador
- no livro didático
- em livros de literatura
- Outro:



Cite autores e/ou títulos de livros que você já leu *

Se você fosse um escritor de contos, seu texto teria *

	1	2	3	ou várias
Quantos personagens?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

páginas?

Se você fosse um escritor de contos, como seria o espaço (lugar) da sua

 A vertical slider control with a dark grey bar indicating a high level of selection. The bar is positioned near the top of the track, with a small white square at the bottom.

história? *

Se você fosse um escritor de contos, como seriam seus personagens? *

 A vertical slider control with a dark grey bar indicating a high level of selection. The bar is positioned near the top of the track, with a small white square at the bottom.

 A vertical slider control with a dark grey bar indicating a high level of selection. The bar is positioned near the top of the track, with a small white square at the bottom.

Você já escreveu alguma história? Se sim, qual era o assunto? *

 A vertical slider control with a dark grey bar indicating a high level of selection. The bar is positioned near the top of the track, with a small white square at the bottom.

Você tem habilidades de usar o computador para escrever textos? *

Você tem habilidades de usar o computador e/ou o celular para trabalhar

 A vertical slider control with a dark grey bar indicating a high level of selection. The bar is positioned near the top of the track, with a small white square at the bottom.

com sons? *



Obrigada mais uma vez! Se quiser, deixe um comentário!



Enviar

**Capítulo 2, unidade 2 do Livro *Caminhar e Transformar* – Língua Portuguesa -
EJA**

CAPÍTULO

2

Quem conta um conto aumenta um ponto!

OBJETIVOS

- Distinguir características de contos.
- Entender o conceito de pronomes pessoais, de tratamento e indefinidos.
- Reconhecer preposições.

PARA COMEÇAR

Observe as imagens a seguir.

O que **você** pensa?

O que é um conto?

Você já ouviu e leu contos?

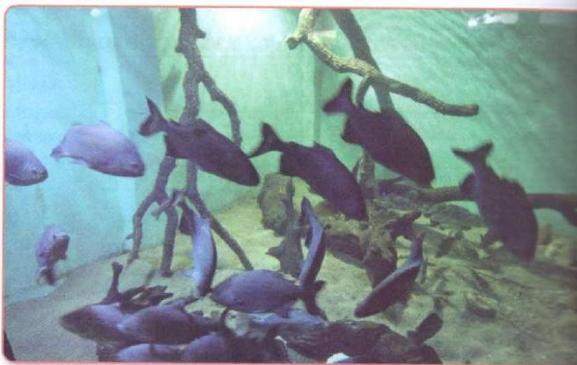
Conhece algum conto que tenha como tema a natureza e o meio ambiente?



Pescadores no Rio Paraná, 1997.

Sobre as imagens

A primeira foto mostra o Rio Paraná, o segundo maior rio do Brasil e um dos preferidos dos pescadores esportivos. A segunda mostra um dos tanques de aquário de água doce em Belo Horizonte, com peixes do rio São Francisco. Para montar o aquário, pescadores ribeirinhos ajudaram na coleta de espécies.



Peixes do rio São Francisco em aquário no jardim zoológico.

ATIVIDADES

1. Você conhece o Rio Paraná ou o São Francisco?

Resposta pessoal.

2. Em sua cidade existe algum rio? Como ele é?

Resposta pessoal.

3. Você já pescou alguma vez? Conhece alguma história interessante sobre pesca? Conte-a para a classe.

Resposta pessoal.

4. Você vai ler um conto, cujo tema é uma pescaria. Como você imagina que um conto com esse tema vai se desenvolver?

Resposta pessoal.

Olhar para *Meio ambiente*

ESPÉCIES INVASORAS

Espécies invasoras é o nome que se dá a plantas e animais originários de outro ambiente, mas que se deslocam ou são levados para um território diferente do seu e nele conseguem sobreviver. Ali se reproduzem, acabam expulsando as espécies nativas e dominando todo o seu espaço.

As invasões podem ocorrer tanto por plantas quanto por animais vindos de outros lugares do próprio país ou do mundo. No Brasil, essa situação acontece em todos os ambientes: desde praias, florestas e campos até rios, lagos e mares.

