

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Marcelo Lachat  
Marcos Paulo Torres Pereira  
Mário Martins  
(Organizadores)

*"Uma das muitas razões para se tratar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como categoria de modalidade de ensino, assim contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, fundamenta-se no princípio da equidade, por meio do qual, e de acordo com o artigo 37 da LDB, procura acolher aquelas pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria." Nesse sentido, a EJA alinha-se à ética aristotélica acerca da equidade (epieikeia), conforme a concepção dada a essa noção na Ética a Nicômaco: um ajuste da lei em que as circunstâncias das ações, dos fenômenos, em suas particularidades, devem ter valor sobre as regras gerais. Enquanto modalidade de ensino, é justamente a compreensão das circunstâncias em que os sujeitos estão inseridos uma das marcas identitárias da EJA.*

*Sendo assim, nesta coletânea, Estudos sobre o Ensino de Línguas e Literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP), apresentam-se proposições teórico-didáticas voltadas para essa modalidade dentro do sistema público de ensino do Estado do Amapá. São trabalhos de conclusão do curso de especialização em "Produção de Material Didático e Formação de Mediadores de Leitura para a Educação de Jovens e Adultos (PROMAD)", da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), que representam a diversidade de perspectivas dos autores/professores - também sujeitos e, portanto, com particularidades - sobre a EJA.*

*Apresenta-se neste livro, enfim, o empenho desses professores em discutir questões que perpassam desde análises linguísticas e literárias para a produção de materiais didáticos até o processo de formação do leitor na Educação de Jovens e Adultos no Amapá."*

editora  
da UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO AMAPÁ



Macapá-AP  
UNIFAP - 2017



# **Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)**

editora  
da UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO AMAPÁ





**Marcelo Lachat,  
Marcos Paulo Torres Pereira,  
Mário Martins (organizadores)**

**Estudos sobre o ensino de línguas e  
literaturas na Educação de Jovens e  
Adultos no Amapá (EJA-AP)**

**Macapá-AP  
UNIFAP – 2017**



Copyright © 2017, Autores

**Reitora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Superti

**Vice-Reitora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adelma das Neves Nunes Barros Mendes

**Pró-Reitora de Administração:** Wilma Gomes Silva Monteiro

**Pró-Reitor de Planejamento:** Prof. MSc. Allan Jasper Rocha Mendes

**Pró-Reitor de Gestão de Pessoas:** Emanuelle Silva Barbosa

**Pró-Reitora de Ensino de Graduação:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Guerra dos Santos

**Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões

**Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias:** Prof. Dr. Rafael Pontes Lima

**Pró-Reitor de Cooperação e Relações Interinstitucionais:** Prof. Dr. Paulo Gustavo Pellegrino Correa

**Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá**

Tiago Luedy Silva

**Editor-Chefe da Editora da Universidade Federal do Amapá**

Fernando Castro Amoras

#### Conselho Editorial

Ana Paula Cinta

Luis Henrique Rambo

Artemis Socorro do N. Rodrigues

Marcus André de Souza Cardoso da Silva

César Augusto Mathias de Alencar

Maria de Fátima Garcia dos Santos

Cláudia Maria do Socorro C. F. Chelala

Patrícia Helena Turola Takamatsu

Daize Fernanda Wagner Silva

Patrícia Rocha Chaves

Elinaldo da Conceição dos Santos

Robson Antonio Tavares Costa

Elizabeth Machado Barbosa

Rosilene de Oliveira Furtado

Elza Caroline Alves Muller

Simone de Almeida Delphim Leal

Jacks de Mello Andrade Junior

Tiago Luedy Silva

José Walter Cárdenas Sotil

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E79e

Estudos sobre o Ensino de Línguas e Literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP) / Marcelo Lachat, Marcos Paulo Torres Pereira, Mário Martins (organizadores) – Macapá : UNIFAP, 2017.

168 p.

ISBN: 978-85-62359-91-0

1. Línguas. 2. Literaturas. 3. Educação de Jovens e Adultos. I. Marcelo Lachat. II. Marcos Paulo Torres Pereira. III. Mário Martins. IV. Universidade Federal do Amapá. V. Título.

CDD: 400



## Sumário

Apresentação	....7
Práticas de leitura na EJA: contribuições para a formação política de leitores no ensino médio	....8
Ana Claudia Figueiredo Martins Penha	
O ensino da metáfora na Educação de Jovens E Adultos (EJA)	....39
Fabício Lemos da Costa	
O letramento crítico nas diretrizes de francês língua estrangeira na Educação de Jovens e Adultos do estado do Amapá	....75
Hanna Line Silva de Lima	
Os conhecimentos regionais como fonte de ensino nas aulas de língua portuguesa: uma proposta de sequência didática	....109
Jacqueline Magalhães Amaral	
A crônica e o desenvolvimento das capacidades de leitura na educação de jovens e adultos	....134
Marcione de Souza Barbosa	
A importância do ensino da leitura literária na formação de leitores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	....155
Odelina Balieiro Palheta	



## Apresentação

Uma das muitas razões para se tratar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como categoria de modalidade de ensino, assim contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, fundamenta-se no princípio da equidade, por meio do qual, e de acordo com o artigo 37 da LDB, procura acolher aquelas pessoas "que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". Nesse sentido, a EJA alinha-se à ética aristotélica acerca da equidade (*epieikeia*), conforme a concepção dada a essa noção na *Ética a Nicômaco*: um ajuste da lei em que as circunstâncias das ações, dos fenômenos, em suas particularidades, devem ter valor sobre as regras gerais. Enquanto modalidade de ensino, é justamente a compreensão das circunstâncias em que os sujeitos estão inseridos uma das marcas identitárias da EJA.

Sendo assim, nesta coletânea, *Estudos sobre o Ensino de Línguas e Literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)*, apresentam-se proposições teórico-didáticas de professores, voltadas para essa modalidade dentro do sistema público de ensino do Estado do Amapá. São trabalhos de conclusão do curso de especialização em "Produção de Material Didático e Formação de Mediadores de Leitura para a Educação de Jovens e Adultos (PROMAD)", da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), que representam a diversidade de perspectivas desses professores - também sujeitos e, portanto, com particularidades - sobre a EJA.

Apresenta-se neste livro, enfim, o empenho desses professores em discutir questões que perpassam desde análises linguísticas e literárias para a produção de materiais didáticos até o processo de formação do leitor na Educação de Jovens e Adultos no Amapá.

Os organizadores.

Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

**PRÁTICAS DE LEITURA NA EJA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO POLÍTICA DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO**

Ana Claudia Figueiredo Martins Penha<sup>1</sup>

**Introdução**

Este trabalho corresponde à pesquisa do curso de especialização em Produção de Material Didático e Formação de Mediadores de Leitura na Educação de Jovens e Adultos (PROMAD), realizado na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

A intenção em pesquisar este tema partiu do princípio de que não basta que existam práticas de leitura, é necessário que elas considerem a diversidade dos sujeitos, suas necessidades, para que estes possam compreender a realidade que os cerca e, assim, possam atuar como cidadãos conscientes.

Buscou-se, desse modo, analisar as práticas de leitura na sua relevância para formação política de leitores<sup>2</sup> no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio, pois apesar de ser um tema amplamente discutido, ainda suscita importantes debates e reflexões pelo caráter social contraditório que a EJA tem apresentado.

Cabe destacar que a pesquisa não pretendeu fazer uma análise linguística das práticas de leitura. O objetivo foi compreender a importância das variadas práticas de leitura para a formação política de leitores na EJA do Ensino Médio. Com isso, buscou-se identificar as práticas de mediação de leitura desenvolvidas na EJA, compreender a finalidade dessas práticas desenvolvidas pelos professores, assim como analisar os empecilhos para a sua devida implementação na modalidade EJA Ensino Médio.

---

<sup>1</sup>Orientador: Prof. Dr. João Paulo da Conceição Alves (UNIFAP).

<sup>2</sup> A formação política de leitores refere-se às ideias de Gramsci (1999) e Freire (1989), os quais abordam sobre consciência política (a consciência de fazer parte de um grupo na sociedade) e a educação libertadora e problematizadora respectivamente.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual, segundo Martins (2008), os dados são coletados através das descrições feitas pelos sujeitos e a descrição será tanto melhor quanto mais facilite ao leitor reconhecer o objeto buscado.

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Estadual de Ensino, do Estado do Amapá, que oferta a modalidade EJA Ensino Médio nos três turnos (manhã, tarde e noite).<sup>3</sup> Diante disso, percebeu-se que seu público de alunos é bastante variado, sendo que no turno da manhã foi possível notar a presença majoritária de jovens. Porém, de acordo com relatos dos professores, a escola atende desde pessoas jovens até pessoas adultas com sessenta anos, por exemplo. Neste sentido, optou-se por realizar a pesquisa no turno da manhã, haja vista que também existe a oferta da EJA Ensino Médio nesse período. Portanto, os sujeitos da pesquisa foram nove docentes de diferentes disciplinas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio.

Desse modo, foi solicitada a autorização da escola; em seguida, os professores foram convidados a participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Vale ressaltar que a identidade dos professores é mantida em sigilo, sendo assim, neste artigo os entrevistados são chamados de professor 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9.

Para coleta de dados, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas que, segundo Thiollent (1981), são aplicadas a partir de um pequeno número de perguntas abertas. Pádua (2004) acrescenta que, nesse tipo de coleta, “o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (PÁDUA, 2004, p.70). Ou seja, as entrevistas tiveram o intuito de levar os participantes a descreverem de forma mais detalhada quais as práticas de leitura realizadas na escola, para assim compreender sua relevância para a formação política de leitores.

A análise dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo, que “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um

---

<sup>3</sup> Optou-se por manter em sigilo o nome da escola.

## **Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)**

documento, sob formas de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. [...]” (SEVERINO, 2007, p.121).

Neste sentido, considerando suas características, a pesquisa apresenta-se como um estudo de caso, pois: “[...] buscam a descoberta [...] procuram retratar a realidade de forma completa e profunda [...]” (ANDRÉ, p. 52, 1984). Além disso, a autora afirma que a característica mais distintiva no estudo de caso é sua ênfase na singularidade, isto é, “[...] implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade [...]” (ANDRÉ, p.52, 1984). Isto é, permite ao leitor indagar o que pode ser aplicado desse caso para uma situação semelhante.

Sendo assim, este estudo divide-se nos seguintes tópicos: análises preliminares sobre práticas de leitura na EJA, tendo como referencial teórico Arroyo (2007), Kleiman (2008) e Vóvio (2007). Posteriormente apresenta-se uma contextualização da EJA, situando-a a partir de discussões sobre as condições de realização do Ensino Médio como política pública, embasada nas discussões de alguns autores como Frigotto e Ciavatta (2003), Vieira (2006), Zibas (2005). Em seguida trata-se sobre formação política, práticas educacionais na EJA e reflexões sobre a importância da leitura para a formação política de leitores, subsidiada pelas contribuições de Gramsci (1999), Freire (1989). Por fim, discutem-se os resultados da pesquisa e as considerações finais.

Dessa forma, destaca-se que esta pesquisa traz possibilidades de novas discussões e reflexões para o meio acadêmico, principalmente porque não se pode considerar o esgotamento das práticas de estratégias para formação de leitores, pois novas pesquisas podem colaborar nas discussões sobre a leitura como estratégia de formação política.

### **1. Análises preliminares sobre práticas de leitura na EJA**

Neste trabalho, a ênfase é na EJA Ensino Médio, haja vista que historicamente essa modalidade não foi eleita como prioridade nas políticas públicas. De acordo com Frigotto e Ciavatta, no governo de FHC, por exemplo: “[...], a educação infantil, a educação de jovens e adultos, a educação de nível médio e superior ficaram relegadas a iniciativas típicas [...]”

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

(FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 114). Diante dessa análise, percebe-se o quanto a modalidade EJA Ensino Médio precisa de atenção, por ter ocupado lugar secundário no âmbito das políticas públicas. É assim como na modalidade de ensino EJA, na educação básica, é importante que os alunos saiam com uma formação política consolidada.

A respeito do público que integra a EJA, Arroyo (2007) faz um balanço ponderando sobre algumas marcas que caracterizam ou que podem ser encontradas nos sujeitos da EJA e faz o seguinte questionamento: “[...] de onde esses jovens e adultos que frequentam a EJA estão mais próximos? Seria dos jovens e adultos das camadas médias? Ao contrário, estão cada vez mais distantes. Na pobreza, miséria, sub-emprego, vulnerabilidade [...]” (ARROYO, 2007, p.7). Diante disso, compreende-se que o aluno da EJA Ensino Médio apresenta um histórico escolar acidentado que não se inicia no nível médio, mas que é produto de toda a sua educação básica e de suas condições sociais de existência.

Neste sentido, falar sobre formação de leitores na EJA pode parecer algo distante a ser alcançado, haja vista que a realidade de muitos sujeitos que frequentam essa modalidade se resume ao trabalho e aos afazeres do dia a dia.

Em relação à formação de leitores, de acordo com Vóvio, ainda persistem nos dias atuais discursos sobre a concepção de que leitor ideal é a pessoa que “[...] lê o livro e alguns gêneros literários e de divulgação científica, sendo esses materiais os maiores representantes do patrimônio cultural ou da *Cultura* a que todos deveriam ter acesso, seguidos dos jornais e revistas [...]” (VÓVIO, 2007, p. 86). Ou seja, essa perspectiva desconsidera a variedade das práticas e gêneros de leitura em que estão envolvidos os diversos sujeitos.

No entanto, vale ressaltar que esta pesquisa parte do pressuposto de que os alunos da EJA participam de algum tipo de prática de leitura. Ou seja, não desconsidera tais práticas, as quais podem ser redimensionadas em sala de aula para possibilitar uma ampliação de conhecimentos, compreensão de diferentes textos, assim como dos fenômenos físicos, da realidade econômica, social, política e cultural da sociedade.

Ao tratar sobre práticas de leitura, Vóvio (2007) ressalta outro enfoque que considera a multiplicidade e a variação dos modos de praticar,



## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

apropriar-se e fazer uso da leitura, os quais são influenciados pelos estudos de letramento<sup>4</sup>.

Nesse sentido, não se pode ignorar que os alunos da EJA convivem diariamente com diversas práticas de leitura, seja no trabalho, em casa, na igreja, etc. Além disso, vale ressaltar que os sujeitos da EJA possuem experiências que necessitam ser potencializadas por meio de práticas que os levem a compreender e atuar na sociedade.

Diante disso, são necessárias reflexões sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, inclusive no que diz respeito à formação política de leitores, pois, durante muito tempo, a educação, de modo geral, foi pautada em práticas de memorização, as quais não contribuíam para formação de leitores. Sendo assim, ampliar variedades de práticas de leitura é algo que pode ser pensado para a formação de leitores. Conforme Vóvio:

Quando assumimos que as práticas culturais, especificamente, aquelas relacionadas ao ato de ler e ao universo da escrita, são criações humanas e variáveis, conseqüentemente, ampliamos o horizonte dos objetos da leitura, dos modos de ler, dos comportamentos, dos gestos e dos gostos que os sujeitos podem admitir frente à leitura. Esse modo de compreender a leitura tem o potencial de fazer emergir uma variedade de práticas e um número surpreendente de vozes e discursos apagados ou não reconhecidos por aqueles que acreditam que a leitura é um ato invariável e único, que há um leitor idealizado a que todos devem corresponder e que é somente por meio da educação escolar que se pode adquirir tal conjunto de habilidades e atitudes. (VÓVIO, 2007, p.86)

Sendo assim, realizar diferentes práticas de leitura, com distintos gêneros, é uma estratégia válida para despertar o gosto pela leitura e propiciar oportunidades de formar leitores críticos capazes de ler e

---

<sup>4</sup> Segundo Ângela Kleiman “Os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita. Sem cair em simplificações que neguem a evidente hierarquização das práticas sociais [...]” (KLEIMAN, 2008, p.490).

## **Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)**

compreender diferentes tipos de textos e, conseqüentemente, interpretar a realidade social de forma amadurecida e politicamente relevante.

Diante disso, ressalta-se que reflexões sobre a formação de leitores na EJA são necessárias para que a sociedade, a escola, os professores possam compreender a importância de valorizar os diferentes modos de leitura em que estão inseridos os sujeitos da EJA, assim como a importância da formação política.

### **2. A Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio: contexto de realização e função política**

Esta seção apresenta uma breve contextualização da EJA, situando-a a partir de discussões sobre as condições de realização da EJA e do Ensino Médio como política pública. Para tanto, a abordagem trata de alguns elementos centrais para a compreensão das políticas na EJA e das marcas deixadas na formação daqueles que vivem do trabalho. Trata-se de análises sobre as políticas públicas relevantes para compreender o significado social da modalidade EJA e do Ensino Médio.

Parte-se do exposto no Parecer nº 11/2000 do CNE/CEB da EJA, em relação aos componentes curriculares, o qual discorre que a modalidade EJA Ensino Médio deverá seguir os princípios expressos na LDB 9.394/96 e nas Diretrizes do Ensino Médio. Ou seja, as DCNEM se estendem à Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

No entanto, de acordo com a resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012 que define as DCNEM, as formas de oferta e organização do Ensino Médio regular são diferentes da EJA no Ensino Médio. No Ensino Médio regular, a duração mínima é de três anos com carga horária mínima de 2.400 horas. Já para a EJA no Ensino Médio, a carga horária é reduzida para, no mínimo, 1.200 horas, devendo considerar-se metodologia diferenciada para os estudantes trabalhadores. Sendo assim, um dos desafios da EJA Ensino Médio é proporcionar aos alunos uma educação de qualidade considerando o tempo reduzido.

Nos documentos oficiais da EJA em análise, observa-se uma posição estritamente secundária no âmbito das políticas educacionais, haja vista que

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

esta modalidade de ensino veio se constituindo aos poucos por meio de programas, campanhas e ações que ora eram extintos, ora reapareciam com nova nomenclatura (VIEIRA, 2006).

A negação de direitos e a construção com base em políticas assistencialistas submetem a uma lógica excludente e bastante perversa os jovens e adultos trabalhadores que não tiveram acesso à escola no tempo recomendado. Trata-se da denominada “exclusão includente e da inclusão excludente”, expressão já utilizada por Gentili (2001) e Kuenzer (2005), a qual se refere aos processos de inclusão de pessoas nos diversos níveis da educação escolar, que apresentam, no entanto, caráter contraditório e excludente: não se oferta uma educação de qualidade voltada para a formação do sujeito autônomo, pois se visa apenas atender às demandas do mercado.

Ainda quanto aos documentos relativos à EJA, observa-se, no Parecer nº 11/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que as primeiras iniciativas sistemáticas em relação a essa modalidade de educação eram voltadas para a oferta de ensino público primário. Com o avanço do processo de industrialização, houve maiores exigências quanto à inserção no mercado de trabalho de pessoas alfabetizadas, mediante a criação de alguns programas e campanhas de alfabetização, tais como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, dec. de 40), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA, dec. de 1950), o Movimento MOBREAL (Dec. de 1960), entre outras (VIEIRA, 2006).

De acordo com Vieira (2006), a Constituição de 1934 indicava, pela primeira vez, a educação de adultos como um dever do Estado. No entanto, Vieira explica que foi a partir da Lei 5.692/71 que:

[...] pela primeira vez na história, a educação de jovens e adultos mereceu um capítulo específico na legislação educacional, distinguindo-se as várias funções: a suplência, relativa à reposição de escolaridade; o suprimento, relativo ao aperfeiçoamento ou atualização; a aprendizagem e a qualificação, referentes à formação para o trabalho e à profissionalização. (VIEIRA, 2006, p.198)

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

A nova Constituição de 1988 representou um avanço para a EJA, pois instituiu o Ensino Fundamental obrigatório para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. No entanto, Vieira (2006) afirma que apesar da Constituição Federal ter ampliado o direito à educação: “[...] Ao longo da década de 1990, a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal na reforma educacional, pois esteve subordinada às prescrições neoliberais de reforma do Estado e à restrição do gasto público [...]” (VIEIRA, 2006, p. 353).

Semelhantemente, o Ensino Médio esteve, desde as últimas décadas, sob a influência das políticas neoliberais, marcadas por um contexto excludente para a classe trabalhadora. Assim, destaca-se um recorte de classes, caracterizado por uma dualidade educacional, na qual, para os filhos da classe trabalhadora, é destinada uma escola de espírito pragmático, de formação técnica/tecnicista e limitada ao desenvolvimento de habilidades humanas básicas; e outra escola, para as classes sociais dirigentes, com uma formação ampliada e integrada às ciências e à tecnologia, justamente para a preparação daqueles que assumirão o controle dos meios de produção e reproduzirão esta lógica desigual/dual.

Nesse sentido, vale ressaltar as análises de autores como Frigotto e Ciavatta (2003), assim como de Zibas (2005), que desenvolvem pesquisas sobre a educação básica no Brasil na década de 1990 e a reforma no Ensino Médio. A partir das análises desses autores, é possível compreender que o projeto de educação está atrelado à expansão do mercado de trabalho para a classe trabalhadora e impondo a necessidade de reformas a este nível de ensino, sob o pretexto de que a realidade das escolas não condiz com as Diretrizes propostas na reforma do Ensino Médio.

Segundo Zibas (2005), nos anos 1990 o Ensino Médio passou por uma reforma estrutural e conceitual; no entanto, a partir de uma avaliação inicial desta reforma, percebe-se que a qualidade da educação não acompanhou a nova estrutura que se previa para o Ensino Médio nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio serem aparentemente bem estruturadas, indicando princípios como a interdisciplinaridade, a ênfase na aprendizagem e o protagonismo dos alunos, elas receberam críticas em alguns pontos, como, por exemplo, a crítica

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

ao modelo de competência, que foi igualado ao modelo empresarial, por sua função tecnicista/pragmática, o que subordinava a educação às demandas do mercado de trabalho. Conforme Zibas (2005), os princípios das DCNEM passavam longe do cotidiano escolar devido a algumas condições adversas, como as precárias condições técnicas, físicas e profissionais do trabalho docente.

Nessa mesma direção, Frigotto e Ciavatta (2003) analisam a educação básica nos anos de 1990 e mostram que “o projeto de educação básica do Governo Fernando Henrique Cardoso afirma-se sob a lógica unidimensional do mercado, explicitando-se tanto no âmbito organizativo quanto no do pensamento pedagógico” (p. 108). Isto é, a educação tinha como um de seus principais objetivos a formação para o trabalho, visando, unicamente, ao atendimento às demandas do mercado. O Ensino Médio na modalidade EJA constitui-se produto de todo um contexto de precarização da educação para aqueles que vivem do trabalho. De acordo com Frigotto e Ciavatta:

A educação de jovens e adultos passou a se reduzir às políticas de formação profissional ou requalificação deslocada para o Ministério do Trabalho ou para iniciativas da sociedade civil. Na educação média, a política foi de retroceder ao dualismo estrutural entre o Ensino Médio acadêmico e Técnico. (2003, p. 114)

A partir dessas análises, percebe-se que o dualismo estrutural no Ensino Médio estava voltado para preparar a elite para ingressar na universidade e, por outro lado, formar pessoas para atender ao mercado. A crítica quanto a esse modelo está no fato de que não basta educar para o trabalho, é necessário educar no sentido de emancipar os sujeitos. Desse modo:

O fato de que a escola não pode desconhecer as exigências da produção [...] não pode significar, evidentemente, que se deva submeter passivamente à racionalidade econômica vigente. Ao contrário, a par da inevitável instrumentação dos jovens, para que sobrevivam no mundo real, torna-se fundamental que a escola ensine a “leitura desse mundo” [...] que desenvolva a cidadania democrática, aqui entendida como a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social, de forma

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada. (ZIBAS, 2005, p.25)

Nesse sentido, considerando que as políticas públicas para o Ensino Médio estavam inevitavelmente atreladas à lógica do mercado de trabalho, retomamos o objeto de estudo deste estudo, tendo em vista a importância da leitura de mundo na modalidade EJA no Ensino Médio para formação política de leitores capazes de compreender o mundo em que vivem e, assim, transformar a realidade.

De acordo com Freire (1989), a educação é um ato político e não um ato neutro. E como um ato político, seu papel não deveria se restringir à lógica do mercado de trabalho, ao contrário, deveria priorizar a formação de sujeitos políticos capazes de superar as posturas ingênuas.

No que diz respeito à EJA no Ensino Médio, de acordo com a LDB 9.394/1996, no artigo 37: “A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Ou seja, a EJA<sup>5</sup> como modalidade no Ensino Médio ainda é algo muito recente, pois, como já foi frisado anteriormente, a educação destinada aos jovens e adultos inicialmente era a de nível fundamental.

Conforme os resultados da pesquisa realizada por Gomes e Carnielli (2003), intitulada “Expansão do Ensino Médio: temores sobre a educação de jovens e adultos”, os participantes apontaram algumas vantagens e desvantagens da EJA no Ensino Médio. Entre os resultados, estão a facilitação das certificações em pouco tempo, a falta de preparação adequada para o vestibular e a estigmatização dos sujeitos. A precarização das condições materiais dessa modalidade de ensino é evidenciada, na presente pesquisa, quando se constata que a Educação de Jovens e Adultos

---

<sup>5</sup> Vale ressaltar também algumas políticas voltadas para EJA que surgiram após a década de 1990, entre elas o Programa Brasil alfabetizado que surgiu em 2003 (voltado para alfabetização de jovens, adultos e idosos), assim como o Proeja (Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006) que tem como proposta a integração da educação profissional à educação básica na modalidade EJA (BRASIL, 2007).

## **Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)**

na modalidade Ensino Médio é vista com menor prestígio em relação ao Ensino Médio regular.

De modo geral, esta seção tem a função de situar o leitor no contexto de materialização da modalidade EJA no Ensino Médio, analisando elementos políticos e sociais fundamentais para a compreensão do caráter formativo de leitores nesta modalidade e nível de ensino. Em seguida, será analisada a formação política na EJA como fundamento para a formação de sujeitos politicamente emancipados.

### **2.1. Formação política: uma questão necessária para pensar a qualidade social da EJA**

Esta pesquisa compreende a necessidade da qualidade social na Educação de Jovens e Adultos, para que esses educandos possam entender as relações históricas, políticas, econômicas e culturais da sociedade, assim como perceberem-se como agentes de transformação social.

Para tratar do conceito de qualidade, parte-se da compreensão de Dourado (2009), que o considera como um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às suas determinadas demandas e exigências que se modificam conforme a necessidade social de seus sujeitos em seu tempo e local.

Mediante esta compreensão, define-se que qualidade social da educação se refere aos princípios firmados por Gadotti (2013) quando nos mostra que qualidade social é vida. Ele considera, portanto, as dimensões infraestruturais, pedagógicas e curriculares como condições materiais objetivas para a garantia da qualidade do ensino. Além disso, há a necessidade de apreender essa qualidade de acordo com a dinâmica socioeconômica e cultural do país, como adverte Fonseca (2009).

Nessa perspectiva, entra em cena a temática da formação política, que certamente é um tema complexo, pois historicamente se restringe a certos grupos de “intelectuais”. Conforme Gramsci (1982), a escola é o instrumento que forma intelectuais de diversos níveis. O autor aborda a divisão da escola clássica e da profissional, que se destinavam, respectivamente, à classe dominante e às classes instrumentais. Ou seja, a formação política ficava

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

restrita à classe dominante, formada para organizar a cultura e difundir sua ideologia às massas populares.

Desse modo, Gramsci (1999, 1982) destaca-se nesse tema, pois em alguns de seus escritos, o autor indica o papel da formação política e científica na constituição da massa revolucionária como dirigente. Além dele, Freire (1987) também contribui destacando a importância da educação libertadora e problematizadora para a formação da consciência crítica<sup>6</sup>, algo inerente à formação política.

Em sua dissertação de mestrado, intitulada *Formação política e consciência de classe no jovem Gramsci*, Oliveira (2007, p.19) afirma que “Gramsci figura como um dos autores marxistas que mais destacou o papel da formação política na constituição da massa revolucionária”.

Sendo assim, no que se refere, neste estudo, à formação política, tem-se como base teórica a concepção de Gramsci (1999), que ao tratar de formação política e consciência de classe dos trabalhadores no contexto das fábricas, propunha uma formação ampla e intelectualizada mediante a compreensão dos fenômenos físicos, químicos e sociológicos: isto é, compreender e lutar contra as condições de alienação, assim como se reconhecer enquanto sujeito consciente de sua realidade e capaz de criar uma revolução.

Segundo Oliveira (2007), a formação política constitui-se como um importante meio para incremento da consciência de classe dos trabalhadores. No entanto, este mesmo autor afirma que, para que essa formação política seja sedimentada, Gramsci (1999) destaca a importância do trabalho educativo-cultural, a fim de que a classe dos proletariados pudesse compreender e elaborar uma nova percepção de mundo, isto é, um trabalho de formação política.

Nesse sentido, a formação política é entendida como necessária para a compreensão e atuação na sociedade, que cada vez mais tende a alienar os sujeitos. Ou seja, ressalta-se, neste estudo, que a formação política não se restringe à compreensão de âmbito político; entende-se que a formação

---

<sup>6</sup> Consciência crítica refere-se à consciência que leva a compreensão, ação, reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Portanto, o sujeito crítico é aquele que compreende o mundo ao seu redor e perceber-se como agente transformador da realidade. (Cf. FREIRE, 1987).



## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

política está voltada para o desvelamento da sociedade em suas múltiplas dimensões, possibilitando aos sujeitos perceberem-se como agentes de transformação social. Logo, a leitura é uma estratégia de formação política e de compreensão de mundo, haja vista que ela permite o acesso a diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, constituindo-se assim como meio facilitador de desvelamento dos diversos discursos que permeiam o âmbito social, político, econômico e cultural.

Freire (1987) enfatiza a necessidade de uma educação libertadora e problematizadora, ou seja, de uma formação política que leve o sujeito à criticidade. Ao tecer críticas ao modelo de educação bancária, Freire destaca que este conduz o sujeito à memorização mecânica dos conteúdos e os torna meros recipientes passivos, os quais se deixam encher docilmente. Segundo Freire: “[...] Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos”.

Ao contrário deste modelo, Freire defende que a educação libertadora “[...] não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p.38). Isto é, uma educação voltada para a criticidade do sujeito visando à sua formação política.

Ressaltamos que as posições apresentadas, por um lado, sobre a natureza da formação política proposta por Gramsci (1999), baseada numa ampla formação política dos dirigentes do partido como estratégia para o enfrentamento ideológico e para a conquista da hegemonia, e, por outro, proposta por Freire (1987) com base em uma educação libertadora junto aos socialmente oprimidos, baseada no diálogo para a compreensão crítica da realidade, e emancipação dos sujeitos, complementam-se no esclarecimento teórico do presente objeto de estudo.

Portanto, admitem-se as distinções de Gramsci e Freire tanto no método como nos seus objetivos, mas resguarda-se aquilo que os aproxima: as propostas de uma formação política progressista e suas posições, de forma geral, referentes à libertação/formação crítica dos sujeitos e à formação política ampla, de caráter intelectual, e pautada na organização da classe

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

trabalhadora. Desse modo, ressalta-se a importância da formação política para a compreensão e intervenção social e política dos sujeitos diante das contradições observadas na sociedade.

### **2.2. Práticas educacionais na EJA: reflexões sobre a importância da leitura para a formação política de leitores**

Sobre a importância da leitura para formação política, destaca-se neste trabalho a concepção de Freire (1989). Ao tratar da importância do ato de ler, Freire (1989) leva-nos a entender que, por meio da leitura dinâmica do texto e do contexto, é possível compreender a realidade que nos cerca. Ou seja, a leitura possibilita formação política, uma vez que permite a ampliação de conhecimentos dos alunos proporcionando-lhes a compreensão do mundo, para que possam atuar de forma política, isto é, atuar de forma ativa, crítica, autônoma e consciente, conforme os pensamentos de Gramsci (1999) e do próprio Freire (1989), os quais destacam o papel da consciência política e formação do sujeito crítico e autônomo, respectivamente.

No entanto, vale ressaltar que a leitura por si só não é o suficiente para o desenvolvimento do senso crítico e emancipação política dos sujeitos: ela é um meio para que se possa descobrir, compreender, enfim, suscitar debates que levem o sujeito a despertar sua consciência política e atuar na sua realidade.

Ao analisar as práticas educacionais que subsidiaram historicamente a EJA, pode-se compreender a importância da formação política de leitores nessa modalidade de ensino. A EJA está relacionada com diferentes momentos históricos, sociais, econômicos e políticos da sociedade, o que implica os objetivos de suas práticas educacionais, entre os quais se destacam a formação para o trabalho e o fim do analfabetismo. Desse modo, no que tange aos processos educacionais na EJA:

Historicamente, os processos educacionais de jovens e adultos não levavam em consideração aspectos relevantes para uma educação crítica com significado (como a cidadania, a cultura, a corporeidade, as artes, a política), limitando-se à função mecânica e utilitária do domínio da leitura e da escrita, ou seja, a alfabetização serviria como uma preparação para o

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

mercado de trabalho, para ser aceito e reconhecido na sociedade ou, ainda, para engordar os números das estatísticas de “erradicação do analfabetismo” que recheiam as propagandas políticas. (CORRÊA, 2012, p. 7)

Nesse sentido, tornam-se relevantes as reflexões sobre práticas educacionais na EJA, para que não se reproduzam práticas pedagógicas que outrora não contribuía para a formação política de sujeitos. Isto é, práticas que não levavam ao desvelamento, à compreensão crítica da realidade, limitando-se à função mecânica da leitura e escrita.

A história da educação no Brasil nos revela que muitas práticas pedagógicas que se adotaram não contribuía para a formação política dos sujeitos e perduraram ao longo da história da educação, como afirmam Queiroz e Moita (2007) traçando um panorama sintético das principais tendências que influenciaram as práticas pedagógicas no Brasil:

A tendência tradicional está no Brasil, desde os jesuítas [...] O papel do professor estava focado em vigiar os alunos, aconselhar, ensinar a matéria ou conteúdo, que deveria ser denso e livresco, e corrigir. Suas aulas deveriam ser expositivas, organizada de acordo com uma sequência fixa, baseada na repetição e na memorização [...] essa tendência pedagógica foi/é muito forte em nosso modelo de educação, ainda hoje, tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior [...]. (QUEIROZ; MOITA, 2007, p.3)

Diante desse cenário, no qual as práticas pouco ou nada contribuíram para a formação política de leitores capazes de atuar na sociedade, é que se fazem necessárias as discussões sobre estratégias que reflitam acerca da formação política de leitores na EJA Ensino Médio.

Desse modo, as práticas de leitura podem ser consideradas uma estratégia válida para formação política de alunos da EJA Ensino Médio. Neste caso, é preciso levar em consideração o que significa o ato ler, assim como as características, necessidades e conhecimentos dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo.

É necessário compreender que o ato de ler não se resume apenas à decodificação de sinais gráficos. De acordo Freire, o ato de ler “[...] não se

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo [...]” (FREIRE, 1989, p.9). Além disso, Freire ressalta que, para compreender-se o texto, é preciso perceber as relações entre o texto e o contexto. Neste sentido, quando se estabelecem relações de qualquer texto com o mundo ao redor, a leitura se torna mais significativa e problematizadora, pois vai além da simples decodificação.

De acordo com Vóvio (2007), os jovens e adultos em processo de escolarização convivem com diversas situações e diversos materiais de leitura. Desse modo, é importante levar em consideração as especificidades e a realidade dos alunos da EJA para propor práticas de leitura, a fim de que eles possam compreender realidades mais amplas. Ou seja, é preciso considerar que os alunos da EJA possuem experiências e conhecimentos que devem ser valorizados e podem ser ampliados por meio das práticas de leitura. Vale ressaltar que a LDB 9394/96 enfatiza no Art. 37, parágrafo 1º, que “os sistemas de ensino assegurarão [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]” (BRASIL, 1996).

Segundo esse ponto de vista, pensar em práticas de leitura para formação política de leitores na EJA não é algo impossível. Apesar de existir uma concepção de leitor ideal (cf. VÓVIO, 2007), não se pode desconsiderar que os alunos participam de algum tipo de prática de leitura no seu dia-a-dia.

Dessa forma, incluir variedades de leituras nas salas de EJA, partindo das práticas que os alunos vivenciam, pode ser uma maneira de ampliar a formação de leitores neste segmento. Além disso, é uma forma de valorizar o conhecimento de mundo que já possuem e uma estratégia para que possam compreender a relação dos textos com o mundo do qual fazem parte, pois de acordo com Freire “[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente [...]” (FREIRE, 1989, p. 9).

Por isso, a importância de valorizar os conhecimentos dos estudantes, pois estes já chegam à escola com uma vasta experiência de vida, ou seja, já

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

possuem uma leitura de mundo, a qual pode ser expandida nas práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula e no seu dia-a-dia.

Vale ressaltar que cabe ao professor identificar formas para mediar práticas de leitura na sala de aula, para que elas não se resumam a uma atividade cansativa que deva servir de base apenas para resolver questões ou para “treinar” a leitura.

Ao falar sobre o seu próprio ato de ler, Freire (1989) relembra alguns momentos de leitura no curso ginásial. Segundo o autor, tais momentos não se resumiam a uma lição de leitura enfadonha, pelo contrário, eram momentos de inquieta procura.

Partindo desse pressuposto, vale destacar que as práticas de leitura propostas devem ser cuidadosas, no sentido de não se reproduzirem práticas de memorização mecânica, mas práticas de problematização. Isto é, o professor deve buscar maneiras para mediar a leitura, a fim de não torná-la sem nenhuma significação para os alunos, uma vez que:

A memorização mecânica da descrição do elo, não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 1989, p. 12)

Nesse sentido, faz-se necessário pensar em práticas para mediar a leitura, para que se possa proporcionar aos alunos uma leitura mais profunda e mais significativa, na qual eles possam estabelecer relações dinâmicas entre texto e contexto, por meio de diferentes gêneros textuais.

Sendo assim, serão apresentados a seguir os resultados desta pesquisa, discussões e reflexões acerca das práticas de leitura desenvolvidas em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado do Amapá, que oferta a modalidade EJA Ensino Médio, considerando como foco de análise a relevância de tais práticas para a formação política de leitores na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

### **3. As práticas de leitura na escola e sua contribuição para a formação política de leitores**

#### **3.1 Sobre os professores da EJA: formação, experiência e concepções acerca das práticas de leitura**

Para analisar a formação política dos alunos da EJA no Ensino Médio, entende-se a influência direta da realidade em que os sujeitos estão inseridos. Compreende-se ainda que é inerente a esta formação a consciência política, objeto próprio dos sujeitos que transitam de uma forma ingênua/utilitária para uma formação com base na filosofia da práxis e, portanto, na unidade da teoria e prática.

Parte-se da compreensão de Gramsci (1999), que afirma que a consciência dos sujeitos se constitui no antagonismo de forças políticas como base para a autoconsciência, caracterizada pela visão política ampliada das relações políticas que dela fazem parte.

Desse modo, analisar as afirmações dos docentes em relação à EJA foi uma das questões necessárias para adentrar na compreensão e análise da importância das variadas práticas de leitura para a formação política de leitores nesta modalidade de ensino.

Inicialmente, a pesquisa constatou que a maior parte dos entrevistados da escola é composta por professores que estão atuando pela primeira vez na modalidade EJA Ensino Médio. Apenas o professor 4 já havia trabalhado com essa modalidade em outro local. Porém, a maioria dos entrevistados trabalha há bastante tempo na escola (dois, três, seis, nove, dez, vinte anos), com exceção do professor 1, que trabalha há um, e o professor 5, há oito meses.

Vale destacar que nenhum dos docentes mencionou formação para atuar na EJA, algo que põe em discussão a existência de políticas públicas voltadas para a formação continuada nessa modalidade. Nesse sentido, Arroyo (2006) demonstra que a EJA veio se constituindo às margens, de modo secundário, e conseqüentemente não se viam (e ainda não se veem) políticas de formação específica para docentes da EJA, haja vista que os cursos ainda são escassos e não se percebe na LDB 9394/96, por exemplo, nenhuma referência para formação que vise preparar os docentes para atuar

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

na EJA. Sendo assim, destaca-se a importância de colocar na pauta das discussões políticas a formação de professores para a EJA, pois é uma modalidade que requer uma metodologia diferenciada para lidar com a especificidade do público. Considerando-se seu público diversificado, faz-se necessário que os docentes que atuam na EJA procurem conhecer as necessidades e peculiaridades dos alunos, tendo em vista que a LDB 9394/96 prevê: “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]” (BRASIL, 1996). Ou seja, não se pode utilizar a mesma metodologia de ensino que é utilizada na educação infantil, por exemplo.

Em relação àquilo que os docentes pensam acerca da experiência de trabalhar com a EJA no Ensino Médio, todos responderam no sentido de tratar-se de uma experiência positiva, a exemplo do professor 4:

É fantástica porque a EJA ela é sempre um desafio muito grande. Todo ano você já sabe tem aquela aluna de 70 anos e aquele adolescente que não conseguiu cumprir no estágio regular de ensino e vem pra gente, tem 18 anos, cheio de dúvidas também. Então é sempre um desafio estar trabalhando no EJA. (PROFESSOR 4)

A partir da concepção dos docentes, buscou-se saber qual a importância da leitura para a vida dos alunos. De modo geral, os professores destacaram que a leitura é de grande importância na vida de qualquer pessoa. Segundo o professor 4:

Eu acho que é pra todo mundo, é muito importante, você cria o seu senso crítico, você consegue conversar num ambiente social, você consegue interagir com outras pessoas de outras comunidades. Sem a leitura, sem a informação, sem o conhecimento, porque leitura pra mim é conhecimento, você não consegue interagir, você fica engessado, você fica preso apenas num mundo [...].