É o caso da tilápia (ou St. Peter), um peixe trazido para o Brasil na década de 1970. O animal se adaptou muito bem às águas brasileiras, mas sua produção em viveiros mantidos em ambiente natural (dentro de rios e lagos) é questionada por ambientalistas por oferecer riscos ao meio ambiente. Isso porque o resultado da digestão de sua alimentação à base de cereais e hormônios de reversão sexual leva ao acúmulo de resíduos que consomem o oxigênio da água e comprometem a estabilidade do ecossistema aquático.

Fonte de pesquisa: Cathia Abreu. Espécies invasoras: visitantes indesejados que chegam para ficar. *Ciência hoje*. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/especies-invasoras-visitantes-indesejados-que-chegam-para-ficar/>>. Acesso em: 26 abr. 2013.

AMPLIANDO SABERES *Conto*

O conto é uma narrativa breve, em que a ação é o elemento mais importante. Apresenta poucos personagens e tempo e espaço delimitados.

O que você vai ler foi escrito por um dos maiores contistas da atualidade. Atente para o tema que ele aborda.

HERÓI

Meio século depois que, aos nove anos, meu vô João me levou à primeira pescaria, levo meu neto Caetano de quatro anos. Fui de trem, ele vai de cadeirinha, no banco traseiro do carro. Fui a um rio, ele vai a um pesque-pague. Pesquei com o vô num barranco, agora pescamos sentados em banco à beira da lagoa.

Fiz em casa a massa para isca, batendo no liquidificador ração de gato, colorau e farinha de trigo, depois sovando com ovo e missô, fica uma massa vermelha e cheirosa, muito mais atraente para os peixes do que a massa escura do pesqueiro. Logo pego a primeira tilápia, para mostrar a Caetano como se faz.

Boto a tilápia no samburá, boto nova isca no anzol, boto a vara nas mãos dele. Ele olha a boia, enquanto digo que deve puxar a vara só quando ela afundar ou correr. A boia tremelica, ele puxa, nada pega, repito as instruções. Ele olha a boia, ela trisca, tremelica, sacode e afunda, ele ainda olhando fascinado. Grito para puxar a vara, ele puxa, e então me revejo no momento inesquecível, o peixe da vida puxando para lá, o menino puxando para cá, a vara curvando e vibrando com o menino.

Digo para ele cansar a tilápia, mas que, ele puxa até ela bater na beirada, então pego a linha e tiro o bicho da água. Agachamos olhando o peixe espantado na grama, enquanto o menino se espanta do próprio poderio, até levantar gritando:

— Peguei, vô, peguei!

Vou ensinando a botar isca e lançar a vara, coisas que ele faz mais ou menos, como também não atina com a hora certa de fisgar, mas puxar a vara, ah, puxa que só. Quando tiramos o terceiro peixe, uma mulher fala que ele é um grande pescador, e ele me olha orgulhoso. Depois da quarta tilápia, vamos ao bar para ele pegar suco de morango, e pergunto se quer fazer xixi, diz que não, quer pescar.

Voltamos à lagoa, e, mais quatro tilápias depois, pergunto se quer fazer xixi, ele diz que não, quer mais suco de morango. Dou a ficha, ele vai sozinho ao bar, volta homenzinho com o suco. Uma menina vem admirar quando ele puxa mais uma tilápia, e depois vou ver as varas de espera que deixei numa lagoa maior. Quando volto, cadê ele?

Vou gritando seu nome, olhando a beirada das lagoas, a água, meu Deus, a água. Vou ao bar, grito Caetano, ele responde lá do sanitário: tô aqui, vô! Volto à lagoa, e logo ele vem, as calças molhadas de xixi:

9 – Não deu tempo, vô.

10 Vamos ao carro trocar sua roupa, a menina olhando de longe, ele se envergonha, diz que não quer mais pescar. Digo que então deve voltar à lagoa, sim, para dar de presente à menina nossa massa tão pescadeira. Ele diz que não, emburrado. Digo que ele deve, porque é assim que fazem os heróis:

11 – Todo herói tem sua fraqueza. O Super-Homem enfraquece perto duma pedra verde chamada kriptonita. Sansão ficava fraco quando cortava o cabelo. O Homem-Aranha às vezes escorrega. Todo herói tem sua fraqueza.