Com relação à consciência crítica e concepção de mundo, Gramsci (1999) faz reflexões sobre a importância da consciência crítica, questionando se é preferível pensar sem ter consciência crítica e participar de uma

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

concepção de mundo imposta ou se é preferível elaborar a própria concepção de mundo de maneira consciente e crítica. Partindo deste entendimento, destaca-se que a leitura é um meio importante para que se possa desenvolver uma concepção de mundo de maneira crítica e consciente.

Com a análise, percebeu-se que a maioria dos professores destacou que, apesar de existirem exceções, os discentes não gostam de ler. Todavia, ao analisar a fala dos docentes, nota-se que os alunos não demonstram tanto interesse pela leitura relacionada aos conteúdos escolares, como afirmam os professores:

Na realidade não [...] eles não gostam de fazer a leitura. Até quando você faz uma questão que se passa de duas linhas, coisa para interpretar assim, eles simplesmente não gostam, eles não leem nem as questões quando o texto é longo. (PROFESSOR 7)

Olha geralmente eles não gostam muito de ler, principalmente porque nossa matéria, [...] exige muitas leituras e a gente passa leituras e eles não gostam [...]. (PROFESSOR 9)

Desse modo, compreende-se que o fato da maioria dos alunos não gostar de ler o que é proposto em sala de aula é algo preocupante, pois pode comprometer seu bom desempenho escolar e influenciar diretamente sua formação política.

Além disso, quando foi questionado aos docentes acerca das formas de leitura que os alunos não demonstram interesse, eles destacaram: a leitura impressa, textos muito longos, textos filosóficos e técnicos. É o que mais chamou a atenção foram as falas de dois docentes: professor 4: “Política, quando você pede uma interação política, geográfica, mais econômica eles não demonstram interesse”; professor 7 “[...] de modo geral é política, eles não gostam muito de discutir política [...]”.

Apesar de os alunos não demonstrarem interesse nas temáticas políticas e econômicas, compreende-se a importância desses temas para que o sujeito entenda a realidade e nela atue e interfira mediante uma ação consciente, crítica e emancipadora.



## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Nesse sentido, Gramsci (1999) trata da consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica, isto é, da consciência política. Ou seja, se o sujeito não se interessa pelas questões políticas, geográficas e econômicas, por exemplo, torna-se difícil o desenvolvimento da consciência política. Logo, a partir desse entendimento, ressalta-se a importância de fomentar ainda mais nas escolas a discussão sobre a questão política, econômica, geográfica, social e cultural, pois a partir dessas discussões os alunos poderão compreender e refletir criticamente acerca das relações históricas e a constituição das forças hegemônicas da sociedade. Assim, eles poderão ter uma autoconsciência crítica, isto é, uma formação política para compreender e atuar no contexto social nas suas múltiplas dimensões.

Porém, quando se questionou os docentes sobre as formas de leitura favoritas dos alunos, alguns professores destacaram: professor 1: “[...] Geralmente eles gostam de ler mais a questão eletrônica [...] a maioria é mais em relação ao acesso as mídias”; professor 3: “[...] eu pedi pra que trouxessem um livro, qualquer livro que eles se identificassem pra fazer a leitura, [...] eles gostam muito de auto ajuda, teve bastante livro de auto ajuda [...]”; professor 4: “[...] eu vejo que eles gostam muito de redes sociais, de estar conversando em redes sociais, whatsApp, ver face, etc... Eles se utilizam muito desse método, que não deixa de ter que ter uma leitura, por mais simples que ela seja, mas exige certa leitura [...]”.

De acordo com a fala dos docentes, percebe-se o empenho dos alunos pela leitura em mídias eletrônicas<sup>7</sup> em detrimento dos meios impressos e conteúdos escolares. A opção pela leitura de livros de autoajuda não revela necessariamente uma opção literária, mas aquilo que sua família e/ou a realidade social lhes disponibilizam.

Além disso, percebe-se na fala dos docentes que a maioria não diversifica a metodologia de ensino e utiliza os mesmos tipos de materiais (apostilas e livros) para desenvolver práticas de leitura, algo que pode estar atrelado à ausência de formação para atuar na EJA, e que contribuiu

---

<sup>7</sup>De acordo com Manuel Castells dentre as mídias eletrônicas destacam-se “[...] não só o rádio e a televisão, mas todas as formas de comunicação tais como o jornal e a internet [...]” (CASTELLS, 1999, p.367)

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

negativamente para a formação política dos discentes, uma vez que não desperta neles o interesse pela leitura. Nesse sentido, Vóvio ressalta que:

[...] ao atuar na EJA temos que descobrir os gêneros com os quais os estudantes estão familiarizados (orais e escritos) e suas preferências considerando-os como pontos de referência para apresentar novos, adequando o processo de aprendizagem à realidade social dos estudantes e de suas comunidades, tornando esse processo mais significativo para todos envolvidos [...]. (VÓVIO, 2007, p.92)

Sendo assim, destaca-se que os docentes da escola podem buscar estratégias que envolvam não só meios impressos, mas também o acesso às mídias eletrônicas, para que os alunos possam despertar o interesse pela leitura em diversos meios. Ou seja, partir das necessidades e interesses dos alunos pode ser uma estratégia para conseguir despertar o gosto pela leitura de outros gêneros pelos quais eles não demonstram interesse. Isto implica tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo para os alunos, de modo que eles possam perceber-se como sujeitos desse processo.

Em relação à dificuldade de leitura dos alunos, de maneira geral, os professores destacaram que as principais são de interpretação e compreensão de textos. Neste sentido, Solé (1998) aborda algumas maneiras para mediar o ensino da leitura e incentivar os alunos a utilizarem estratégias que possibilitam a compreensão e interpretação de textos de maneira autônoma. No quarto capítulo de sua obra, a autora propõe algumas estratégias de leitura que considera fundamental para compreensão e interpretação de textos, a saber: definição de objetivos de leitura, atualização de conhecimentos prévios, previsão, inferência, autoquestionamento e resumo. Diante disso, faz-se necessário que o professor atue como mediador no sentido de propor estratégias aos alunos, para que eles possam compreender e interpretar textos.

Considerando a dificuldade de interpretação dos alunos, o professor 4 afirma que tenta alcançar o universo linguístico dos alunos:

Eu procuro buscar uma linguagem mais simples, menos científica, mais didática possível da realidade deles para que eu possa alcançá-los. Às

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

vezes é o linguajar diferenciado, então você tem que tentar buscar o universo deles pra tentar chegar à uma explicação satisfatória, que só com a linguagem técnica você não vai conseguir. (PROFESSOR 4)

Ao discutir a alfabetização de adultos, Freire ressalta que as palavras “[...] deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações [...] deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador” (FREIRE, 1989, p.13). Do mesmo modo, na EJA no Ensino Médio não pode ser diferente. Assim, o fato de o professor 4 buscar uma linguagem do universo dos alunos é algo que valoriza o conhecimento dos sujeitos da EJA, proporcionando uma aprendizagem satisfatória e carregada de significados, por meio da qual eles possam perceber-se agentes no processo de aprendizagem; algo que não ocorrerá se o professor insistir em usar termos técnicos totalmente desconhecidos e desinteressantes para os alunos.

Nesse sentido, perguntou-se aos docentes se já ouviram falar em algum método de ensino que seja eficiente para desenvolver as práticas de leitura em sala de aula e se tal método poderia ser trabalhado na escola. De maneira geral, os docentes afirmaram que não. Por exemplo, o professor 2: “Eu já até pesquisei pra poder ver se eu adaptava algo a disciplina que eu trabalho, mas eu nunca fui a fundo na interpretação desses métodos[...]”. Apenas o professor 1 disse que conhece um método, porém explicou que “[...] a escola não tem estrutura nem financeira nem econômica[...]”. O professor 1 acrescentou algo emblemático: “Eu tenho a impressão que todo método de ensino seja eficiente, o problema é assim que pra cada aluno existe uma forma diferente de se ensinar e ser eficiente em relação à leitura [...]”.

A respeito dos métodos, Solé (1998) afirma que não existem prescrições para garantir o sucesso de um método; segundo a autora, trata-se de buscar situações adequadas para que os alunos possam construir seu conhecimento. Nesse sentido, vale frisar que é importante que os professores estejam atentos às necessidades e situações dos alunos, para que eles possam construir conhecimento de forma autônoma, pois não basta ter um método se ele não se adequa aos educandos.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

### **3.2. A prática pedagógica dos docentes e sua relação com a leitura**

Há uma tendência em associar práticas de leitura com momentos reservados para o “treinamento” do ato de ler em busca de uma maior habilidade. Porém, ao tratar das práticas de leitura na EJA, Vóvio refere-se a “[...] processos de tomar familiaridade, de aprender e de ocupar e desempenhar papéis nas mais variadas situações e âmbitos sociais [...]” (VÓVIO, 2007, p. 87). Partindo desse pressuposto, a autora mostra que as práticas de leitura podem acontecer de diversas maneiras e em diferentes contextos. Sendo assim, vale ressaltar que neste trabalho as práticas de leitura são tomadas como toda e qualquer atividade que envolva o ato de ler.

Nesse sentido, para compreender a relevância das variadas práticas de leitura para a formação política dos alunos, buscou-se identificar quais os materiais lidos com mais frequência em sala de aula, assim como os gêneros e tipos textuais preferidos pelos professores, além das finalidades e dos empecilhos para desenvolver essas práticas.

Em relação aos materiais, a maioria dos professores relatou que trabalha somente com material da disciplina, apostilas e o que há nos livros. Alguns, no entanto, destacaram que costumam propor práticas de leitura variadas, como: textos curtos, textos para interpretação, pequenos contos expostos na internet, música, material voltado para a disciplina, apostilas, textos de revistas, documentários curtos, material de jornal com assuntos da atualidade e livros didáticos.

Quando se questionou sobre os gêneros e tipos textuais preferidos para desenvolver práticas de leitura em sala de aula, alguns professores citaram os tipos narrativo, descritivo e dissertativo. Já quanto aos gêneros, destacaram crônicas, contos, textos jornalísticos e artigos da internet. Alguns professores também salientaram que costumam trabalhar com temas da atualidade, como gravidez na adolescência, drogas, discriminação e racismo.

É possível relacionar o que foi exposto pelos docentes com alguns questionamentos de Gramsci, que levam a refletir sobre a importância de ler diversos materiais, assim como diferentes tipos e gêneros textuais: “[...] quem fala somente o dialeto ou compreende a língua nacional em graus diversos participa necessariamente de uma intuição do mundo restrita [...] em relação

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial” (GRAMSCI, 1999, p. 95). Do mesmo modo, pode-se dizer que a leitura de diferentes tipos e gêneros textuais é de grande importância para que os alunos possam compreender os diversos discursos que circulam na sociedade em seus múltiplos sentidos. Solé reforça isso afirmando que:

[...] uma visão ampla da leitura e um objetivo geral que consista em formar bons leitores não só para o contexto escolar, mas para a vida, exigem maior diversificação nos seus propósitos, nas atividades que a promovem e nos textos utilizados como meio para incentivá-la [...]. (SOLÉ, 1998, p.100)

Sendo assim, ressalta-se que se faz necessário que os demais docentes da escola busquem diversificar suas práticas de leitura, para que possam, em conjunto com os que já o fazem, proporcionar aos alunos um conhecimento mais amplo e crítico dos diferentes materiais e tipos de textos.

Em relação à forma como são desenvolvidas as práticas de leitura, os docentes destacaram: de forma individual, silenciosa, oral ou em grupo. Quatro docentes afirmaram que normalmente os alunos leem individualmente e depois discutem. Nesse sentido, Freire (1989) ressalta que para compreender o texto é necessário estabelecer relações entre o texto e o contexto. Desse modo, discutir o que foi lido também é uma maneira de despertar a criticidade dos alunos, uma vez que eles terão a oportunidade de externar seu ponto de vista. Porém, é preciso que o professor atue como mediador procurando sempre instigar os alunos.

Apenas o professor 8 parece não ter compreendido o sentido de práticas de leitura, ressaltando que: “Não, como eu tô te falando aqui na escola a gente não tem muito essas práticas de leitura né até porque eles já estão no Ensino Médio então a gente não dispõe assim de tempo pra desenvolver práticas de leitura[...]”. Porém, como já frisado, as práticas de leitura são toda e qualquer atividade que envolva o ato de ler, pois de acordo com Vóvio (2007), as tais práticas ocorrem de diferentes maneiras e em diferentes contextos.

A respeito das finalidades das práticas de leitura, os professores tiveram diferentes posicionamentos. Entre as finalidades, os docentes destacaram: preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desenvolver a capacidade de leitura e interpretação de textos, prepará-los

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

para o mercado de trabalho e para aprenderem a “escrever melhor”. Nesse sentido, Solé (1998) afirma que sempre é preciso ler com algum propósito. Neste caso, observa-se que os docentes possuem propósitos claros e necessários para a formação. Porém, se a intenção é formar cidadãos políticos, é preciso ir além. É preciso estimular a criticidade, a consciência política, como faz o professor 4 ao afirmar que a finalidade das práticas de leitura é:

[...] que eles não tenham só a questão da informação, mas a interpretação do que aquilo quer dizer, relacionar aquilo com a sua cidade, por exemplo, eu estou falando de olimpíadas, será que Macapá teria condições de receber uma olimpíada? Porque existem critérios. Que critérios são esses? Então vamos relacionar. Um critério infraestrutura, nossa cidade tem? Aí eu começo relacionar, tem o aeroporto, tem meio de transporte. Aí eles começam a relacionar isso, isso é uma maneira deles terem uma visão crítica da questão olimpíada, da questão da sua cidade, se vê também como um ser dentro disso já que está muito na mídia essa questão de olimpíada.

É interessante a atuação desse professor, pois se nota que ele procura desenvolver um trabalho de formação política. Assim, salienta-se a necessidade dos educadores pensarem em formação política e terem uma postura em relação a isso, porque, como afirma Freire (1987), seria uma ingenuidade esperar que as classes dominantes pusessem em prática uma educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.

Quanto a essa questão, Gramsci também contribui afirmando que o fato de que uma multidão de homens seja levada a pensar de maneira coerente e unitária a realidade presente “[...] é um fato ‘filosófico’ bem mais importante [...] do que a descoberta, por parte de um ‘gênio’ filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 1999, p. 96). Partindo desse pressuposto, ressalta-se que as práticas de leitura precisam ter como um de seus objetivos principais proporcionar aos educandos o pensamento crítico e coerente acerca da realidade e da sociedade de maneira geral.

Nota-se que alguns professores tentam propor aos alunos práticas que estimulem a leitura e a criticidade. Porém, quando se trata dos empecilhos e

## **Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)**

desafios para propor a leitura, alguns docentes destacaram a falta de acervo bibliográfico, de espaço físico na escola, de hábito de leitura dos alunos e de tempo (devido à carga horária que é reduzida). De acordo com o professor 7: “Eu acho que o tempo e a logística da escola, ela não permite, nós não temos tempo necessário [...]”. Apesar dos empecilhos e desafios, a maioria dos professores relatou que não tem conhecimento de projetos que incentivem a formação de leitores na escola.

Diante dessa realidade apontada pelos docentes da escola, é necessária uma atitude em relação a esses empecilhos e desafios. Por exemplo, produzir seu próprio material, mas também cobrar das autoridades competentes melhores condições de trabalho, pois não é obrigação dos professores arcar com materiais didáticos.

Para finalizar a entrevista, questionou-se como a escola e os próprios professores podem contribuir para a formação de leitores. Alguns docentes salientaram pontos muito interessantes, como: pelo exemplo, relatando as experiências, através de incentivos, indicando livros, revista, sites e por meio de projetos com a colaboração de todos os professores.

Após analisar a fala dos docentes, percebe-se que todos os pontos colocados por eles são questões viáveis de se realizar. A esse respeito, vale recordar Freire (1989), que indica a necessidade dos educadores e educadoras assumirem uma posição crítica em relação à educação e serem coerentes com ela na prática. Sendo assim, faz-se necessário que haja atitude e comprometimento por parte de todos os professores e não só da escola, para que a formação política de leitores seja algo possível de concretizar-se.

### **Considerações finais**

O objetivo da pesquisa, que resultou neste artigo, foi compreender a relevância das variadas práticas de leitura para a formação política de leitores, uma vez que a sociedade, historicamente, forma categorias de intelectuais que organizam a cultura e difundem a ideologia dominante (cf. GRAMSCI, 1982).

Desse modo, foram destacadas algumas discussões acerca de práticas de leitura, Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, práticas educacionais

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

na EJA, formação política, entre outras, as quais evidenciam o caráter mecanicista da educação ofertada à modalidade EJA ao longo da história.

Diante do contexto histórico da educação ofertada aos jovens e adultos, considerou-se a importância da qualidade social da EJA no Ensino Médio. Para tanto, abordou-se, nesta pesquisa, as práticas de leitura como estratégia para ampliar a formação política de leitores.

A pesquisa possibilitou um conhecimento das práticas de leitura realizadas em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado do Amapá, que oferta a modalidade EJA no Ensino Médio. As análises proporcionaram, entre outras coisas, a identificação das práticas de leitura, a finalidade, os desafios para propor a leitura aos discentes.

Os resultados da pesquisa mostram que apesar de alguns professores proporem práticas variadas, nota-se que as práticas de leitura realizadas na escola ainda são frágeis no sentido de formação política, em decorrência de alguns empecilhos destacados pelos docentes, tais como a falta de acervo bibliográfico, de espaço, do hábito de leitura dos alunos e, principalmente, de tempo devido à escassa carga horária, que não permite, por exemplo, a socialização, discussão e problematização de leituras que são realizadas na sala de aula. Além disso, as finalidades apontadas por alguns docentes apresentam-se desconexas de uma perspectiva progressista de formação política. Apenas dois professores destacaram finalidades que levam à formação política de leitores nos critérios progressistas que adotamos neste trabalho a partir das análises teóricas.

Vale ressaltar que apesar de frágeis, as práticas que já são realizadas na escola são de grande importância para que se busque formar amplamente os leitores. No entanto, é importante que se fomente e aprofunde a pesquisa, a fim de que se evidenciem outras variáveis que interfiram neste processo formativo.

Nesse sentido, as práticas de leitura precisam ser ainda mais estudadas e discutidas, haja vista que, historicamente, a EJA é marcada por processos educacionais que não dão lugar a uma formação política com qualidade. Logo, é mister também que esses estudos levem em consideração os posicionamentos dos alunos. Sendo assim, destaca-se a necessidade de promover diversas práticas de leitura na escola, assim como suscitar



## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

discussões sobre a importância dessas práticas para a formação política de leitores na EJA.

### Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de Caso**: seu potencial na educação. Cad. Pesq., (49): 51-54, maio 1984. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>> Acesso em: 02 ago. 2016.

ARROYO, M.G. **Balanço da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007.

\_\_\_\_\_. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p.17-32. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf)> Acesso em 25 out. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n.º. 9394/96. Brasília, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CEB 11/2000 – HOMOLOGADO**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)> Acesso em: 22 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2007.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 3 ed. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORRÊA, L. O. R. **Fundamentos Metodológicos em EJA** I. 1. ed. rev. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em [www.unicamp.com.br](http://www.unicamp.com.br)
- FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177. maio/ago. 2009.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA M. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 mar. de 2016.
- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica (COEB), Florianópolis, 2013.
- GOMES, C. A; CARNIELLI, B. L. **Expansão do Ensino Médio**: temores sobre a educação de jovens e adultos. *Cad. Pesqui.*, São Paulo , n. 119, p. 47-69, 2003 . Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000200003>>. Acesso em 22 jul. 2016.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, vol. 1**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 e. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os Estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna**. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>> Acesso em 26 fev. 16.
- KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: HISTEDBR, 2005.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa educacional**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.47-58.

OLIVEIRA, T. C. **Formação política e consciência de classe no jovem Gramsci (1916-1920)**. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em educação brasileira, Fortaleza (CE). 2007. Disponível em: < [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3298/1/2007\\_dis\\_TCOliveira.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3298/1/2007_dis_TCOliveira.pdf)> Acesso em: 23/07/16.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 10ed. ver e atual. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

QUEIROZ, Cecília. T. A. P. de, MOITA, Filomena M. G. S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. Disponível em: <[http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos\\_socio\\_filosoficos\\_da\\_educacao/Fasciculo\\_09.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf)> . Acesso em: 11 fev. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. 23 ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil, 2006**. 383 f. Tese (Doutorado em Educação)- UFMG, 2006. Disponível em: < <http://www.biblioteca.cadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB-6VZL86/200000111.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 03 mar. 2016.

VÓVIO, Cláudia L. **Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo**. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

ZIBAS, Dagmar M. L. **A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas\***. Rev. Bras. Educ. n.º28, Rio de Janeiro Jan./Apr. 2005 Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100003)> . Acesso em: 14 mar. 2016.

## O ENSINO DA METÁFORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Fabrizio Lemos da Costa<sup>1</sup>

Meditei sobre o destino das vacas. Fiquei poeta. A gente fica poeta quando olha para uma coisa e vê outra. É isto que tem o nome de metáfora. Olhei para a carne cortada, o moedor, os rolinhos e vi uma outra: escolas! Assim são as escolas...

(Rubens Alves)

### Metáfora: Em busca do conceito

A filosofia grega antiga é responsável, em grande medida, pelas primeiras reflexões em torno da metáfora, sendo germes dessa discussão a *Poética* e a *Retórica* do filósofo Aristóteles, que, trazendo a reflexão acerca dessa figura para o interior da filosofia, desenvolveu a possibilidade de alargamento da linguagem por meio do emprego de metáforas. É possível recorrer à *Poética* aristotélica como o primeiro indício do estudo da figura. Assim, o pensador grego define: “A metáfora é a transferência de uma palavra que pertence a outra coisa, ou do gênero para a espécie ou da espécie para o gênero ou de uma espécie para outra por analogia” (ARISTÓTELES, 2008, p. 83).

A metáfora na preceptiva aristotélica decorre, então, de um movimento ou de uma transferência, *epiphorá*, de uma palavra para outra, sendo que tal deslocamento dá-se a partir do nível do significado. Entretanto, Aristóteles ainda menciona que a transferência pressupõe certo estranhamento, como é possível observar em sua *Retórica*, redimensionando a metáfora para o plano da persuasão. Segundo Aristóteles: “É, com efeito, a partir de bons enigmas que se constituem geralmente metáforas apropriadas. Ora, metáforas implicam enigmas e, por conseguinte, é evidente que são bons métodos de transposição” (ARISTÓTELES, 2005, p.248).

---

<sup>1</sup>Orientador: Prof. Dr. Marcelo Lachat (UNIFAP).

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

A transferência, pois, converte-se em enigmas ou conhecimento, como foi dito anteriormente, pela mudança de significado de um vocábulo para outro, havendo necessidade de reflexão em relação à nova ideia surgida no empréstimo da espécie para espécie ou do gênero para espécie, como Aristóteles menciona na *Poética*.

A aprendizagem ou o conhecimento pela metáfora devem vir sempre acompanhados de excelentes figuras, como ressalta Aristóteles na *Retórica*: “por conseguinte, tanto a expressão como os entimemas que nos proporcionam uma aprendizagem rápida são necessariamente elegantes” (ARISTÓTELES, 2005, p.266). Ainda segundo a *Retórica* aristotélica, a aprendizagem da metáfora pressupõe “uma aprendizagem fácil (...), por natureza, agradável a todos; por seu turno, as palavras têm determinado significado, de tal forma que as mais agradáveis são todas as palavras que nos proporcionam também conhecimento” (ARISTÓTELES, 2005, p. 265).

No entanto, a teoria desse tropo<sup>2</sup> atingiu em Paul Ricoeur outros limites, estendendo-se a reflexão metafórica a mais dois níveis de possibilidades. Em seu livro *A metáfora Viva*, o autor delimita e classifica o tropo em diferentes áreas de interesse: seja retórica, semântica ou puramente filosófica. Essa obra de Ricoeur instaura essa figura nos níveis que vão da palavra ao discurso, ou seja, da relação entre léxicos e desvios ao sentido maior da linguagem literária, inserindo a metáfora no próprio discurso.

Assim, a hermenêutica, base da interpretação, considera a metáfora em um contexto maior, podendo estabelecer-se em poemas, narrações ou em textos de propostas mais objetivas, isto é, do nível semântico/palavra ao hermenêutico/discurso, percebendo-se significações interpretativas em novos níveis do enunciado. De acordo com Ricoeur:

A passagem ao ponto de vista hermenêutico corresponde à mudança de nível que conduz da frase ao discurso propriamente dito (poema, narração, ensaio, etc). Uma nova problemática emerge na ligação com esse novo

---

<sup>2</sup> Palavra utilizada por Aristóteles na *Poética* e *Retórica*, devendo-se entender por figura em um sentido mais geral dos aspectos estilísticos e retóricos, ou seja, na produção e efeito de mudança do sentido originário dos vocábulos.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

ponto de vista: ela não se refere mais à forma da metáfora como figura do discurso focalizado sobre a palavra, nem mesmo somente ao sentido da metáfora como instauração de uma nova pertinência semântica, mas à referência enquanto poder de redescrever. (RICOEUR, 2000, p.13)

Paul Ricoeur desenvolve, inicialmente, sua tese no campo da palavra, inserindo a metáfora no nível do lexema dentro de dois domínios: retórica/elocução e poética/mimética. Faz-se necessário mencionar ainda que na *Retórica* aristotélica, de acordo com Ricoeur (2000, p.49), há a valorização da sagacidade de “perceber o semelhante mesmo nas coisas distantes”.

A percepção do semelhante no distante acontece pela alteração de identidade de um signo em outro, o que na Antiguidade Clássica poderia alcançar dois fins, ora poético ora retórico. Portanto, ainda segundo Ricoeur (2000, p.9), “enquanto figura, [a metáfora] consiste em um deslocamento e uma ampliação do sentido das palavras; sua explicação deriva de uma teoria da substituição”.

### **O leitor e sua importância**

O leitor é responsável pelo direcionamento de possíveis leituras ou reflexões realizadas e definidas pelos desvios. Assim, a composição/nascimento de uma ideia ou conhecimento novo dependerá do sujeito leitor, capaz de desenvolver significações e relacionar suas experiências de leituras e vivências no jogo metafórico.

Desse modo, o leitor, ao entrar em contato com a leitura, redimensiona suas expectativas e é levado a novas experiências, instaurando, pois, o acontecimento ou efeito da leitura, ou seja, criam-se possibilidades para novos entendimentos em sua própria vida. De acordo com Robert Hans Jauss:

A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social. (JAUSS, 1994, p. 50)

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

O efeito causado pela interpretação metafórica leva o leitor a novas possibilidades para o entendimento de mundo, possibilitando, a partir de suas expectativas ou experiências vividas, pensar o desconhecido por meio da linguagem, com o objetivo de “expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura” (JAUSS, 1994, p. 52).

O sujeito leitor, ao levar suas leituras de mundo a uma estranha transposição, conceito aristotélico do tropo, é consciente de que os sentidos gerados dependem de certa atividade, ou seja, é fundamental uma ação e disposição para a interpretação metafórica, já que o desenvolvimento interpretativo está vinculado àquele que reflete sobre o movimento das palavras.

Neste artigo, daremos destaque aos leitores jovens e adultos, matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Portanto, é importante mencionar o papel e características de um sujeito muitas vezes afastado do ambiente escolar ou de práticas de leituras escolarizadas. Entretanto, é relevante destacar a “bagagem cultural” e experiências de mundo de cada jovem e adulto no processo de iniciação do jogo metafórico, cerne e célula mãe do texto literário.

Segundo Paulo Freire, a palavra escrita é uma continuidade da palavra mundo, alongamento da linguagem escrita nas experiências vividas, já que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, como se verifica em seu texto *A importância do ato de ler*, apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em Novembro de 1981, e que dá nome ao livro de mesmo título.

Então, a importância do ato de ler está ligada ao mundo que cerca o aluno, suas vivências, seus resgates de memórias; o sentimento e a subjetividade, relacionados a cada palavra, discurso ou sentença, tomam e colocam os educandos em sintonia com sua forma de ver o mundo. Além disso, palavras/mundo são dimensionadas e diferenciadas por cada leitor, pois a trajetória que o leva à palavra escrita é sempre permeada de sua própria percepção de mundo.

A metáfora, disposta à transferência, não podendo ser diferente, está vinculada à maneira como o sujeito percebe e vivencia os vocábulos nas suas

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

experiências; assim, na atividade de desvio ou disposição de um significado de uma palavra para outra, ele recorrerá à relação intersubjetiva existente em cada figura. Segundo Freire (1981, p.9), enfim, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

### **Não há metáfora sem leitor: O aluno da EJA e o tropo**

O sentido metafórico incorpora na linguagem a própria existência das relações entre um léxico e outro. Desse modo, a palavra/mundo desenvolve e particulariza o início de uma reflexão e garante algum tipo de conhecimento ao leitor. Dessa forma, o aluno integra-se como leitor no processo puramente semântico, no nível da palavra; contudo, este desvio deve proceder da consciência do vocábulo, ou seja, o leitor necessita conectar-se significativamente à unidade linguística, dando-lhe sentido de acordo com suas experiências de mundo. De acordo como Filipak:

*As retóricas antiga e clássica demonstraram um traço de união entre teoria da metáfora-substituição e uma conceituação da linguagem, onde o lexema era unidade de base. Esse pontificado do lexema não se escreva na semiótica, uma ciência explícita dos signos, mas na correlação de cunho filosófico entre a palavra e a ideia. (FILIPAK, 1983, p. 47)*

Entretanto, quando pensamos a presença da metáfora na modalidade EJA, é possível perceber certa preocupação em desenvolver apenas conceitos da figura de estilo, sendo mais preocupante, ainda, a passagem da palavra ao discurso imediato na reflexão da metáfora, colocando-a no texto de determinados autores ou poetas já selecionados e consagrados. Além disso, utilizando-se tropos (metafóricos) totalmente desenraizados da consciência linguística do aluno.

A consciência e o sentido da palavra pelo usuário em situações de aprendizagem são tão importantes que Paulo Freire percebeu que a relação entre a inserção do vocábulo no ensino deve estar imbricada com a experiência que o aprendiz tem do vocábulo, como ficou bastante conhecido por meio do célebre exemplo da palavra “tijolo”. De acordo com Freire (1981,



## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

p.13): “O aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. Aquele aprendizado, pois isto mesmo, demanda a compreensão da significação profunda da palavra”.

Portanto, a compreensão metafórica depende da compreensão da palavra, no seu cerne significativo, já que tudo inicia com disposições ou desvios do campo semântico. Assim, é necessário um alerta imediato em situações de aprendizagem rumo à inserção da palavra escrita na “palavra-mundo” do estudante da EJA. “A palavra é como se fosse um amuleto, algo justaposto ao homem que não a diz, mas simplesmente a repete. Palavra quase sempre sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia” (FREIRE, 1981, p.11).

A realidade e a bagagem cultural devem ser a mola propulsora do aluno na Educação de Jovens e Adultos (EJA), marcando o ser do sujeito. Dessa maneira, ele pode ser capaz de instrumentalizar as suas experiências e olhares individuais nas reflexões em relação ao mundo que o cerca pela linguagem e, conseqüentemente, refletir acerca das possibilidades metafóricas, criando e (re)dimensionando interpretações de acordo com sua necessidade, ou seja, ser sujeito do fenômeno leitor dos desvios significativos/metafóricos.

Portanto, a realidade do sujeito é fundamental nas escolhas adequadas de materiais ou textos para este público da EJA. Assim, nos níveis metafóricos da palavra ao discurso, deve estar garantido o papel que o aluno dará aos textos, já que este pressuposto pode tornar-se transformador e significativo se houver conexão com suas expectativas cotidianas.

O desenvolvimento da leitura metafórica de textos literários requer a presença do leitor, categoria fundamental do processo de interpretação, que pelas vivências e bagagem cultural acumuladas mergulha com intensidade ou não em determinado texto. Assim, é necessário mencionar esta categoria como a continuação e contribuição interpretativa de textos literários.

Dessa forma, o leitor acrescenta uma voz ao texto. Entretanto, um leitor não nasce preparado, pois é necessária uma espécie de iniciação literária, que leve em conta o próprio sujeito que se inicia, ou seja, suas experiências

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

adquiridas ao longo de sua vivência em sociedade, tornando-o parte do sistema literário.

Tradicionalmente, o ensino brasileiro, por meio da escola, incorporou e mencionou um suposto “estudante ideal” de textos literários, o qual precisa acumular uma quantidade determinada de autores e obras antes de finalizar o ciclo na educação básica; no entanto, tais obras são moldadas e pensadas com base na fortuna crítica que as tornou “clássicas”. Portanto, o que o educando lê ou não lê é aquilo que a escola considera importante para a formação do leitor.

Desse modo, a seleção e a análise literária em ambiente escolar em nenhum momento consideram os gostos literários de cada aluno, sendo que o texto necessita, para seu acontecimento enquanto leitura, desse sujeito leitor. Todo esse movimento desenvolve-se nesse formato desde quando a escola tornou a leitura um instrumento escolarizado. Então, reflexões em torno de tropos, como a metáfora, acabam sendo apenas uma parte do todo gramatical da língua portuguesa presente em livros didáticos, por exemplo.

Entretanto, a literatura na escola como uma atividade prazerosa e humanizadora somente será possível a partir do viés da liberdade, ou seja, quando o aluno sentir necessidade de escolher seus títulos ou temas de seus interesses, nos chamados clássicos pessoais, como afirma Perissé:

Outra definição para o ser humano: aquele ser que escolhe. Lembrando a advertência dos pensadores personalistas e existencialistas: nós somos aquilo que escolhemos e escolhemos aquilo que somos. Estamos perante uma experiência bidirecional. O livro que escolhemos como clássico pessoal também nos escolheu. (PERISSÉ, 2006, p.90)

A atividade de escolha, então, caracteriza a personalidade de cada um, mostrando o aluno-leitor interesse por um título que pode preenchê-lo enquanto ser humano. Então, a escola não pode limitar o educando na sua liberdade literária, sua particularidade imaginativa do acontecimento literário; caso contrário, teremos sempre um leitor de obras obrigatórias, como se observa nas chamadas “obras para vestibulares”.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

### **A metáfora e a literatura como espaço para a liberdade**

O professor tem um papel importante no processo interpretativo do texto literário, orientando o aluno na leitura de seus clássicos pessoais. Além disso, o educando precisa conectar com a sua realidade, com a sua experiência vivida, o texto literário; e, para tanto, é importante encontrar suas obras preferidas.

Deve-se possibilitar essa liberdade ao aluno dando-lhe a oportunidade de falar de si, de compartilhar a sua vida com personagens literários, para que ele se perceba não isolado, como parte de algo. Assim, quando achamos que estamos sozinhos, é possível encontrar personagens que apresentam os mesmos desejos e anseios que os nossos.

A escola deve ser o espaço da liberdade, na escolha de títulos e possibilidades de leituras, já que a literatura vive e presencia uma total abertura para um novo leitor que surge, contribuindo e relacionando vidas, títulos, personagens e vivências de cada um.

Nesse sentido, a aprendizagem pela metáfora surge como um conhecimento novo, original e dependente do leitor em situação de leitura. Dessa forma, chegamos a uma reflexão essencial do tropo para a EJA: o sentido da aprendizagem pela metáfora.

É importante mencionarmos que a nova ideia que surge, na metáfora, está intimamente relacionada com o léxico. Assim, é necessário que a metáfora oferecida ao aluno tenha natureza agradável para este leitor bastante específico, podendo em um primeiro momento mostrar-se acessível nas transposições de sentidos, com palavras ligadas ao seu cotidiano; no entanto, sem perder de vista a beleza e a originalidade da metáfora em questão.

Estimular o leitor da EJA a ressignificar palavras a partir de tropos é a chave de uma educação libertadora pela metáfora, já que a gênese do conhecimento está no próprio sujeito que, ao incorporar sua individualidade significativa no desenvolvimento interpretativo, acaba, então, colocando-se como parte integrante do processo.

A liberdade exercida nas escolhas ou no próprio fluir do pensamento do educando jovem ou adulto marca seus direitos em colocar-se em uma

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

situação de destaque no processo de aprendizagem, e não como mero ouvinte de conteúdos escolarizados. Dessa forma, quando pensamos em educação na EJA, é indispensável que o mediador da aprendizagem, ou seja, o professor dimensione no desenvolvimento de todo o processo aquilo que já foi socialmente tolhido ao aluno: direito de ser sujeito da aprendizagem.

A educação deve apresentar vontade de inserção, de comunicação entre realidade e aprendizagem, de valorização do ser nos seus aspectos vivenciais e geradores de conhecimento, como menciona Paulo Freire (1981) em seu livro *Ação cultural para a liberdade*. Freire mostra-nos como a educação tradicional incorporou apenas o desejo mecânico de conteúdo sem consciência, pois “esta forma esvaziada de seu caráter de signo linguístico constitutivo do pensamento- linguagem dos seres humanos, a palavra é transformada em mero ‘depósito vocabular’ (FREIRE, 1981, p. 37).

Nas possibilidades de subverter os fatos da língua ou ressignificar o limitado por meio da subjetividade na linguagem, acabamos instaurando a liberdade no direito de cada integrante do processo de aprendizagem “pensar o pensamento” existente em cada metáfora, criando um espaço relevante para marcar as individualidades. De acordo com Zanotto (1990, p.115), no texto *Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora*, a compreensão da figura origina-se pelo fato de “a metáfora ser um fenômeno essencialmente discursivo, no qual o sujeito encontra o espaço de liberdade ao subverter as regras da língua para inscrever sua subjetividade criativa”.

Então, é necessário que o mediador da aprendizagem, principalmente o professor de línguas e literaturas, crie este espaço, avaliando criteriosamente se as figuras oferecidas ao estudante da EJA apresentam, de fato, sentido a este leitor que tem a experiência como base de leitura, podendo exercer seu direito de relacionar seu mundo à palavra escrita.

A linguagem criativa carece de espaço na escola e deve ser alçada a um nível escolar mais importante, pois quando a retiramos estamos tolhendo o direito do leitor da EJA de exercer sua criatividade e até mesmo de perceber suas limitações linguísticas. Assim:

Ao serem relegados esses fenômenos a um segundo plano, juntamente com eles estão sendo relegados também os potenciais de criatividade, invenção

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

e fantasia do homem, que acabam não tendo um espaço no ensino de língua materna. (ZANOTTO, 1990, p.118)

Dessa forma, a reflexão metafórica requer disposição e abertura no processo interpretativo dos envolvidos em questão. Além disso, é necessário pensar quais são as figuras oferecidas, para que o sentido metafórico não se torne uma atividade frustrante para o leitor:

Muitas metáforas chamam a atenção para sistemas comuns de relações ou transformações comuns, nas quais a identidade dos participantes é secundária. Por exemplo, considere as sentenças: Um carro é como um animal; troncos de árvores são canudinhos para folhas e ramos sedentos. A primeira sentença dirige a atenção para sistemas de relações entre consumo de energia, respiração, movimento auto-induzido, sistemas sensoriais e, possivelmente, um homúnculo. Na segunda sentença, a semelhança é de um tipo mais constrangido de transformação: A sucção de um fluido através de um espaço cilíndrico orientado verticalmente, de uma fonte de líquido para uma destinação. (ROBERT R.; NANCY S. apud DAVIDSON, 1992, p.47)

O sentido construído no nível da palavra, frase ou discurso no tropo implica seu acesso em situações de aprendizagem, já que quando a escola propõe o ensino pela liberdade, deve levá-la para todas as instâncias de atividades escolarizadas, não sendo diferente, portanto, dos desvios e processos criativos por meio da linguagem.

Então, os léxicos e sua inserção no discurso, ou seja, no próprio texto, seja em verso ou em prosa, devem ocorrer em sintonia com as expectativas dos educandos, em suas considerações individuais, significações marcadas pelas suas experiências no mundo. Dessa forma, é relevante também esclarecer ao aluno que em todo o desenvolvimento hermenêutico o interesse é sempre compartilhar novas ideias com o fim de instaurar a consciência de que não pensamos isoladamente: há sempre um leitor que pensa como nós.

### **Olivro didático e as metáforas**

A análise do processo educativo da metáfora, neste trabalho, dá-se no livro didático da coleção *Viver, Aprender*, do segundo segmento do ensino

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

fundamental, produzido e distribuído para a EJA, reproduzido como anexo ao final deste artigo. O livro circulou entre os anos de 2011 a 2013 nas escolas públicas do Brasil e foi pensado e escrito por professores de diferentes áreas do conhecimento, caracterizando-se como material didático multidisciplinar.

A introdução do tropo é desenvolvida na unidade dedicada ao estudo do gênero poema, iniciando-se com o título “Poesia, poemas e poetas”. Nessa unidade, caminha-se na tentativa de definir o gênero etimológica e semanticamente, ou seja, levando o aluno a pensar a existência do gênero pela raiz grega e sentidos ligados aos anseios humanos. Tal unidade do estudo do gênero propõe um diálogo com o poema *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Luiz Vaz de Camões, poeta da literatura portuguesa. Os autores do livro mencionam, por meio de uma atividade proposta, que o poeta pensou com cuidado a combinação de palavras.