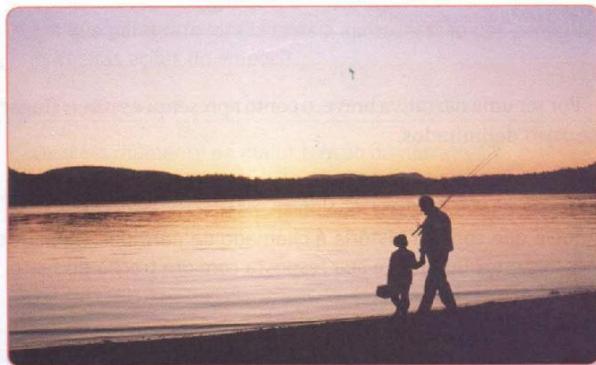
12 Ele pensa, pega a bola de massa, vai dar à menina. Vamos ver as varas de espera, e lá está um pacu, que ele ajuda a puxar rodando o molinete, todo feliz. Digo que é seu primeiro peixe grande, que está virando um grande pescador, e ele passa a caminhar com passos maiores.

13 Passando pela lagoa menor, a mãe da menina grita agradecendo, já pescaram três tilápias com nossa massa. A menina vem correndo e lhe dá uma bala, uma simples bala que ele vai levando no carro como se fosse uma medalha. Dorme. Em casa, deixo que continue dormindo no carro enquanto guardo as varas e os peixes. Depois cutuco para acordar, ele olha a bala na mão, vai correndo contar:

– Peguei oito peixes, vô! E ganhei uma bala!

Um herói.

Domingos Pellegrini. *A caneta e o anzol: histórias de pescaria*. São Paulo: Geração Editorial. 2012. p. 91-4.



Neto e avô com vara de pescar.

GLOSSÁRIO

molinete • carretilha com manivela, fixada no cabo de uma vara de pescar.

samburá • cesto de bojo largo e boca estreita, usado pelos pescadores para guardar peixes e outros apetrechos.

triscar • mexer-se, mover-se.

Sobre o autor

Domingos Pellegrini (1949-) nasceu em Londrina-PR. É romancista, contista, cronista, poeta, jornalista e publicitário. Ganhou o prêmio Jabuti em 1977 e em 2001. Tem mais de 50 livros publicados e participa de muitas coletâneas e antologias de contos no Brasil e no mundo. Seus textos apresentam uma linguagem simples e direta.

Importante

A palavra conto vem do latim *compūtus*, *cômputo*, *conta*, que adquire o sentido de narrar, na língua popular.

ATIVIDADES

1. Conte, de maneira breve, os fatos narrados no conto.

O avô e o neto vão a um pesque-pague para a primeira pescaria do neto. O neto se recusa a ir fazer xixi. Depois de pescar tilápias e beber dois sucos de morango, o neto faz xixi nas calças e fica muito envergonhado. O avô o incentiva a enfrentar sua vergonha e entregar a massa pescadeira para uma garota que também estava pescando. O menino pega um pacu, ganha uma bala da menina e volta feliz e mais maduro para casa.

O conjunto de fatos que fazem parte de uma narrativa, como o conto, recebe o nome de **enredo**.

2. Quem participa desse conto?

O avô, o neto, a menina e sua mãe.

Os seres que fazem parte do conto são chamados de **personagens**.

3. Em que lugar se passa o conto?

A história narrada no conto se passa no pesque-pague.

4. O tempo em que se passa esse conto é delimitado?

Sim. O conto durou algumas horas.

Por ser uma narrativa breve, o conto apresenta **espaço** (lugar) e **tempo** delimitados.

Importante

O tempo nas narrativas pode destacar: a época em que se passa a história e a duração dessa história. Os contos, em geral, apresentam curta duração.

5. Aquele que conta a história é chamado de narrador. Há narrador nesse conto? Comprove sua resposta com um trecho do texto.

Logo no início do texto notamos a presença do narrador, como pode ser visto em: "Meio século depois que, aos nove anos, meu vó João me levou à primeira pescaria, levo meu neto Caetano de quatro anos."

6. Leia.

O **narrador observador**, ou narrador em 3ª pessoa, se posiciona fora dos fatos narrados.

O **narrador-personagem**, ou narrador em 1ª pessoa, é aquele que participa diretamente da história como qualquer personagem.

- Que tipo de narrador foi escolhido pelo autor do conto *Herói*?

O narrador em 1ª pessoa – narrador-personagem.

7. Nesse conto são usados o discurso direto e o discurso indireto. Escreva **DD** para discurso direto e **DI** para discurso indireto.

(DD) “— Peguei oito peixes, vó! E ganhei uma bala!”

(DI) “[...] pergunto se quer fazer xixi, ele diz que não, quer mais suco de morango.”

(DD) “— Não deu tempo, vó.”

(DI) “[...] uma mulher fala que ele é um grande pescador [...]”

8. Leia.

São elementos de uma narrativa: o enredo, o narrador, os personagens, o espaço e o tempo.

- Encontre no conto estas informações sobre o enredo.

a. Em que parágrafo localizamos a apresentação dos personagens e das primeiras ações do enredo?

No primeiro parágrafo.

b. Qual é o momento de maior tensão da narrativa?

O momento em que o avô não sabe onde o neto está. O menino faz xixi nas calças e não quer mais pescar, porque supõe que uma menina viu o incidente.

As narrativas, como o conto, apresentam uma **complicação**, ou seja, uma parte do enredo em que se desenvolve um conflito. Já o momento de maior tensão no texto é chamado **clímax**.

c. Como o conflito é resolvido nesse conto?

O avô conversa com o neto e o convence a enfrentar sua vergonha: levar a massa para a menina e pegar o último peixe.

A resolução do conflito é chamada **desfecho**.

9. Releia este trecho.

[...] Quando volto, cadê ele?
Vou gritando seu nome, olhando a beirada das lagoas, a água, meu Deus, a água. [...]

- O que o avô imaginou que poderia ter acontecido ao neto?

Ele pensou que o neto caíra em uma das lagoas e que poderia ter se afogado.

10. No início do conto, o que o avô queria ensinar ao neto?

O avô queria ensinar o neto a pescar.

11. Ao final do conto, o avô ensinou mais do que pretendia no início. O que o neto aprendeu com o avô na pescaria?

O neto aprendeu a enfrentar um problema e não só a pescar.

12. Discuta com seus colegas e o professor. Por que o conto recebeu o título de *Herói*?

Resposta pessoal. Os alunos podem recorrer ao texto e responder que a fraqueza do menino foi ter feito xixi nas calças. E tal qual um herói de quadrinhos, ele enfrentou sua fraqueza e foi até a menina. Se julgar pertinente, relembre com eles o conceito de herói.

UM POUCO MAIS Conto


Retrato da poluição no rio Nilo, Cairo (Egito).

Leia este conto de Carlos Drummond de Andrade.

NA CABECEIRA DO RIO

Ouviu a queixa do rio e prometeu salvá-lo. Dali por diante ninguém mais despejaria monturo em suas águas. Contratou vigilantes, e ele próprio não fazia outra coisa senão postar-se à margem, espingarda a tiracolo, defendendo a pureza da linfa.

Seus auxiliares denunciaram que alguém, nas nascentes, turvava a água. Foi lá e verificou que um casal de micos se divertia corrompendo de todas as maneiras o fio d'água. Os animais fugiram para reaparecer à noite. E explicaram, antes que levassem tiro na barriga:

— Não fazemos por mal, apenas brincamos. Que pode um mico fazer para se divertir, senão imitar vocês?

— A mim vocês não imitam, pois estou justamente lutando para proteger este rio.

— Já não se pode nem imitar — observaram os micos, fugindo outra vez. — O homem é um animal impossível. Agora deu para fazer o contrário.

Carlos Drummond de Andrade, *Contos plausíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, Carlos Drummond de Andrade © Grafiã Drummond <www.carlosdrummond.com.br>.

GLOSSÁRIO

linfa • em linguagem poética, é usada como sinônimo de água.

monturo • monte de lixo.

ATIVIDADES

1. Com um colega, responda.

a. Que compromisso o homem assume no primeiro parágrafo?

Ele promete salvar o rio.

b. O que, provavelmente, acontecia ao rio para o homem “ouvir sua queixa”?

O rio provavelmente recebia grande quantidade de lixo.

c. Como os micos justificaram sua atitude ao homem?

Que eles apenas imitavam o homem. Era apenas uma forma de brincar.

2. A que conclusão chegam os micos sobre o homem?

Que os homens são animais “impossíveis” que já não podem ser imitados.

3. Ainda em dupla com o colega, faça o que se pede.

a. Identifiquem os parágrafos que correspondem às partes do enredo.

• Apresentação:

Primeiro parágrafo.

• Complicação:

Segundo parágrafo.

• Clímax:

Terceiro e quarto parágrafos.

• Desfecho:

Quinto parágrafo.

b. Identifiquem os personagens.

Os personagens não possuem nomes próprios; são os homens e os micos.

c. Identifiquem se o narrador é observador ou personagem.