A metáfora é apresentada, em seguida, como figura para desenvolver sentidos figurados, mencionada por conceitos de alteração e ampliação do significado das palavras. É referido Aristóteles, trazendo à luz conceitos poéticos e retóricos do tropo, importantes para entender o processo de uma leitura metafórica.

De acordo com os autores da citada unidade, a compreensão de uma metáfora requer esforço, pois é uma atividade subjetiva, complexa, que exigirá do leitor sensibilidade e reflexão com o fim de interpretar metáforas envolvidas em textos literários.

A metáfora, assim, lê-se pela sensibilidade e reflexão. Mas qual o verdadeiro sentido de tais exigências? Estaria o leitor distante do texto pelo desconhecimento de algumas palavras envolvidas na metáfora ou pouco se pensa a figura como processo de transferência de um significado de uma palavra para outra? Estaria o leitor acostumado apenas a conceituar vocábulos para fins de comunicação real e objetiva?

Os autores desafiam o estudante a pensar o sentimento amoroso do soneto *Amor é fogo que arde sem se ver* à luz da “eficácia” da metáfora, ou seja, se o emprego da figura dá conta de definir o amor como sentimento humano e universal.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Sem dúvida, é possível perceber uma temática bastante atual no poema, pois se trata de sentimentos universais da humanidade. No entanto, a mesma universalidade exigiria um esforço maior do leitor, pois este tem a tarefa de não apenas definir o sentimento, mas transferir significativamente o sentido de uma palavra para outra, não havendo, contudo, indícios de tais propósitos ao longo do desenvolvimento da unidade.

Além disso, metáforas literárias não se constituem isoladamente, pois são parte de um todo textual, sejam poemas, romances, contos, crônicas, novelas e até mesmo para fins comunicativos do cotidiano. Assim, é necessário que o leitor não as compreenda em uma estrutura isolada, sem transferências e sem inclusão do resultado do empréstimo.

A segunda análise da metáfora, na mencionada coleção *Viver, Aprender*, é constituída por meio do poema *Emergência*, de Mário Quintana: propõe-se uma atividade para os alunos identificarem metáforas ao longo do texto. Em seguida, estes são desafiados a pensar a ampliação de certas palavras do poema. Entretanto, como foi possível perceber na atividade anterior, não há indícios de exercícios com o objetivo inicial de transferir significados de palavras. Então, a reflexão da metáfora no livro didático não apresenta um momento para trabalhar as transferências, bases da metáfora.

A metáfora volta a reaparecer no poema *Dois quadros*, de Patativa do Assaré. Trata-se de uma atividade quanto à transferência significativa de sentidos no verso “bolo de sangue nascendo da terra”, exigindo do leitor uma reflexão acerca da metáfora pelo seu propósito de existência no texto. Porém, afirma-se, na questão seguinte da atividade, que “bolo de sangue” é uma comparação. Ou seja, a tentativa acabou caminhando para o que não se espera de uma metáfora: uma simples comparação.

### **Uma proposta: a leitura metafórica como processo**

A inclusão da metáfora como recurso poético da linguagem, apresentada para estudantes da EJA, deve ser pensada como estratégia no resgate das expectativas e experiências de leitores que, ao usarem suas vivências no processo interpretativo, são capazes de apoderar-se de novos conhecimentos.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Assim, é necessário que as metáforas propostas aos estudantes da EJA sejam interessantes, na medida em que estes possam compreender a figura pela existência de palavras ligadas ao seu cotidiano, com o fim de realizar transferências, bases da metáfora.

Dessa forma, a eficácia da leitura metafórica requer, inicialmente, pensar a transferência significativa como alicerce da base de interpretação. Portanto, é necessário que as metáforas sejam compreendidas, primeiramente, de forma isolada e, em seguida, dentro do discurso, ou seja, no poema, romance, crônica, conto, etc.

É importante mencionar que os aspectos literários necessitam de um sentido reflexivo de existência como produto social essencial a qualquer sujeito leitor. Então, é preciso pensar qual a importância da presença do texto literário na escola, sobretudo a urgência em motivar o aluno para as leituras de metáforas.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. (COSSON, 2009, p.120)

Para esta breve proposta de leitura e interpretação textual, utilizamos o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, por se mostrar adequado a nossas intenções. Isso porque, como se sabe, a obra poética de Bandeira se refere, frequentemente, ao cotidiano, com o emprego de metáforas “sociais” inusitadas, como a relação bicho/ homem do texto em questão. Apresentamos, inicialmente, o poema:

OBICHO  
Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.  
Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.



## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.  
O bicho, meu Deus, era um homem.

Em um primeiro momento, é importante mencionarmos a escolha de palavras em um campo semântico que remete ao social; vocábulos como “imundície”, “engolia” e “detritos” são carregados de uma proposta prosaica, mas que causam um efeito de choque, base da literatura moderna.<sup>3</sup> Assim, é interessante despertar nos leitores jovens e adultos a relevância dessas escolhas, relacionando tais palavras ao espaço-pátio, lugar de catar detritos, evidente no texto.

Em um segundo momento, relacionado ao primeiro, é imprescindível partirmos para a análise da metáfora, sentido de todo o poema: a relação bicho / homem. A discussão dessa relação surge como um momento propício para instigar nas interpretações dos alunos as possibilidades de leituras, partindo da seguinte pergunta: Quem é este homem? Qual a relação entre o homem e um bicho?

Desse modo, chegamos a uma situação comunicativa essencial, momento em que o aluno da EJA terá a oportunidade de compreender a leitura da metáfora no todo textual. Como os estudantes da EJA, devido às exclusões (econômica, social, política, etc.) que sofreram ao longo da vida, apresentam, normalmente, dificuldades no trabalho com a norma culta escrita da língua portuguesa, o professor deve assinalar a importância da oralidade, fazendo uso da gramática internalizada que todos possuem para

---

<sup>3</sup> Charles Baudelaire, poeta francês, transformou a linguagem moderna e o lirismo num todo banal, carregada de obscuridade e choque ao encarar a natureza, o leitor e o próprio artista. De acordo com Hugo Friedrich (1978, p.53), “Baudelaire fala várias vezes de seu ‘asco pelo real’. Esta exposição se refere à realidade quando é banal ou simplesmente natural-ambas equivalentes, para ele, à negação do espírito. É significativo que o que mais o desgostou quando *Les Fleurs du Mal* foram condenadas judicialmente foi a acusação do realismo. Com razão, sobretudo porque este conceito designava naquela época uma literatura que representava baixezas da realidade, chocantes, tanto moral quanto esteticamente, com nenhuma outra intenção a não ser justamente a de representá-las”.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

fins comunicativos. Além disso, é necessário ter a consciência de que os discursos dos alunos jovens e adultos quase sempre estão vinculados à sua realidade, aos grupos sociais aos quais pertencem. Dessa forma, quando o aluno é convidado a interpretar um poema, sua resposta interpretativa, geralmente, é marcada pela oralidade. E com esta comunicação virá a imensidão de uma bagagem de vida que servirá como o recurso para pensar, por exemplo, a metáfora homem/bicho.

Assim, colocamos, nesta proposta, a leitura da metáfora como um processo, que se inicia com a seleção do texto adequado, com sintaxe e vocabulário acessíveis; em seguida, a produção de visões/ leituras por meio de várias linguagens; no entanto, sem deixarmos de perceber a oralidade como um recurso inicial rumo a outras propostas.

A oralidade na leitura do texto será a porta de entrada para outras possibilidades de comunicações e linguagens, como produções escritas ou pensar o sentido da linguagem literária. Para tanto, é necessário pensarmos o planejamento para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois, como Menciona Irandé Antunes (2012), há “as armadilhas da rotina da escolarização dos conteúdos” que fazem com que todo e qualquer conteúdo leve ao desinteresse, geralmente, pela ausência da voz do educando no processo educacional. Finalizamos esta proposta com um fragmento de Irandé Antunes:

Tão importante quanto o cuidado para cumprir esse programa é a postura que pode ser adotada na abordagem de suas questões (...). O professor que está em sala de aula é também ‘ator’ participante de sua própria vida, da vida de outros falantes, de outros atores do espetáculo verbal! (ANTUNES, 2012, p.162)

### **Considerações finais**

Concluimos que a instauração da metáfora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos níveis da palavra até a maneira como aparece no discurso, proporciona uma reflexão dialógica no decorrer do processo pedagógico, (re)dimensionando o tropo no texto literário e na força da linguagem com fins

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

estilísticos; portanto, carece ser (re)pensada a metáfora a partir do sentido dado pelos e aos alunos.

Assim, faz-se necessário verificar, no interior do processo de significação da metáfora, o sentido construído para o educando da EJA, refletindo-se, sobretudo, acerca da ausência ou da presença de relação entre as experiências individuais e sociais e a metáfora interpretada.

Dessa forma, deve-se incorporar o estudo das metáforas, em seus diversos níveis, em busca de uma Educação de Jovens e Adultos que possibilite uma leitura crítica não apenas de textos, mas também de mundo.

### Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução e notas de Ana Maria Valente. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.

ARISTÓTELES. **Obras Completas**. Coordenação de António Pedro Mesquita. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

ALVES, Rubens. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

ANTUNES, Irandé. **O território das palavras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BANDEIRA, Manuel. **Poesia Completa e Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FILIPAK, Francisco. **Teoria da metáfora**. Curitiba: HDV, 1983.

FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

MUNDO EM CONSTRUÇÃO: Educação de Jovens e Adultos: Segundo segmento do ensino fundamental, volume 3.1ª ed. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Viver, Aprender)

**Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)**

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura e educação**. São Paulo: Autêntica editora, 2006.

RICOUEUR, Paul. **A metáfora Viva**. Organização e tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ROBERT R; NANCY S. **O que as metáforas significam**. Organização de Sheldon Sacks. São Paulo: Editora da PUC, 1992.

ZANOTTO, Maria Sofia. **Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora**. Organização de Eunice Pontes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

**Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens  
e Adultos no Amapá (EJA-AP)**

**Anexo**

## Capítulo 2

### *Poesia, poemas e poetas*

O poeta Ferreira Gullar declarou, no jornal *Folha de S. Paulo* (em 20 de agosto de 2006), que “fazer um poema é lidar com o acaso e com a indeterminação. Errando e acertando, constrói-se o poema, que poderia não ter nascido exatamente assim. Preservar nele algo dessa indeterminação é o que procuro hoje, embora deseje a um tempo manter o rigor e a economia da expressão poética”.

Difícil entender as palavras do poeta? Parece que escrever um poema é uma coisa bem complicada, não? Como preservar nele a “indeterminação”? É possível que os poetas escrevam poemas que não esperavam escrever? Os poemas têm vontade própria? Por que, às vezes, os poetas não conseguem traduzir fielmente o que sentem? O que significa a “economia da expressão poética”?

Essas são questões difíceis de responder... Mas para penetrar no universo da poesia, do poema, do poeta e, claro, da “expressão poética” teremos de refletir sobre elas. Então, mãos à obra! Começamos do começo: afinal o que é *poesia*?

Muitas definições de poesia foram concebidas ao longo dos tempos, mas todas parecem limitar em vez de traduzir o sentido profundo que ela tem. Os filósofos e os poetas costumam definir a poesia com frases assim: “poesia é música que se faz com ideias”; “é uma viagem ao desconhecido”; “é a fala do ‘infalável’”; “é a emoção lembrada na tranquilidade”; “é a religião original da humanidade”; “é a linguagem em estado de pureza selvagem”; “é o impossível feito possível”; “é uma arte representativa”. Segundo o poeta espanhol García Lorca, todas as coisas têm seu mistério e a poesia

é o mistério que as coisas têm.

Há muitas outras definições. Cada poeta, cada pessoa vê e sente a poesia de uma maneira, por isso é muito difícil dizer objetivamente o que ela é.

É curioso que as tentativas de definir poesia não foram feitas só com palavras. Há muito tempo, no final do século XVI, na Europa, era comum encontrar livros em que algumas ideias, virtudes, vícios, paixões e figuras mitológicas estavam representados por desenhos. Esses livros que encantavam a todos e eram amplamente consultados chamavam-se *livros de emblemas*. Neles, o amor, a beleza, a calúnia, o castigo, a consciência, a justiça, as estações do ano, entre outras coisas, aparecem representados por imagens de homens ou mulheres que vestem roupas especiais e carregam objetos simbólicos. Na época em que surgiram os emblemas, acreditava-se que a demonstração visual era mais eficaz para a compreensão do que qualquer instrução verbal. A imagem da poesia que encontramos nesses livros é muito sugestiva, porque põe diante de nossos olhos algumas das qualidades essenciais dessa forma especial de linguagem.

Nos livros de emblemas, a poesia está representada por uma jovem formosa, que usa uma coroa de louros na cabeça, veste um vestido azul-celeste, pontilhado por numerosas estrelas, e está rodeada por instrumentos musicais. Todos os adornos dessa figura têm uma explicação que pode ser associada às qualidades da poesia. A doçura e a beleza da jovem, sua força e seu poder comovem e arrastam todos os seres humanos, assim como a poesia, que nos transmite emoção. Como o louro

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

é uma planta que se mantém verde durante todas as estações do ano, a coroa feita com essa folha faz as pessoas recordarem de que a poesia é mais forte do que o tempo. Ela aproxima os seres humanos da imortalidade, protegendo-os contra o tempo, que destrói e condena todas as coisas ao esquecimento. O vestido azul com as estrelas simboliza a origem da poesia; segundo os poetas, ela vem do céu e tem caráter divino. Os instrumentos musicais que estão em volta dessa mulher sugerem que a poesia tem ligação com a música.

Assim, essa jovem formosa mostra-nos de uma maneira simples que a poesia move as pessoas, está acima do tempo, é uma forma de expressão do divino e é um tipo de texto muito marcado pela musicalidade.



Musa da poesia representada por Schwind, c. 1847.

Podemos tentar ainda outra definição, explorando o sentido original da palavra. *Poesia* é um termo que tem origem no grego *poiesis*, “a atividade de produção artística”; “a atividade de criar ou de fazer”. Se considerarmos essa noção, veremos ou sentiremos *poesia* sempre que, criando ou fazendo coisas, fomos dominados pelo sentimento do belo; sempre que vislumbramos aquilo que há de mais elevado e comumente nas pessoas e nas coisas. Sempre que isso acontecer, estaremos criando ou fazendo *poesia*.

Quer dizer que poesia e poemas não são a mesma coisa?

Realmente, não são. A poesia não está só no poema, mas em lugares e coisas: uma paisagem pode ser plena de poesia, o gesto de uma pessoa pode ser considerado poético, e assim por diante. O *poema* também é obra de poesia, mas obra de poesia que usa palavras como matéria-prima.

Pois bem, o **poema** é a forma literária que vamos estudar neste capítulo. Veremos como os poetas conseguem transmitir emoções usando as palavras de maneira especial. Tentaremos entender por que desde os tempos remotos as pessoas sentem prazer em recitar poemas e por que os poetas são imprescindíveis em todas as civilizações.

## Convite à leitura

### Importante

Cada linha de um poema é chamada **verso**; os versos têm o tamanho que o poeta desejar; Um agrupamento de versos chama-se **estrofe**.

Você lerá três poemas de diferentes épocas. O primeiro, muito antigo, foi escrito por Camões, um poeta português que viveu no século XVI; o segundo, moderno, foi escrito na primeira metade do século XX; o terceiro, mais recente, foi publicado em 1976. Dessa forma, poderemos compreender como poetas que viveram em épocas diferentes exploram a sonoridade das palavras, para dar musicalidade aos poemas. Se você ler os três textos em voz alta, perceberá mais facilmente as diferenças sonoras.

Antes da leitura, porém, uma dica, que vale para todos os poemas: os poetas organizam os versos de uma maneira especial, artística, por isso, na leitura dos poemas, temos de observar o que o autor “diz” (o conteúdo do texto) e “como diz” (a maneira como o texto é escrito).

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

## Amor é um fogo que arde sem se ver

Amor é um fogo que arde sem se ver;  
é ferida que dói, e não se sente;  
é um contentamento descontente;  
é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;  
é um andar solitário entre a gente;  
é nunca contentar-se de contente;  
é um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;  
é servir a quem vence, o vencedor;  
é ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor  
nos corações humanos amizade,  
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

CAMÕES, Luís Vaz de. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br>>. Acesso em: 26 out. 2009.



Luís Vaz de Camões, século XVI.

### Quem é Camões?

Luís Vaz de Camões, importante poeta português, nasceu em 1524 ou 1525 e morreu, na miséria (foi enterrado como indigente, em vala comum), em 1580. Escreveu *Os Lusíadas*, considerado o maior poema épico da língua portuguesa, que conta a história do povo português, até a conquista do caminho para as Índias, por Vasco da Gama. *Os Lusíadas* foi publicado em 1572 e é formado por 1.102 estrofes, que têm sempre o mesmo esquema de rimas: **ababacc**. Além de *Os Lusíadas*, Camões escreveu diversos poemas líricos, publicados após sua morte como *Rimas*. Não há acordo quanto ao número exato de poemas líricos escritos pelo poeta, mas seus versos, que tratam sobretudo da temática amorosa, continuam vivos em músicas e filmes.

### Diálogo com o texto

As questões abaixo são para colher suas primeiras impressões sobre o texto lido. Depois de respondê-las, discuta as questões 2 e 3 com seus colegas e leia para a turma a resposta da questão 4.

1. Que tema o poeta aborda?

---

2. Em sua opinião, o poeta conseguiu definir o amor? Por quê?

---

3. No texto, há um trabalho cuidadoso de seleção e combinação de palavras. Sublinhe alguns versos que, na sua opinião, mostrem essa preocupação do poeta.

4. No caderno, escreva um pequeno texto que apresente sua definição de amor.



# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

## Os sentidos das palavras

### Sentido literal e sentido figurado

De maneira geral, podemos dizer que lidamos com dois diferentes sentidos das palavras: o sentido literal e o sentido figurado. No primeiro caso, o sentido da palavra é exato, direto, simples, não deixa dúvida. Geralmente, nos textos em que deve predominar uma linguagem clara e objetiva (textos jornalísticos ou científicos), as palavras aparecem com um único sentido, aquele que os dicionários atribuem a elas.

Quando o sentido da palavra vai além do usual, ou ela aparece com o sentido ampliado ou alterado, sugerindo ideias diferentes do sentido literal, dizemos que ela está no sentido figurado.

Observe o exemplo: "Se eu pudesse viver novamente, tomaria mais sorvete e menos lentilha".

O autor dessa frase usa as palavras "lentilha" e "sorvete" para expressar mais do que simplesmente uma preferência alimentar. Ele quis dizer que, se tivesse a chance de viver novamente, procuraria ter mais momentos de prazer e menos momentos de obrigação. Na frase, a palavra "sorvete" está no sentido figurado, pois está simbolizando todas as coisas boas da vida. Da mesma forma, a palavra "lentilha" simboliza o que temos de fazer por obrigação.

O sentido literal também é chamado *denotativo*, e o sentido figurado também é chamado *conotativo*.

### Figuras de linguagem

Figuras de linguagem são recursos que os poetas usam para criar efeitos de expressividade, ou seja, para se expressar de maneira bela, despertando a atenção do leitor. Esses efeitos sempre geram emoções. Há vários tipos de figuras e

todas são muito importantes para a "expressão poética". A seguir, apresentam-se três delas.

**Metáfora** — é uma figura muito usada pelos poetas. Ocorre quando você substitui um termo por outro em função de algum ponto de contato, de alguma semelhança entre eles. O filósofo Aristóteles afirmava que a metáfora podia ser interpretada como uma comparação breve, que realiza uma transferência de significado. Se o primeiro verso do poema de Camões fosse: "o calor do amor arde como o calor do fogo", ele estaria fazendo uma comparação. Porém, observe que a palavra *como*, usada agora, não aparece no verso. Se Camões fizesse uma simples comparação entre o calor que o fogo produz e o calor do amor, reduziria bastante o sentido do verso.

Mas Camões preferiu escrever uma metáfora. Na metáfora, a palavra *como* (conectivo comparativo) não é expressa, e a semelhança entre o amor e o fogo não fica restrita ao calor. Quando o poeta associa "amor" a "fogo" no verso "Amor é fogo", faz o leitor sentir um impacto. O fogo brilha, consome, encanta, atrai, purifica, regenera, destrói, devora, sufoca etc. Quando lemos "Amor é um fogo que arde sem se ver", associamos ao amor todas as outras qualidades do fogo; não só o calor.

Por isso as metáforas não são compreendidas da mesma forma pelas pessoas. Escrever ou interpretar metáforas é um *fazer* subjetivo, ou seja, quanto mais complexa e indireta for a metáfora, quanto mais distantes forem as noções que ela tenta aproximar, mais ela exigirá do leitor sensibilidade e reflexão para ser compreendida.

**Antítese** — é outra figura presente no texto de Camões. É definida como a figura que coloca, numa mesma frase, duas palavras ou dois pensamentos de sentido contrário. Repare a antítese no verso: "É um cuidar que ganha em se perder".