Narrador observador.

d. Façam uma estimativa da duração da história.

Provavelmente poucos dias.

e. Escrevam sobre o espaço em que se passa a história.

Na cabeceira do rio.

f. Verifiquem que tipo de discurso é predominante.

Discurso direto.

Olhar para Sustentabilidade

Em 1987, a ONU (Organização das Nações Unidas) encomendou um estudo à então primeira-ministra da Noruega, Gro Brundtland. Esse trabalho foi publicado com o nome de *Relatório Brundtland ou Nosso Futuro Comum* e, nele, estabeleceu-se o primeiro conceito mundialmente aceito de **sustentabilidade**. Segundo o relatório, “ser sustentável é conseguir prover as necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras em garantir suas próprias necessidades”.

Sustentabilidade foi o tema da conferência **Rio+20**, realizada em 2012. Apesar de várias discussões, pouco se avançou em como promover o desenvolvimento sustentável.

Rio+20: O futuro que queremos. ONU. Extraído de: <<http://www.ofuturoquenoseremos.org.br/sustainability.php>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

AMPLIANDO SABERES Preposições / Pronomes

Preposições

Releia este trecho do conto *Herói* e responda às questões.

“Fiz em casa a massa **para** isca, batendo no liquidificador ração de gato, colorau e farinha **de** trigo, depois sovando com ovo e missô, fica uma massa vermelha e cheirosa, muito mais atraente para os peixes do que a massa escura **do** pescueiro. [...]”

Boto a tilápia no samburá, boto nova isca no anzol, boto a vara nas mãos dele. Ele olha a boia, **enquanto** digo que deve puxar a vara só **quando** ela afundar ou correr.”

- Que palavras **para**, **de** e **do** unem?

Massa/isca; farinha/trigo; escura/pesqueiro.

As preposições unem palavras. **Do** é a contração da preposição **de + o**.

- O que **enquanto** e **quando** unem?

Orações. Essas palavras unem orações, ou seja, sequências que contêm verbos.

As **preposições** unem palavras.

São exemplos de preposições no português: a, ante, após, até, com, contra, **de** (da, do), desde, em (na, no), entre, para, per, perante, por (pelo, pela), sem, sob, sobre.

As palavras **da** e **do** e **na** e **no** são formadas a partir de uma contração. Veja.

da = de + a na = em + o do = de + o no = em + o

ATIVIDADE

- Marque no trecho abaixo do conto *Na cabeceira do rio* todas as preposições e as combinações de preposições com outras palavras.

Seus auxiliares denunciaram que alguém, **nas** nascentes, turvava a água. Foi lá e verificou que um casal **de** micos se divertia corrompendo **de** todas as maneiras o fio **d'**água. [...]

Pronomes pessoais

Releia outro trecho do conto.

Ouviu a queixa do rio e prometeu salvá-**lo**. Dali por diante ninguém mais despejaria monturo em suas águas. Contratou vigilantes, e **ele** próprio não fazia outra coisa senão postar-**se** à margem, espingarda a tiracolo, defendendo a pureza da linfa.

DICA DE ESTUDO

Antes de iniciar a leitura de qualquer texto:

1. Veja quem é o autor e se você já leu outro texto escrito por ele. Isso poderá ajudá-lo a deduzir qual será o estilo.
2. Leia o título e tente prever o assunto que será tratado no texto.

Essas estratégias colaboram para a compreensão do texto.

- As palavras destacadas no texto substituem outras palavras. Quais são elas?

lo: o rio.

ele: o homem.

se: o homem.

Auxilie os alunos a observar que esses pronomes estão retomando pessoa e um elemento da natureza, ou seja, substantivos.

Pronomes pessoais são palavras que podem substituir ou acompanhar os substantivos, evidenciando uma das pessoas do discurso.

1ª pessoa: aquela que fala: *eu* (singular), *nós* (plural)

2ª pessoa: com quem se fala: *tu* (singular), *vós* (plural)

3ª pessoa: de quem ou do que se fala: *ele, ela* (singular), *eles, elas* (plural)

Observe o quadro.

Pronomes pessoais	Formas básicas		Outras formas	
	singular	plural	singular	plural
1ª pessoa	eu	nós	me, mim, comigo	nos, conosco
2ª pessoa	tu/você	vós/vocês	te, ti, contigo	vos, convosco
3ª pessoa	ele/ela	eles/elas	se, si, consigo, o, a, lhe	os, as, lhes

Pronomes de tratamento

Esses pronomes, com exceção de *você*, são empregados no tratamento cerimonioso.

Observe o quadro.

Pronomes de tratamento	Abreviaturas	Emprego
você	V.	peças íntimas
Senhor/Senhora	Sr./Srª	em situações que exigem formalidade e/ou respeito
Vossa Senhoria	V. Sª	autoridades em geral (em correspondência comercial)
Vossa Excelência	V. Exª	altas autoridades em geral
Vossa Alteza	V. A.	príncipes, duques
Vossa Majestade	V. M.	reis, imperadores
Vossa Santidade	V. S.	papa

Chame a atenção para o uso de "ocê" e "cê" em algumas variedades linguísticas. Destaque também o uso do *tu* que se faz em substituição ao *você* em diversas regiões brasileiras.

Pronomes indefinidos

Leia estes trechos dos dois contos lidos neste capítulo.

A boia tremelica, ele puxa, **nada** pega, repito as instruções.

Seus auxiliares denunciaram que **alguém**, nas nascentes, turvava a água.

Os alunos devem perceber que os pronomes destacados referem-se a substantivos de modo vago, impreciso, genérico.

• Nesses trechos, as palavras em negrito:

() referem-se a substantivos de um modo preciso, determinado, específico.

(x) referem-se a substantivos de modo vago, impreciso, genérico.

Pronomes indefinidos são aqueles que se referem a substantivos de modo vago, impreciso, genérico.

Alguns pronomes indefinidos são variáveis, isto é, flexionam-se em gênero e número; outros são invariáveis.

Observe o quadro.

Pronomes indefinidos	
Variáveis	Invariáveis
algum, alguma, alguns, algumas; nenhum, nenhuma, nenhuns, nenhuma; muito, muita, muitos, muitas; pouco, pouca, poucos, poucas; outro, outra, outros, outras; qualquer, quaisquer; quanto, quantas, quantos, quantas; tanto, tanta, tantos, tantas; todo, toda, todos, todas; certo, certa, certos, certas; vários, várias, vários, várias; bastante, bastantes.	alguém, ninguém, tudo, nada, cada, algo, quem, outrem, mais, menos, demais

ATIVIDADES

1. Leia o trecho a seguir de um conto de Machado de Assis, denominado *A carteira*. Nele, Honório, um advogado endividado, encontra uma carteira na rua. Tentado a ficar com ela, descobre que pertence a um grande amigo dele.

[...]

Para avaliar a oportunidade desta carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e **tantos** mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado. A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga; mas **todas** as quantias são grandes ou pequenas, segundo as circunstâncias, e as dele não podiam ser piores. Gastos de família excessivos, a princípio por servir a parentes, e depois por agradar à mulher, que vivia aborrecida da solidão; baile daqui, jantar dali, chapéus, leques, **tanta** coisa mais, que não havia remédio senão ir descontando o futuro. Endividou-**se**. Começou pelas contas de lojas e armazéns; passou aos empréstimos, duzentos a um, trezentos a **outro**, quinhentos a outro, e tudo a crescer, e os bailes a darem-se, e os jantares a comerem-se, um turbilhão perpétuo, uma voragem.

– **Tu** vais bem, não? dizia-**lhe** ultimamente o Gustavo C..., advogado e familiar da casa.

– Agora vou, mentiu o Honório.

[...]

Machado de Assis. A carteira. In: *Obra completa de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 961-963.

- Das palavras em destaque no trecho, quais são pronomes pessoais? Em que pessoa e número eles estão?

Se, lhe: 3ª pessoa do singular; **tu:** 2ª pessoa do singular.

2. Observe as palavras **tantos, todas, tanta, outro**. É possível saber exatamente:

a. de quanto é a dívida de Honório?

b. e que quantias são grandes ou pequenas?

c. e quem emprestou trezentos mil-réis a Honório?

Todas as respostas são negativas. A intenção é levar o aluno a perceber que esses pronomes são indefinidos, ou seja, referem-se aos substantivos de modo vago, impreciso ou genérico.

MÃOS À OBRA**Produção de texto / Conto**

Você vai produzir um conto. Depois, vai trocar sua produção com a de alguém de outra classe.