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

**Aliteração** — é a repetição de um som consonantal em palavras da mesma frase ou verso. Essas palavras podem estar seguidas, próximas ou distantes, mas são organizadas de forma harmoniosa. Repare a repetição do som de *r* no primeiro verso: “Amor é fogo que arde sem se ver”; ou do som de *t*, no terceiro: “É um contentamento descontente”. As aliterações provocam um efeito sonoro no texto, tornando-o extremamente musical.

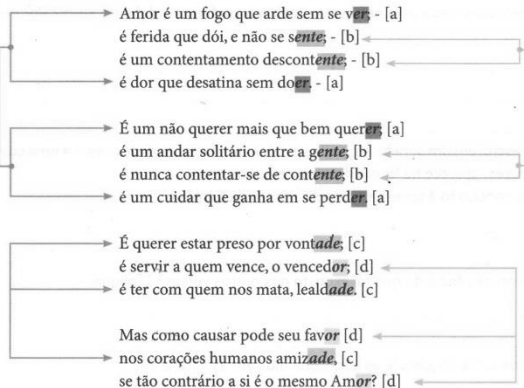
## Explorando o universo textual

O texto de Luís de Camões é bastante sonoro. Durante a leitura, você percebeu que algumas palavras no final dos versos tinham som idêntico? Esse som idêntico, ou quase idêntico, que observamos na terminação das palavras em poesias é chamado *rima*.

Repare que “*ver*” rima com “*doer*”, que rima com “*querer*”, que rima com “*perder*”. O mesmo acontece com “*sente*”, que rima com “*descontente*”, que rima com “*gente*”, que rima com “*contente*”; e “*vontade*”, que rima com “*lealdade*”, que rima com “*amizade*”; e “*vencedor*” que rima com “*favor*”, que rima com “*amor*”.

Por convenção, para indicar o esquema de rimas dos poemas, usamos letras minúsculas de nosso alfabeto. Os versos que rimam entre si são representados pela mesma letra. A letra *a* sempre será usada para a terminação do primeiro verso e dos outros que terminarem com o mesmo som. Se o som da última palavra do segundo verso for diferente, indicaremos a nova terminação com a letra *b*. Cada nova terminação será representada por uma letra diferente.

Veja, a seguir, o esquema de rimas do poema de Camões.



# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

O texto de Camões tem 14 versos, organizados em quatro estrofes: duas de quatro versos, duas de três. Essa antiga maneira de organizar os versos é chamada *soneto*. Geralmente, os poetas escrevem sonetos para expor um raciocínio que contém uma série de proposições (ideias) e uma conclusão. Nas três primeiras estrofes, o poeta apresenta ideias que definem o amor, sempre repetindo "Amor é...". Na última, a conclusão aparece na forma de uma pergunta. O poeta, para garantir a unidade sonora do texto, ou seja, o esquema de rimas, inverteu a ordem das palavras nessa pergunta. Seria mais fácil compreender o verso, se ele escrevesse "*Mas como seu favor pode causar amizade nos corações humanos, se tão contrário a si é o mesmo amor?*", mas o texto perderia o ritmo, já que as rimas da última estrofe não seriam mais *d c d*.

## Roda de conversa

Textos são objetos que, para serem compreendidos, têm de ser interpretados. É fundamental conversar sobre eles, ouvindo os comentários de quem também os leu. Assim aprendemos a criar hipóteses interpretativas que vão além do que está explícito no texto.

Discuta com os colegas e anote suas conclusões.

1. Definir o amor, com certeza, não é tarefa fácil. Filósofos, poetas antigos e modernos já tentaram. Camões também fez sua tentativa. Você acha que as metáforas e as antíteses que o poeta empregou para escrever o poema o ajudaram a definir o amor? Por quê?

---

---

---

2. Quando escrevem um soneto, os poetas expõem um raciocínio até chegar a uma conclusão, que, às vezes, aparece na forma de uma pergunta.

a) Qual a conclusão é apresentada pelo soneto de Camões?

---

---

b) Ela é consequência do que foi exposto nos outros versos? Explique.

---

---

3. Nos versos 4, 7 e 10, circule as letras que indicam as aliterações.

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

## Convite à leitura



Manuel Bandeira, em 1965.

### Quem é Manuel Bandeira?

Manuel Bandeira nasceu no Recife, em 1886. Em 1903, Manuel Bandeira ingressou na Escola Politécnica, em São Paulo. No ano seguinte, aos dezoito anos, contraiu tuberculose, e abandonou os estudos. Foi para o Rio de Janeiro e iniciou uma longa peregrinação em busca de cura para sua doença. Em 1913, embarcou para a Suíça, a fim de se tratar em um hospital especializado. No início da Primeira Guerra Mundial, em 1914, voltou ao Rio de Janeiro. Em 1917, iniciou sua carreira de poeta com o livro *A cinza das horas*. Também escreveu para jornais e foi professor de literatura. Os temas mais frequentes em seus poemas são a paixão pela vida, a morte, o amor, o erotismo, a solidão, o cotidiano e a infância. Tem alguns poemas muito conhecidos, como "Vou-me embora pra Pasárgada", "Evocação do Recife", "Trem de ferro", "Pardalzinho", "Irene no céu" e "Poética", entre outros. Morreu no Rio de Janeiro, em 1968.

Leia este poema de Manuel Bandeira.

### Trem de ferro

Café com pão	No riacho
Café com pão	Que vontade
Café com pão	De cantar!
Virge Maria que foi isto maquinista?	
	Oô...
Agora sim	Quando me
Café com pão	prendero
Agora sim	No canaviá
Voa, fumaça	Cada pé de cana
Corre, cerca	Era um oficiá
Ai, seu foguista	Oô...
Bota fogo	Menina bonita
Na fornalha	Do vestido verde
Que eu preciso	Me dá tua boca
Muita força	Pra matá minha sede
Muita força	Oô...
Muita força	Vou mimborá vou mimborá
	Não gosto daqui
Oô...	Nasci no sertão
Foge, bicho	Sou de Ouricuri
Foge, povo	Oô...
Passa ponte	
Passa poste	Vou depressa
Passa pasto	Vou correndo
Passa boi	Vou na toda
Passa boiada	Que só levo
Passa galho	Pouca gente
De ingazeira	Pouca gente
Debruçada	Pouca gente...

BANDEIRA, Manuel. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978. p. 96-97.

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

## Diálogo com o texto

Com as questões que seguem, você vai iniciar uma “conversa” com o poema. Responda às questões.

1. O texto que você acabou de ler aborda qual tema?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Você acha que há alguma relação entre o título e o conteúdo do poema? E entre o título e a sonoridade do poema? Explique sua resposta.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. O que mais chamou sua atenção na maneira como o autor organizou os versos do texto?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Há algum esquema de rimas no texto? Qual?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Explorando o universo textual

O texto de Manuel Bandeira dá ao leitor uma pista muito importante sobre a chave para ler o poema: o título.

Considerar o título e ler os quatro primeiros versos, pensando em um trem que começa a andar lentamente e que vai, pouco a pouco, ganhando velocidade, ajudará muito a perceber que o mais importante nesse texto é sua musicalidade. Acertando o ritmo, as palavras pronunciadas produzirão um efeito sonoro muito sugestivo. Experimente lê-lo em voz alta!

Observe ainda mais duas pistas: a maneira como o poeta agrupou os versos e as estrofes e as aliterações nas várias palavras que se iniciam com o mesmo *fonema*, isto é, com o mesmo som.

Em relação à primeira observação, vale lembrar que a maneira como os versos são organizados no poema é sempre intencional. Vimos que os poetas usam as palavras de maneira especial. E percebemos essa maneira especial refletindo sobre a organização dos versos nas estrofes. “Trem de ferro” tem cinco estrofes, cada uma com um número de versos. Será que, além da sonoridade, o poeta buscou produzir algum efeito visual? Olhando

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

a organização das estrofes do poema, não é possível visualizar um trem? O primeiro vagão (1ª estrofe) puxa os demais. Por causa do tamanho do quarto verso, dá para imaginar a fumaceira que essa maria-fumaça produz.

Sobre as aliterações, vimos que sempre provocam efeitos sonoros. Como seria possível representar o som da velocidade de um automóvel ou de um trem em um texto escrito?

Em histórias em quadrinhos, quando se quer dar a entender que um veículo está indo rápido, é comum o uso da palavra *zum*. As palavras que procuram reproduzir aproximadamente o som das coisas são chamadas *onomatopeias*. O texto de Manuel Bandeira não tem onomatopeias, mas, lendo-o em voz alta, no ritmo correto, é possível perceber o ruído do trem e a que velocidade ele anda.

Esse efeito sonoro, que sugere o barulho e, conseqüentemente, a velocidade, é obtido graças às aliterações e às repetições.

## Roda de conversa

As questões abaixo vão ajudá-lo a aprofundar sua conversa com o poema "Trem de ferro". Troque ideias com os colegas e anote suas conclusões.

1. Releia a primeira estrofe.
  - a) O verso "Café com pão" se repete três vezes no início do poema. O conteúdo desse verso tem alguma relação com o tema viagem de trem?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - b) Que sensação a leitura desses três versos provoca no leitor?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - c) O que mais se destaca nesses versos: o conteúdo ou, o efeito (a sensação) que juntos eles provocam?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - d) Depois desses três versos, há um que é mais longo. Durante a leitura da primeira estrofe, você acha que o trem está em alta ou em baixa velocidade? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

2. Releia a segunda estrofe.
- a) Pense no conteúdo dos versos: "Voa, fumaça / Corre, cerca / Ai, seu foguista / Bota fogo / Na fonalha / Que eu preciso / Muita força". Esse conteúdo ajuda a comunicar a aceleração da máquina? Por quê?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- b) Nessa estrofe, os versos são todos mais curtos. Essa ocorrência tem alguma influência na sensação de velocidade do trem? Qual?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
3. Releia os versos da terceira estrofe.
- a) Que letras indicam as aliterações?
- \_\_\_\_\_
- b) Em relação à velocidade do trem na primeira e na segunda estrofes, o que aconteceu?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
4. Releia as duas últimas estrofes.
- a) O que você acha que aconteceu na viagem de trem, durante a quarta estrofe?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- b) E na quinta estrofe?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
5. Você já parou para pensar na sonoridade das palavras, sem se preocupar com o significado delas? Há palavras que podem nos surpreender porque parecem bonitas, esquisitas ou, até mesmo, feias. Por exemplo, o que você acha da sonoridade da palavra "fronha"? Sem levar em conta o sentido, **pense** e **escreva** nas linhas abaixo palavras que você considere bonitas, feias, esquisitas, divertidas etc.
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

## Convite à leitura

Você lerá agora um poema de Mário Quintana.

### Emergência

Quem faz um poema abre uma janela.  
Respira, tu que estás numa cela  
abafada,  
esse ar que entra por ela.  
Por isso é que os poemas têm ritmo  
— para que possas, profundamente, respirar.

Quem faz um poema salva um afogado.

QUINTANA, Mario. *Apontamentos de história sobrenatural*.  
São Paulo: Globo, 2005. p. 46.



Mário Quintana, em 1954.

### Quem é Mário Quintana?

Mário Quintana (1906-1994) foi poeta, cronista, tradutor e jornalista gaúcho. Suas poesias trazem como características principais a simplicidade, o humor e a linguagem coloquial. Abordou temas como a infância, a memória, a passagem do tempo e os pequenos fatos do cotidiano. Seu primeiro livro de poesia foi *A rua dos cataventos* (1940). Seguiram-se *Canções* (1946), *Espelho mágico* (1948), *Sapato florido* (1948), *O aprendiz de feiticeiro* (1950), *Prosa e verso* (1978), *Preparativos de viagem* (1987), entre outros.

## Diálogo com o texto

Responda às questões a seguir. Com elas, você vai começar a perceber aspectos importantes sobre o poema de Mário Quintana.

1. Você acha que o título “Emergência” ajuda a compreender o texto? Por quê?

---

---

2. Você já estudou a importância da metáfora na criação de sentido dos poemas. Sublinhe, no poema de Mário Quintana, versos em que ocorra metáfora.
3. Nos textos, as palavras podem expressar mais do que seu sentido próprio. No poema “Emergência”, as palavras “respira” e “respirar” têm sentido diferente de “inspirar oxigênio”? Explique.

---

---

---

4. No caderno, escreva sobre como os poetas podem “salvar um afogado”.



# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

## Explorando o universo textual

O texto de Mario Quintana apresenta também uma sonoridade

própria. Ele é formado por duas estrofes: uma de seis versos e outra de um verso apenas. O título do texto é sugestivo e ajuda o leitor a refletir sobre o papel do poema ou, mais propriamente, sobre a razão pela qual “os poemas têm ritmo”.

*Ritmo* pode ser definido como uma cadência regular dentro de um intervalo regular, chamado de *compasso*. Talvez essa definição seja um pouco difícil, mas, na prática, quando escutamos música, é comum que acompanhamos, com o pé ou com as mãos, os compassos em que o ritmo está inserido. Em um samba, por exemplo, cada compasso tem dois tempos, um forte e um fraco. Em uma valsa, cada compasso tem três tempos: um forte seguido por dois fracos. Quando sentimos o ritmo, é irresistível bater o pé ou marcar com o corpo os tempos fortes do compasso.

Na leitura de um poema, também é possível sentir o ritmo das palavras. Para senti-lo, temos de prestar atenção nas alternâncias: de som e silêncio, de sons graves e agudos, de sílabas tônicas e átonas; enfim, nas variadas combinações. Se você ler em voz alta o poema de Mario Quintana, seguindo os sinais de pontuação, vai sentir o ritmo. Experimente!

No final do primeiro verso, o ponto final que aparece depois de “janela” determina um silêncio ou uma pausa na leitura. Mas observe que não há necessidade de fazer silêncios ou pausas no final do segundo verso. Se fizer, você quebrará o ritmo e até tornará difícil a compreensão do poema. O verso termina, mas a pausa da leitura acontece no verso seguinte (observe que a vírgula aparece só no final do terceiro verso). Para conferir, volte ao poema e releia os quatro primeiros versos.

Nos poemas, podemos descobrir sentidos, observando como os versos são organizados.

Existe uma forma de organizá-los que é conhecida como “transbordamento”. Isso ocorre quando o poeta deixa para o verso seguinte uma palavra, ou um trecho maior, que expressa a continuação do verso anterior. Isso acontece nos versos dois e três. Recorde:

*“Respira, tu que estás numa cela abafada”*

É fácil perceber que “abafada” tem uma estreita ligação com “cela”; é sua continuação natural. No entanto, a palavra foi escrita uma linha abaixo. Parece que a ideia do verso dois terminou, mas, na verdade, ela continua.

Com essas “falsas terminações”, os poetas podem produzir efeitos sonoros e de sentido. Por que Mario Quintana preferiu que a palavra “abafada” aparecesse sozinha no terceiro verso? Ela não poderia estar no segundo? Será que o poeta tinha alguma intenção ao organizar os versos dessa forma?

Se a palavra “abafada” fosse a última do segundo verso, o poeta perderia a chance de rimar “janela” com “cela”. Qual a consequência disso? A rima cria uma aproximação entre as palavras. Se não houvesse a rima, não seria possível chamar a atenção para o contraste entre as duas palavras: cela (fechada, abafada) e janela (aberta, arejada). O abafamento da cela representa um mundo de janelas fechadas, sem poesia, enquanto a janela aberta expressa a presença dos poemas. E essa ideia é fundamental para compreendermos esse texto de Mario Quintana.

Repare em outro recurso de linguagem que foi usado para construir essa ideia. Você já constatou que a palavra “abafada” está sozinha no verso. Quer algo mais abafado do que a palavra “abafada” sozinha em um verso, “encurralada” por uma vírgula? Já o verso “para que possas, profundamente, respirar” é o mais longo do

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

poema. Com essa diferença entre o verso “apertado” e o verso “solto”, fica evidente a intenção de confrontar, de um lado, a agonia presente em um mundo sem poesia e, de outro, a amplitude proporcionada pelo poema e seu ritmo.

Agora, compare o primeiro verso do poema com o último. Ambos têm estrutura semelhante: “Quem faz um poema abre...” / “Quem faz um poema salva...”.

Não dá a impressão de que os dois versos se correspondem? “Abrir uma janela” equivale a “salvar um afogado”. Afinal, é assim que o poema é visto pelo poeta: algo que nos faz respirar, que nos permite viver...

É importante perceber mais uma vez que, num poema, a escolha das palavras e o modo de organizá-las revelam sentidos.

### Roda de conversa

A seguir, propomos novas questões para você aprofundar sua leitura do poema de Quintana. Depois de respondê-las, discuta-as com seus colegas.

1. No primeiro verso, a palavra “janela” está no sentido denotativo ou conotativo? Justifique sua resposta.

---

---

2. No sexto verso, há um travessão, recurso linguístico que os autores utilizam para inserir informações que consideram relevantes.

a) Que ideia importante para a compreensão do texto esse travessão destaca?

---

---

---

b) Temos de entender essa ideia no sentido denotativo ou conotativo? Por quê?

---

---

3. Qual a relação entre os versos “Por isso é que os poemas têm ritmo / — para que possas, profundamente, respirar” e o título do poema?

---

---

---

---

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

## Atividade

## Aplicar conhecimentos

Você vai praticar o que foi estudado até aqui. Leremos dois poemas, de outros dois importantes autores da literatura brasileira.

Para que você perceba melhor a musicalidade dos textos, sugerimos que os leia em voz alta, prestando atenção no ritmo e nos esquemas rítmicos. Fique atento também à presença de figuras de linguagem e à intenção que há por trás da organização dos versos. *Vale lembrar que, quando desejamos interpretar textos, é necessário lê-los mais de uma vez.*

Por fim, duas dicas: os títulos sempre nos dão pistas para o exercício da interpretação; sempre há o que descobrir em um poema. Por isso, pesquisar o sentido das palavras em dicionários ou outras obras de referência enriquece a leitura.

### Texto 1

#### Dois quadros

Na seca inclemente do nosso Nordeste,  
O sol é mais quente e o céu mais azul  
E o povo se achando sem pão e sem veste,  
Viaja à procura das terras do Sul.

De nuvem no espaço, não há um farrapo,  
Se acaba a esperança da gente roceira,  
Na mesma lagoa da festa do sapo,  
Agita-se o vento levando a poeira.

A grama do campo não nasce, não cresce:  
Outrora este campo tão verde e tão rico,  
Agora é tão quente que até nos parece  
Um forno queimando madeira de angico.

Na copa redonda de algum juazeiro  
A aguda cigarra seu canto desata  
E a linda araponga que chamam ferreiro,  
Martela seu ferro por dentro da mata.

O dia desponta mostrando-se ingrato,  
Um manto de cinza por cima da serra  
E o sol no Nordeste nos mostra o retrato  
De um bolo de sangue nascendo da terra.

Porém, quando chove, tudo é riso e festa,  
O campo e a floresta prometem fartura,  
Escutam-se as notas agudas e graves  
Do canto das aves louvando a natureza.

Alegre esvoaça e gargalha o jacu,  
Apita o nambu e geme a juriti  
E a brisa farfalha por entre as verduras,  
Beijando os primores do meu Cariri.

De noite notamos as graças eternas  
Nas lindas lanternas de mil vaga-lumes.  
Na copa da mata os ramos embalam  
E as flores exalam suaves perfumes.

Se o dia desponta, que doce harmonia!  
A gente aprecia o mais belo compasso.  
Além do balido das mansas ovelhas,  
Enxames de abelhas zumbindo no espaço.

E o forte caboclo da sua palhoça,  
No rumo da roça, de marcha apressada  
Vai cheio de vida sorrindo, contente,  
Lançar a semente na terra molhada.

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Das mãos deste bravo caboclo roceiro  
Fiel, prazenteiro, modesto e feliz,  
É que o ouro branco sai para o processo  
Fazer o progresso de nosso país.

PATATIVA DO ASSARÉ. *Canta lá que eu canto cá*.  
Petrópolis: Vozes, 1978. p. 55-56.

## Quem é Patativa do Assaré?

Antônio Gonçalves da Silva, o Patativa do Assaré, nasceu em 5 de março de 1909, em um sítio que ficava a três léguas da cidade de Assaré, no Ceará. Ficou órfão com oito anos de idade e teve de trabalhar muito para sustentar os irmãos mais novos. Aos 10 anos, ouviu pela primeira vez alguém lendo um folheto de cordel. Com 12 anos, começou a frequentar a escola, onde aprendeu a ler e ter contato com os livros: "com essa prática de ler, eu pude obter tudo". Publicou vários livros e gravou diversos discos, recebendo inúmeras homenagens. Morreu em 8 de julho de 2002.



Patativa do Assaré,  
em 1995.