Etapas**Planejamento**

Para escrever seu conto, lembre-se de:

- criar um narrador em 1ª ou 3ª pessoa.
- apresentar os personagens e situá-los no espaço e no tempo.
- criar uma situação de tranquilidade e, em seguida, um acontecimento que vai mudar essa situação inicial.
- fazer as ações acontecerem em um espaço e um tempo delimitados.
- criar diálogos entre os personagens.
- criar um momento de tensão na narrativa, ou seja, um clímax.
- dar um título para o conto.

Escrita

- Escreva o rascunho de seu conto com base no planejamento que você fez.

Revisão e reescrita

- 1 Ao terminar seu conto, troque-o com o do colega e peça a opinião dele sobre os itens a seguir.

Itens	Sim	Não
Colocou título?		
Você identificou quem são os personagens?		
Apresentou o local em que se passa o conto?		
Há diálogo?		
Está claro em que momento é o clímax?		
O desfecho do conto satisfaz as expectativas do leitor?		
As ideias do texto estão coerentes?		

- 2 Faça uma versão final do conto e, conforme instruções de seu professor, troque-o com o de alguém de outra classe.

Avaliação

- Discuta com a classe como foi fazer esta produção e ler os contos dos colegas de outra turma.

RESUMO DO CAPÍTULO

Ideias apresentadas:

O conto é uma narrativa.

Os pronomes substituem ou acompanham o substantivo.

Preposições são palavras que estabelecem relações.

Palavras-chave:

- conto;
- elementos de uma narrativa;
- pronome;
- preposição.

Informações apresentadas:

Conto

Gênero que apresenta poucos personagens, tempo e espaço restritos. Geralmente contém uma só complicação.

Pronomes pessoais

Os pronomes pessoais substituem os substantivos a que se referem.

Pronomes indefinidos

Como o próprio nome diz, indefinem os substantivos a que se referem.

Preposições

Palavras que estabelecem ligação e relação entre palavras.

O SEU RESUMO

- Descreva abaixo outros assuntos discutidos e conhecimentos adquiridos durante as atividades em sala de aula.

AVALIE SEU APRENDIZADO **CAPÍTULO 2**

1. Leia este texto de Paulo Mendes Campos, escritor mineiro, e, em seguida, faça o que se pede.

CONTINHO

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho, do sertão de Pernambuco. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo:

- Você aí, menino, para onde vai essa estrada?
 — Ela não vai não: nós é que vamos nela.
 — Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
 — Eu não me chamo não: os outros é que me chamam de Zé.

Paulo Mendes Campos. In: *Para gostar de ler*. n. 1. São Paulo: Ática. © by Joan A. Mendes Campos.

- a. Que elementos presentes no texto caracterizam um conto? Explique.

É uma narrativa curta e apresenta apenas dois personagens, um narrador, um lugar determinado, curta duração e ações restritas.

- b. Há uma descrição física do menino (magro e barrigudinho) e um modo de ser ou estar (triste). Que outras características de sua personalidade podem ser deduzidas?

Ele é um menino inteligente e esperto.

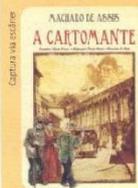
- c. Qual o desfecho do *Continho*?

Vigário e menino não se entendem, pois o menino é muito esperto com as palavras.

2. Retire dos diálogos entre o vigário e o menino dois pronomes pessoais. Indique a que pessoas do discurso eles se referem.

Eu (singular) e nós (plural) – 1ª pessoa do discurso.

Ela – 3ª pessoa do discurso.

Mural
LIVRO

A CARTOMANTE

Machado de Assis, Jorge Zahar, 2008.

Adaptação para novela gráfica do clássico conto de Machado de Assis. Rita é casada com Vilela, mas torna-se amante do amigo do marido, Camilo. Cheia de incertezas quanto ao relacionamento extraconjugal, consulta uma cartomante. No entanto, nem tudo sai como o previsto.

FILME

A CARTOMANTE

Direção: Wagner de Assis e Pablo Uranga

País: Brasil

Ano: 2004

Duração: 90 min

A cartomante é um filme baseado no conto de Machado de Assis. Vilela e Camilo são amigos, com visões bem diferentes da vida. Enquanto Vilela é médico, noivo de Rita, Camilo só quer aproveitar a vida. Rita e Camilo se tornam amantes, mas vivem com medo de serem descobertos por Vilela. Para saber o que o futuro lhe reserva, Rita consulta uma cartomante e fica confiante sobre sua relação com Camilo. No entanto, uma surpresa está reservada ao feliz casal de amantes.