Marlene Rodrigues/Cadu magazine

- O poema "Dois quadros", como o título sugere, apresenta duas paisagens distintas do Nordeste brasileiro.
  - Quais são os dois quadros do Nordeste descritos no poema?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - A partir de que estrofe começa a descrição do segundo quadro?  
\_\_\_\_\_
  - A primeira e a segunda parte, quando confrontadas, formam uma antítese? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Até a quinta estrofe, as rimas seguem o esquema **a b a b**.
  - Que mudança ocorre da sexta estrofe até a última?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - A mudança no esquema de rimas coincide com qual outra mudança ocorrida no poema?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- A palavra "farrapo", no primeiro verso da segunda estrofe, está no sentido figurado. No poema, "farrapo" não é "pedaço de pano", mas um pedaço de nuvem. Essa imagem que o poeta cria (farrapo de nuvem) intensifica o quadro de "seca inclemente"? Justifique sua resposta.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

4. No último verso da quinta estrofe, há uma metáfora: “bolo de sangue nascendo da terra”. Vimos que ocorre metáfora quando um termo é substituído por outro em razão de algum ponto de contato, alguma semelhança entre eles.
- a) O que “bolo de sangue” está substituindo no texto?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- b) Ao fazer essa comparação com “bolo de sangue”, o que o poeta está destacando para o leitor?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
5. Sublinhe o verso que, na sua opinião, traduz melhor a época de chuva no sertão. Justifique oralmente sua resposta.
6. Na oitava estrofe, há uma metáfora das estrelas do céu. As estrelas para Patativa são: “lindas lanternas de mil vaga-lumes.” Você acha que essa metáfora embelezou a noite descrita? Por quê?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
7. “É que o ouro branco sai para o processo” é um verso da última estrofe do poema. A que o poeta está se referindo quando escreve “ouro branco”?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

### Texto 2

#### O açúcar

O branco açúcar que adoçará meu café  
nesta manhã de Ipanema  
não foi produzido por mim  
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o puro  
e afável ao paladar  
como beijo de moça, água  
na pele, flor  
que se dissolve na boca. Mas este açúcar  
não foi feito por mim.

Este açúcar veio  
da mercearia da esquina e tampouco o fez  
o Oliveira,  
dono da mercearia.  
Este açúcar veio  
de uma usina de açúcar em Pernambuco  
ou no Estado do Rio  
e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana  
e veio dos canaviais extensos  
que não nascem por acaso  
no regaço do vale.

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Em lugares distantes, onde não há hospital  
nem escola,  
homens que não sabem ler e morrem de  
fome  
aos vinte e sete anos  
plantaram e colheram a cana  
que viraria açúcar.

Em usinas escuras,  
homens de vida amarga  
e dura  
produziram este açúcar  
branco e puro  
com que adoço meu café esta manhã em  
Ipanema.

GULLAR, Ferreira. *Toda poesia: 1950-1999*. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001. p. 165-166.



Ferreira Gullar, em 2005.

## Quem é Ferreira Gullar?

Ferreira Gullar nasceu em 1930, em São Luís, Maranhão. Publicou seu primeiro livro, *Um pouco acima do chão*, em 1949. Em 1951, foi morar no Rio de Janeiro e, em 1962, entrou para o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes. Trabalhou como jornalista e, devido ao seu engajamento político, foi perseguido pela ditadura militar em 1971. No exílio, em 1976, publicou seu texto mais conhecido, *Poema sujo*. Voltou a residir no Brasil em 1977. Ferreira Gullar é hoje um dos mais respeitados escritores brasileiros ainda em atividade.

1. “O açúcar”, de Ferreira Gullar, é um poema formado por seis estrofes. Os versos são livres, isto é, variam de tamanho e não têm esquema de rimas. Mesmo assim, o texto tem ritmo, é cadenciado. De que maneira o poeta organizou os versos da última estrofe?

---

---

---

2. Ainda em relação à última estrofe:

- a) Assinale as palavras que constituem antíteses.  
b) Que ideia essas antíteses criam no poema?

---

---

---

3. No texto, o “dono da mercearia” e os “donos das usinas” contrastam com os “homens de vida amarga, que não sabem ler e morrem de fome aos vinte e sete anos”.

- a) Pense no contraste que existe entre os “donos” e os “homens de vida amarga”. Qual a diferença marcante entre eles?

---

---

---

- b) O modo como o poeta escreve sobre os proprietários e os trabalhadores do campo revela uma posição diante do assunto tratado? Explique sua resposta.

---

---

---

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

4. O título “Dois quadros”, do poema de Patativa do Assaré, preparava o leitor para conhecer duas paisagens distintas do Nordeste brasileiro. Você acha que o título do texto de Ferreira Gullar — “O açúcar” — ajuda o leitor a antecipar o tema que vai ser tratado? Justifique sua resposta.

5. Na sua opinião, qual era a intenção de Ferreira Gullar ao escrever sobre a situação dos trabalhadores que plantam e colhem cana-de-açúcar?

6. Compare a última estrofe do poema de Patativa do Assaré com a última estrofe do poema de Ferreira Gullar. Cada poeta expõe sua visão particular sobre os homens que trabalham na produção do açúcar. No caderno, escreva um pequeno texto expondo as diferenças entre uma e outra visão.

### ► Momento da escrita

Poemas são escritos para despertar nos leitores emoções e pensamentos. Vimos neste capítulo como os poemas são escritos e como podemos construir sentidos ao dialogar com os textos, observando detalhes e lendo o que está por trás das palavras.

No caderno, escreva um texto em que você exponha *tudo o que aprendeu sobre poesia*. O que você achou mais interessante nesse estudo? A poesia nos ajuda a pensar o mundo e a vida de uma maneira diferente? Depois de pronto, leia seu texto para a turma.

### ► Arte e expressão

Você já participou de algum sarau? O sarau é um evento cultural em que são recitados e discutidos textos literários.

Nossa proposta é que você e seus colegas organizem um evento similar a um sarau, em que poemas sejam declamados e comentados. Vejam como organizá-lo.

- Combinem com seu professor um dia para a consulta a diversos livros de poesia.
- Nessa ocasião, cada estudante escolherá um poema para ler durante o sarau.
- Contem com a ajuda do professor para preparar a leitura do poema. É importante estudar o texto, procurando no dicionário as palavras desconhecidas. Observem a sonoridade do poema e descobrir o melhor ritmo para a leitura. Quem quiser, pode recitar o poema de memória.
- Marquem o dia do sarau e não se esqueçam de convidar outros estudantes e professores para o evento. Nada impede que haja comida e bebida para serem partilhadas no final da festa.
- Antes de recitar o poema, informem ao público de quem ele é e o que motivou sua escolha.

## O LETRAMENTO CRÍTICO NAS DIRETRIZES DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DO AMAPÁ

Hanna Line Silva de Lima<sup>1</sup>

### Introdução

A aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.15), constitui-se como “uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” reiterando, ainda, que por esse motivo, ainda segundo os PCNs (BRASIL, 1998), ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de engajar-se no discurso de modo a poder agir no mundo social. Assim, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira deve proporcionar ao educando a inclusão social, promovendo a consciência do papel das línguas na sociedade, além de fazê-lo perceber as diferenças linguísticas e culturais existentes e torná-lo capaz de lidar com elas. Porém, um processo que se estende há tempos na educação, principalmente na rede pública, é o foco em abordagens metodológicas que preparam o aluno para o mercado de trabalho ou para a interação comunicativa com fim nela mesma. Logo, abre-se uma defasagem entre as concepções de educação e de linguagem subjacentes às orientações curriculares oficiais, aos PCNs e à prática na Educação Básica, incluindo-se aqui a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em direção oposta à descrita acima, sobre o preparo do aluno apenas para o mercado de trabalho e/ou como mero receptor de informações, surge o letramento crítico. Esta nova abordagem no ensino de línguas propõe caminhos em que o aprendiz se engaja em um exercício crítico através da linguagem não somente para aprender, mas também para transformar, ou seja, para tornar-se instrumento na reconstrução social de sua cultura e cotidiano, pronto a questionar e repensar as práticas sociais e as relações de poder em que está envolvido.

---

<sup>1</sup>Trabalho orientado pelo professor Mário Martins (Unifap/Ufersa).



## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Desse modo, percebendo a escassez de estudos sobre o assunto, o objetivo deste trabalho é analisar de que modo as diretrizes curriculares, instituídas pela Secretaria do Estado do Amapá (SEED), para a disciplina de francês língua estrangeira (FLE) na EJA, estão sintonizadas com os pressupostos teóricos defendidos pelo movimento do letramento crítico.

Além disso, o estudo em questão apresenta a necessidade de verificar os postulados das pedagogias para a aprendizagem do francês como língua estrangeira, compreendendo-as como chaves para um ensino de caráter crítico, dialogando com construções simbólicas e de vários sentidos para alunos socialmente excluídos de processos regulares de ensino. Pois, segundo Rojo (2009, p. 119 *apud* COSTA, 2012, p. 918), a escola tem como papel contribuir para que o educando “desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista”.

Destacamos ainda a necessidade de uma diretriz curricular que possibilite e oriente vários caminhos de aprendizagem, logo, a partir do diálogo e análise de nosso objeto de estudo, é possível uma reflexão em uma cosmovisão, em que podemos repensar o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, repercutir novas ponderações tanto na prática de sala de aula, como na seleção e/ou criação de materiais didáticos:

[...] o currículo, não é imparcial, é social e culturalmente definido, reflete uma concepção de mundo, de sociedade e de educação, implica relações de poder, sendo o centro da ação educativa. A visão do currículo está associada ao conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo. (HAMZE, 2016)

Posto isto, é fundamental que os educadores tenham como base para o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula orientações curriculares que auxiliem, que (re)construam conhecimentos, repensando a realidade social a partir de conhecimentos e valores. Discussão que trataremos no tópico a seguir.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

### 2. Letramento Crítico

Apesar de pesquisas das ciências humanas dedicadas às chamadas práticas de letramento, este ainda é um tema em que há muito o que caminhar e sobre o qual refletir. O termo “letramento” surgiu no final do século XX, no contexto das grandes transformações culturais, econômicas, políticas, e tecnológicas, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização. O letramento inclui “práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas de ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, *apud* MOTTA, 2008, p.06). Isso significa dizer que apenas decodificar palavras não basta, faz-se necessário compreender suas significações e principalmente seu contexto social de uso.

Dentro das teorias de letramento – citado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato, em 1986 – surge o que chamamos de “letramento crítico”. Para melhor ilustrar este conceito, recorreremos à reflexão de Motta:

o letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade. (MOTTA, 2008, p. 10)

Como podemos perceber, no letramento crítico, o aluno sai da condição de espectador para tornar-se (re)construtor do processo de ensino-aprendizagem. Freire (1987) nos traz, quando fala de “palavra-mundo”, o quão é importante a percepção por parte do sujeito leitor do mundo que o cerca. O autor afirma que todos temos uma leitura de mundo antes mesmo da leitura da palavra, ou seja, a percepção das coisas é que nos faz ser quem somos. Em sala de aula, não pode ser diferente, principalmente pelo fato de esta ser composta por sujeitos de diferentes realidades sócio-históricas e com suas vivências e significações várias prontas a se manifestarem.

Desta maneira, o letramento crítico busca dar vozes aos textos quando permite ressignificações por parte do leitor, indagando a diferença entre o contexto de produção e o da leitura do texto, contestando os porquês,

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

tornando o aluno criticamente consciente dos papéis ocupados em sociedade: do dominante e do dominado, da sua história, da sua cultura, do seu próprio papel na sua realidade e comunidade e da necessidade de adaptação de novos contextos em mundo globalizado que não mais funciona de forma compartimentada.

De forma sistemática, Jordão (2013) nos apresenta o quadro seguinte com alguns aspectos do letramento crítico:

Quadro I: Aspectos do letramento crítico

<b>Letramento Crítico</b>	
<b>Língua</b>	Discurso – lócus de construção de sentidos
<b>Sentidos</b>	Atribuídos/construídos pelo leitor (comunidades interpretativas)
<b>Criticidade</b>	Reflexividade perante (processos de) construção de sentidos.
<b>Sujeito Aprendiz</b>	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelo professor.
<b>Sujeito Ensinante</b>	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelos alunos.
<b>Cultura</b>	Diferenças (classe, gênero, etc.) como produtivas: compreender processos de construção; exercer agência nas representações.
<b>Função da Educação</b>	Problematizar práticas de construção de sentidos/ representação de sujeitos; (re)posicionar-se, “ler-se lendo”.

Fonte: Adaptado de Jordão (2013, p. 87)

De acordo com o quadro acima, o letramento crítico caminha na direção em que o professor também faz parte da continuidade do aprendizado, acrescentando e desconstruindo conhecimento junto com o aluno, no que tange à língua, cultura, experiências, criticidade, história, representatividade individual e coletiva, e amplia o “eu” percebido a partir do outro.

Notamos que língua, sentidos, criticidade, sujeito aprendiz, sujeito ensinante, cultura e a função da educação, apresentados no quadro, partem sempre da perspectiva da problematização, reflexão e construção de práticas

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

sociais. Desta maneira, a teoria aqui discutida procura interpor-se como um instrumento/conhecimento para pensar, refletir, a partir das várias verdades ligadas aos educandos.

No letramento crítico, segundo Jordão (2013, p.73), “língua é discurso”, pois não existe de forma isolada, ou seja, sem falantes, e, por isso, ela é reflexo das relações sociais de sujeitos no mundo, edificados na sociedade, na língua, na cultura, como um espelho de produção e sustentação de ideologias, incorporando sentidos nos sistemas de valores.

Portanto, sendo os textos que circulam na sociedade uma forma de discurso, alguns autores, como Luke e Dooley (2011, *apud* D’ALMAS; EGIDO, 2015) os tomam como fonte de trabalho em sala de aula, como uma forma de possibilitar o empoderamento do aprendiz em situações de aprendizagem a partir da criticidade de análise e alteração das estruturas de poder inseridas no discurso textual, pois:

Ele [LC] foca no desenvolvimento e aquisição equitativa de linguagem e letramento por comunidades e estudantes marginalizados historicamente, e através do uso de textos numa gama de meios de comunicação para analisar, criticar, representar e alterar estruturas de conhecimento desiguais e relações sociais da escola e sociedade. (LUKE; DOOLEY, 2011, *apud* D’ALMAS; EGIDO, 2015, p. 16)

Com a rápida expansão de novas tecnologias e com o surgimento de conceitos variados de letramento crítico, textos multimodais tornam-se parte integrante e importante do ensino. E, por sua vez, são concebidos como uma maneira para a mudança social quando fazem parte dos campos de interesses do sujeito protagonista da mudança, assim, podendo ser construídos, desconstruídos e reconstruídos para representar, contestar e, de fato, transformar relações sociosemióticas. Portanto, o leitor que a escola pretende formar precisa ter habilidades que o permitam aprender pela linguagem visual, multicultural e crítica, diariamente, rompendo fronteiras geopolíticas.

Diante dos conceitos e princípios do letramento crítico supracitados, devemos pensar sobre as motivações sociais, políticas e culturais que levam ao trabalho com o letramento crítico em sala de aula. Paulo Freire (1987), nos

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

traz uma discussão sobre a relação existente em sociedade entre opressor e oprimido, onde este último sofre das amarras de sua condição de inferior e dela precisa se libertar, então sairá de sua posição de oprimido e o opressor não mais existirá. Para voltar-se contra isso, é necessário ação, consciência do ser enquanto sujeito refém do poder que o condena, seja de que ordem for, e esta criticidade, por sua vez, não acontece isoladamente: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 29). É neste momento que surge a importância do papel do professor no processo de libertação da opressão, na conscientização do sujeito de que ele precisa e pode sair de sua conformidade e inércia – desejada pelo opressor – para o processo de humanização que lhe pertence enquanto sujeito social:

É esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 1987, p. 16)

Ainda neste sentido, quando falamos em Educação de Jovens e Adultos, mencionamos um público diverso, plural e marcado por estigmas sociais e, como menciona Freire (1987), oprimido. São sujeitos que, por vários motivos, abandonaram a sala de aula e agora tentam reinserir-se no mundo letrado das escolas. Além dessa reintegração na educação formal, é importante que esse aluno se empodere em seu meio social a fim de quebrar preconceitos religiosos, de gênero, desigualdades e injustiças sociais, de opressão contra as minorias, a fim de refletir sobre a realidade em que está inserido e mudá-la, se assim lhe convier. Logo, é neste sentido que caminha a importância do trabalho com o letramento crítico como uma resposta à marginalização, aos estigmas que esses sujeitos carregam.

### **3. Letramento Crítico Em Prática**

Quando falamos em letramento crítico, podemos dizer que é mais fácil assumir uma postura crítica nas aulas de língua portuguesa, pois o aluno está inserido em sua língua materna muito antes de adentrar na educação formal,

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

visto que é esta língua que o cerca, que o influencia enquanto sujeito, expressando-se, portanto, cotidianamente. Então, o desafio é saber como o letramento crítico pode fazer parte das aulas de língua estrangeira. Antes de iniciarmos esta discussão, será feita uma breve explanação das metodologias/abordagens do ensino de línguas estrangeiras até o trabalho com letramento crítico para mostrar que, apesar de todas contribuições das metodologias/abordagens no ensino de um novo idioma, o LC é o que se mostra mais eficaz por desenvolver não somente habilidades linguísticas, mas também a criticidade do aluno.

Dentre as principais metodologias/abordagens que surgiram ao longo do tempo, temos a Metodologia Tradicional, conhecida também por gramática-tradução, que surgiu no século XVI e perdurou até o século XX, tendo grande representatividade na Alemanha. Esta metodologia tinha como foco a gramática normativa e para isso utilizava-se de textos literários e religiosos.

Besse (1985, *apud* GERMAIN, 1993) comenta novas metodologias que estão surgindo à luz da Psicologia no que diz respeito também à colaboração do ensino de línguas estrangeiras. É então que aparece a abordagem direta, que, segundo Germain (1993), a comunicação, nesta abordagem, era o objetivo central, em que o professor faz perguntas ao aluno e este, por sua vez, deve estar pronto para respondê-las oralmente e imediatamente.

A metodologia áudio-oral emerge durante a Segunda Guerra Mundial, baseando-se, segundo Gaonac'h (1991, *apud* GERMAIN, 1993) e Germain (1993), em conceitos behavioristas de Skinner e na linguística estrutural de Bloomfield. Nessa metodologia, o professor, detentor do saber, utiliza-se de gravadores, e os alunos realizam exercícios estruturais de substituição de palavras fora de contextos de comunicação real, além de terem que estudar excessivas horas por semana.

Na primeira metade dos anos 50, Petar Guberina (*apud* GERMAIN, 1993) traz a Metodologia Structure-Globale Áudio-Visuelle (SGAV). O aluno é levado a memorizar falas e suas situações de uso, frases um pouco mais inseridas na realidade, por exemplo, situações de sala de aula, trabalhando, assim, as quatro competências da comunicação, ou seja, expressão oral e

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

escrita e compreensão oral e escrita, porém com ênfase na oralidade (entonação/ritmo).

Precursora em novas maneiras de ensino de línguas estrangeiras, além de utilizar-se das quatro competências, em 1970 temos a Abordagem Comunicativa (AC). Sobre esta abordagem, Germain (1993, p. 205) afirma que, na AC, “a língua é concebida como um instrumento de interação social e o estudante deve saber agir nas mais variadas situações de forma eficaz” e que regras gramaticais são necessárias, porém não suficientes para que a comunicação em LE ocorra. É necessária interação entre professor e aluno, e que este último seja ativo no processo de aprendizagem. Nesta nova abordagem, o uso de gêneros textuais é priorizado.

Com a breve explanação acima, buscamos fazer um paralelo na evolução das abordagens do ensino de LE até o letramento crítico e podemos perceber que várias metodologias e abordagens surgiram de acordo com a necessidade de cada época e buscando suprir falhas das metodologias anteriores. Algumas focavam no aluno, outras no professor e até mesmo na própria abordagem, todavia, todas contribuíram de alguma forma. É a partir deste ponto da explanação que partiremos a seguir para a inclusão de exemplos do letramento crítico no trabalho em aulas de língua estrangeira para mostrar como o letramento crítico permite o desenvolvimento da criticidade do jovem aprendiz em relação às abordagens anteriores.

Utilizar a abordagem proposta pelo letramento crítico, muitas vezes, não significa excluir ou retirar o mérito das abordagens existentes no ensino do FLE. Sobre isso, Mattos e Valério (2010) nos trazem alguns pontos de interseções entre a abordagem comunicativa e o letramento crítico, justamente para mostrar as possibilidades de trabalho desses dois preceitos em sala, visto que o problema, ou seja, a questão que mantém o aluno na condição de mero expectador de sua realidade social, não é o ensino de aspectos linguísticos de um idioma, mas sim o foco exclusivo nesses aspectos e o esquecimento de que a língua é um instrumento também de poder e libertação. Sendo assim, as autoras expõem que

atividades comunicativas poderiam facilmente incorporar o letramento crítico, acrescentando-se a elas uma nova fase, na qual uma das etapas

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

anteriores pudesse servir de insumo para a problematização essencial à crítica social. Ou seja, a metaconversa eliciada pela atividade poderia servir tanto para o desenvolvimento da competência comunicativa quanto para o desenvolvimento da consciência crítica – fins complementares, porém distintos. Então, em tese, o discurso alternativo transformador dar-se-ia, também, em língua estrangeira, após o domínio do código. (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 149)

Sabemos que, na prática, como afirmam Mattos e Valério (2010), o cenário atual das condições do ensino de línguas no Brasil possui muitas mazelas e, conseqüentemente, lacunas, o que torna produções mais complexas de uma língua problemática. Isso impossibilita o ensino de línguas estrangeiras nas escolas? As autoras explicam que não. Elas acreditam que criatividade, flexibilidade, a transigência e a concessão são de extrema importância para a integração da AC e do LC. Como exemplo, vejamos o quadro seguinte como proposta de atividade.

Quadro II: Proposta de Atividade

HOTEL CHECK IN		
Pré-escuta	<b>Ativação de esquemas de conteúdo</b> com relação ao tema “pegadinha”	Perguntas gerais sobre o que os alunos sabem a respeito dessas brincadeiras.
	<b>Ativação de esquemas formais e de conteúdo</b> com relação ao registro em hotéis.	<i>Check in</i> <i>Make a reservation</i> <i>Book a room</i> <i>Booked up</i> <i>Hotel receptionist/manager</i>



## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

<b>Escuta</b>	<b>Contextos de uso</b> (perguntas que verifiquem a compreensão da situação apresentada no texto oral)	Qual é a situação? Quem são os participantes? Qual é o objetivo dos turistas? Quais os problemas com os quais se deparam? O que ganham os turistas vencedores? O que devem fazer para vencer?	
	<b>Habilidades comunicativas</b>	Identificação de funções comunicativas (pedir e fornecer informações; solicitar confirmação de informações). Identificação de recursos da linguagem verbal para expressar assertividade.	
	<b>Aspectos linguísticos</b>	Formas Interrogativas	<i>Do you have a...? What's the? Are you sure it's?</i>
		Locuções Adverbiais	<i>actually, definitely</i>
<b>Pós-escuta</b>	<b>Reflexão crítica</b> (perguntas que levem à problematização da situação apresentada no texto oral)	O que é necessário para ser hóspede de um hotel? As pessoas no vídeo se parecem com as pessoas que você conhece? Por quê? Por que não? Você já se hospedou em um hotel? Que pessoas não frequentam hotéis?	

Fonte: Mattos e Valério (2010, p. 151)

Para a atividade do quadro acima, a situação utilizada como insumo trata-se de um vídeo de “pegadinhas”, onde turistas, que, após fazerem reservas em um hotel, descobrem, quando chegam ao estabelecimento, que não há vagas, então dirigem-se até a recepção do hotel em questão.

Notemos que, concretizadas as competências linguísticas, entra em cena uma reflexão crítica a respeito da situação em jogo. Mattos e Valério (2010), nesta atividade, propõem ainda, seguindo os princípios do letramento crítico, a produção pelos alunos de uma carta em que reclamam do problema ocorrido, surgindo assim um tema corriqueiro: o direito do cidadão de reclamar/contestar de maneira formal a falta de eficiência de serviços.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

[...] Sabemos que poucas são as pessoas que exercem sua cidadania e demandam seus direitos de consumidor ou usuário de serviços, seja porque não acreditam na eficiência de sua reclamação, seja porque estão acostumados ao silenciamento por razões culturais e históricas. É comum que o cidadão se sinta inferiorizado, incapaz de fazer valer seus próprios direitos frente a instituições e/ou pessoas que ele considera superiores em suas capacidades. (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 152)

Como produção escrita, as autoras sugerem a atividade abaixo:

Quadro III: Proposta de Atividade

<b>LETTER COMPLAINT</b>		
<b>Pré-escrita</b>	<b>Contextos de uso</b> (perguntas que verifiquem a compreensão sobre as condições de produção do texto a ser escrito)	Quem são as pessoas envolvidas na situação da carta de reclamação? O que motivou a escrita da carta? Qual o objetivo do escritor?
	<b>Reflexão crítica</b> (perguntas que levem à problematização da situação apresentada no texto a ser escrito)	Quem costuma reclamar formalmente a respeito da qualidade/eficiência dos serviços prestados por terceiros? Quem silencia? Por que silencia?
	Aspectos discursivos	<i>Layout</i> e estrutura formal de cartas formais
	Aspectos linguísticos	Repertório vocabular de cartas de reclamação
	Aspectos sociolinguísticos	Polidez e assertividade nas cartas de reclamação
<b>Escrita</b>	Em duplas, alunos preparam um plano textual para a carta, relatando os eventos ocorridos com relação à reserva e ao registro no hotel e solicitam providências/ opinam/ fazem sugestões para conduta futura dos funcionários do hotel.	
	Plano textual é desenvolvido em aula posterior.	
	Carta é editada em duplas e reescrita para publicação em sala.	

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

<b>Pós-escrita</b>	Como atividade de pós-escrita, as duplas podem trocar cartas entre si e uma resposta, como um pedido de desculpas/oferecimento de compensação por parte da administração do hotel, pode ser escrita em resposta à primeira carta.
--------------------	---

Fonte: Mattos e Valério (2010, p.152)

As atividades sugeridas são destinadas à língua inglesa, porém são completamente adaptáveis à língua francesa e podem englobar as mais variadas situações, léxicos, contextos sociais, etc. Desta forma, temos o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno bem como a formação crítica deste como cidadão e conhecedor dos discursos que o cercam.

### **4. O Ensino do FLE No Amapá**

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a seleção da língua estrangeira a ser ensinada nas escolas deve considerar fatores históricos, questões de imigração e tradição, ou seja, a importância que determinada língua tem para uma dada comunidade. É a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 reforça, em seu artigo 36, parágrafo III, as relações brasileiras com países vizinhos e sua cultura por meio do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: "...será incluída uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória escolhida pela comunidade escolar a partir da 5ª série" (BRASIL, 1996).

Logo, por situar-se em uma região de fronteira com a Guiana Francesa e apresentar fortes relações com a mesma, a língua francesa é ofertada em muitas escolas do estado, além de acordos políticos-econômicos terem sido realizados entre os governantes da França e do Brasil. Assim, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação (FERREIRA DA SILVA, 2009), no Amapá, 18.000 mil alunos estudavam francês como língua estrangeira, totalizando 23% do quantitativo geral de estudantes, até o ano de 2005.

Atualmente, no que concerne ao ensino do FLE nas escolas da rede pública estadual de ensino (Fundamental I, II e Ensino Médio), quando estas optam pela oferta da língua francesa, são destinadas duas aulas semanais de

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

50 minutos cada para a aprendizagem do idioma. Como orientação para essas aulas, a Secretaria Estadual de Educação (SEED) disponibiliza aos educadores planos curriculares, foco deste trabalho.

### 5. Metodologia

Para a execução deste estudo, a fonte para a discussão do processo educativo do ensino de língua francesa parte das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá, direcionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que a Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED) disponibilizou aos professores de FLE da rede pública de ensino neste ano de 2016. É um documento de primeira mão, ou seja, jamais sofreu uma análise crítica.

A abordagem que norteia a análise documental deste estudo é a qualitativa. Marli André (1995, p.14), afirma que a abordagem qualitativa “busca a interpretação no lugar da mensuração, valoriza a indução, tornando-se inaceitável a postura neutra do pesquisador”. Logo, a partir disto, é possível traçar possibilidades e diversas visões crítico-reflexivas sobre o objeto estudado sem, no entanto, comprometer ou adulterar os dados obtidos. Além disso, a análise documental é uma técnica relevante na pesquisa qualitativa, tanto para atuar como auxiliar no complemento de informações como revelando novos aspectos de um fato, situação ou tema:

A pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um exame analítico. [...] Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados. (NEVES, 1996, p. 3)

Vale mencionar que o sentido desta reflexão é direcionado ao conteúdo programático apresentado pelas diretrizes curriculares, tanto relacionados à oralidade quanto à escrita, visto que estas são trabalhadas de forma conjunta. Observamos também se as diretrizes oferecem aos alunos, além de uma formação linguística, subsídios para seu desenvolvimento crítico dos mesmos, verificando o espaço dado à reflexão do aluno quanto sujeito social ativo e transformador das amarras culturais opressoras. Tomamos para análise a competência cultural no

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

ensino de FLE, de acordo com o letramento crítico - presente no quadro de Jordão (2013, p. 87) apresentado anteriormente.

### **5.1. Diretrizes**

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá de 2016, fornecidas pela Secretária de Educação às escolas do estado da rede pública de ensino, são as que estão em vigência atualmente, sobrepondo-se às diretrizes dos anos anteriores.

O documento em questão, em relação ao francês língua estrangeira na EJA, divide-se em cinco seções estruturais: apresentação, ementa, objetivo geral, estrutura curricular e referência bibliográfica. Além disso, é subdividido em Ensino Fundamental (3ª e 4ª etapas) e Ensino Médio (1ª e 2ª etapas), cada etapa destas organizada em quatro bimestres e estes, por sua vez, sistematizados por eixos, habilidades e competências (escrita e oral).

### **6. Discussão**

Iniciamos nossa discussão explicando que ela transcorre desde o início do texto das diretrizes, a começar pelo item “apresentação” e segue passando pela “ementa”, “objetivo geral” até chegar aos conteúdos propostos, onde a discussão sobre o documento finaliza, pois após este item há apenas as referências utilizadas para a elaboração das diretrizes.

Na sua apresentação, o texto das diretrizes explicita a importância de se aprender um novo idioma, tratando-o como uma maneira de se ter “acesso ao conhecimento cultural, científico e tecnológico produzido” (AMAPÁ, 2016, p. 25):

Isto é, uma língua estrangeira pode ser uma ponte de ligação com uma nova cultura. [...] para o crescimento profissional, intelectual e social do indivíduo que passará a entender novos pensamentos, culturas e costumes”. (AMAPÁ, 2016, p. 25)

O que percebemos nos trechos acima é uma tentativa de relacionar o aprendizado de um novo idioma com a cultura que surge para o aluno com esta nova língua, porém não basta apenas deixar que aluno tenha o conhecimento do multicultural, é necessário que ele veja que existe o outro, que existe o diferente ao que ele julga, dentro de seus valores, ser diferente,

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

porém não melhor ou pior, para que assim tais visões de mundo possam coexistir, dando assim vazão ao intercultural, afinal, o conhecimento é construído também a partir de confrontos das práticas sociais, assim como nos mostra Menezes de Souza (2011, p.1) quando diz que “preparar os aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie, se torna um objetivo atual e premente.”

Partimos, então, para o que propõem as diretrizes em sua ementa. O texto, a princípio, afirma que:

[...] o ensino fundamental tomará base a apresentação de palavras e expressões em outras línguas por meio de empréstimos linguísticos. [...] No Ensino Médio, a construção textual também constará de tentativa de estruturação de elementos de sua organização (recursos gramaticais), assim como a elaboração de produção textual e seu sentido. (AMAPÁ, 2016, p. 26)

Sobre a proposta visada sobre os conteúdos trabalhados:

A partir do rol de conteúdos, o aluno possuirá um alicerce de conhecimento que o encaminhará para uma interação linguística, no âmbito oral e escrito, proporcionando competências e habilidades que orientem o sujeito para o mundo do trabalho. (AMAPÁ, 2016, p. 26)

Talvez sejam os dois trechos acima os que mais se distanciam de uma aprendizagem crítica, visto que o foco da seleção de conteúdos prepara o aluno apenas para o mercado de trabalho e estruturação de recursos gramaticais e de produção de textos. O que nos remete à visão de aluno refém do ensino tradicional que não mais cabe no mundo globalizado em que vivemos. Como afirma Jordão (2013):

Na perspectiva do LC, portanto, usar uma língua estrangeira representa uma oportunidade de re-significar sentidos, representações, procedimentos, valores, ou melhor, atribuir novos sentidos a nós mesmos, aos outros, ao mundo. (JORDÃO, 2013, p.77)

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Percebemos que, até este momento, as diretrizes apresentaram um enunciado sobre línguas estrangeiras em geral, ou seja, a ementa presente nas diretrizes é a mesma para todas as línguas estrangeiras. Não houve uma preocupação em voltar-se o olhar exclusivamente para a língua francesa, o que consideramos também uma falha, posto que cada língua tem sua particularidade e “é fundamental que se questionem estereótipos que se tornaram verdades absolutas [...] através principalmente do ensino de línguas” (BASTOS, 2010, p.32).

Em relação aos conteúdos do Ensino Fundamental, o documento propõe um eixo por bimestre, o que podemos considerar uma certa evolução, pois permite maior liberdade ao professor em passear por entre esses eixos norteadores, uma das sugestões da Base Nacional Curricular Comum. Ainda como propostas, há a predominância de conteúdos voltados para a gramática ou à simples aquisição de vocabulário para a aprendizagem de frases úteis no cotidiano, mas que em nada contribuem criticamente com o aluno quanto sujeito aprendiz, como vemos nas imagens seguintes:

Imagem I: proposta de conteúdo de 1º bimestre para a 3ª etapa (EJA)

*Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá*

DE L'ANNÉE, JOURS DE LA SEMAINE, )	
<b>HABILIDADES E COMPETENCIAS</b>	<b>1- Compreensão escrita e oral</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Reconhecer os diferentes textos e formas de comunicação.</li><li>- Identificar e utilizar expressões cotidianas e frases simples.</li><li>- Compreender frases e expressões de uso frequente, relacionadas a informações pessoais e simples.</li></ul> <b>A Língua em uso</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Reconhecer as formas corretas em estudo para o êxito no processo de comunicação.</li></ul> <b>2- Produção escrita e oral</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Realizar uma exposição com figuras, frases e nomes com os termos em estudo.</li></ul>

Fonte: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Amapá (2016)

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Imagem II: proposta de conteúdo de 3º bimestre para 3ª etapa (EJA)

3ª ETAPA	
3º BIMESTRE	
EIXO	LES TEXTES: MENSAGENS INSTANTÂNEAS, TORPEDOS, BILHETES E RECADOS. (LES PHRASES= AFFIRMATIVE, NEGATIVE, INTERROGATIVE, EXCLAMATIVE)
HABILIDADES E COMPETENCIAS	<b>1- Compreensão escrita e oral</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar os tipos de frases</li><li>- Compreender os diferentes tipos de frases para o emprego correto das mesmas</li><li>- Les phrases= affirmative, negative, interrogative, exclamative</li></ul> <b>A Língua em uso</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconhecer os recursos linguísticos e gramaticais para o emprego da entonação</li><li>- Comunicar-se de forma simples, com interlocutores que falem clara e pausadamente</li></ul> <b>2-Produção escrita e oral</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Produção escrita e oral de textos, utilizando-se de frases diversas para a compreensão da entonação das mesmas</li></ul>

Fonte: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Amapá (2016)

É importante esclarecer que não há erro ou inviabilidade em lançar mão da gramática de uma língua, pelo contrário, sabemos que é uma aquisição necessária e útil, porém o problema está em fazer uso apenas disso, tornando um aluno mero receptor e reproduzidor do que lhe foi ensinado, sem questionar ou discutir o aprendizado. É o que sugere o item dois do quadro acima, onde o aluno, após absorver o conteúdo, como forma de reforço, montará uma exposição com os termos aprendidos.

Sobre o exposto acima, Mattos e Valério (2010, p. 141) explanam que o LC possui objetivo contrário à educação tradicional e que segundo Freire (1987) apenas a sala de aula democrática pode conduzir o aprendiz à reflexão sobre seu meio social e a questionar sua condição.

As duas imagens que seguem tentam inserir, minimamente, alguma representatividade social no “compreender contos populares, identificando a sua importância e diversidade para a cultura local” - na imagem III - e



## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

incentivando “reconhecimento da importância da diversidade cultural e linguística” – na imagem IV:

Imagem III: proposta de conteúdo de 3º bimestre para 4ª etapa (EJA)

4ª ETAPA	
3º BIMESTRE	
EIXO	CONTOS CURTOS
<b>HABILIDADES E COMPETENCIAS</b>	<p><b>1- Compreensão escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender contos populares, identificando a sua importância e diversidade para a cultura local.</li> </ul> <p><b>A Língua em uso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender uma grande gama de textos longos e complexos e reconhecer seus significados implícitos.</li> <li>- Resumir informações provenientes de diversas fontes, reconstruindo argumentos e fatos de forma coerente.</li> <li>- Tratar de assuntos complexos de forma clara e bem estruturada, dominando a articulação e a coesão do discurso.</li> </ul> <p><b>2- Produção escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar-se de todos os recursos estudados nos bimestres anteriores para a produção de um conto curto e atual.</li> </ul>

Fonte: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Amapá (2016)

Imagem IV: proposta de conteúdo de 4º bimestre para a 4ª etapa (EJA)

4ª ETAPA	
4º BIMESTRE	
EIXO	ORALIDADE ( LES MUSIQUES)
<b>HABILIDADES E COMPETENCIAS</b>	<p><b>1- Compreensão escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciar músicas diversificadas em Língua Francesa, interpretando a mensagem e identificando os cantores, bandas, compositores.</li> <li>- Incentivar o reconhecimento da importância da produção cultural em francês como representação da diversidade cultural e linguística.</li> </ul> <p><b>Língua em uso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas.</li> </ul> <p><b>2- Produção escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir uma paródia para apresentá-la no show de calouros.</li> </ul>

Fonte: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Amapá (2016)

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Apesar da tentativa de promover o cultural, percebemos que não há a relação de continuidade entre as proposições dentro mesmo de seu próprio eixo, logo não há consistência nas propostas apresentadas. Apenas a imagem IV avança na relação entre as sugestões ao elencar também o reconhecimento e respeito das diferentes variedades linguísticas.

A partir desta observação, partimos para um ponto que julgamos importantíssimo para o espaço de complexidade cultural que é cada comunidade e como consequência, cada sujeito. As diretrizes propostas aqui não trazem para discussão a francofonia. Segundo Joubert (1997, p.18), a francofonia pode ser definida - em tradução livre - como “grupo ou conjunto de países que tem em comum a utilização da língua francesa, países esses espalhados nos cinco continentes, tornando-se um idioma rico de sotaques e palavras novas, e permite o encontro de diferentes povos e culturas.”

Portanto, o documento analisado deixa de proporcionar a diversidade cultural que envolve a língua francesa e o aluno, que poderia ter contato com outras visões de mundo, de tornar-se consciente de seu próprio lugar em sociedade, dos aspectos culturais e sociais que o cercam e de ser conhecedor de outras verdades na construção de significados. Revelando ainda características de povos francófonos que vão além dos estereótipos que circundam os franceses em relação a suas características físicas e hábitos.

E por fim, no que tange ao Ensino Médio, o aspecto cultural surge quase inexpressivamente com proposta de leitura do livro “Le Petit Prince” (O Pequeno Príncipe), porém não como desdobramento ao conhecimento de uma cultura através de sua literatura, mas apenas com o propósito de conhecer a diferença entre resumo e resenha, a partir da produção destes gêneros textuais.

Desta maneira, a respeito da necessidade de uma competência intercultural, finalizamos a discussão com Gimenez (2008, p.4) que explica que “ao invés de só olhar o outro, o aprendiz se olha também, mas permanece com a ideia de que para comunicar-se adequadamente na língua estrangeira, deve olhar o mundo como o estrangeiro.”

Como nosso trabalho tem objetivo analítico e não propositivo, proposições de atividades na perspectiva do LC caberiam a uma outra e futura discussão. Dito isto, partimos então para as considerações finais.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

### Considerações Finais

Após toda a discussão e reflexões propostas sobre o ensino-aprendizagem do FLE, gostaríamos de salientar que a abordagem que sugere o letramento crítico não busca impor verdades absolutas, mas procura justamente gerar discussões que estejam voltadas para o desenvolvimento crítico e, assim, o empoderamento do aluno como indivíduo consciente de quem ele é na sociedade e principalmente em seu processo de aprendizagem. Assim, as diretrizes curriculares analisadas, como podemos perceber, apresentam grande defasagem em relação aos aspectos do LC na orientação sugerida aos educadores da rede pública estadual de ensino, principalmente no que tange a competência cultural, abordando principalmente aspectos tão somente linguísticos e gramaticais, sem foco na interculturalidade que o ensino de uma língua estrangeira pode proporcionar ao aluno, desenvolvendo assim seu crescimento educacional e social.

### Referências bibliográficas

- AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá**. Macapá: SEED, 2016.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia na Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BASTOS, R. M. de L. Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: PAIVA, V. L. M. de O. e. **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. 4<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n<sup>o</sup> 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- COSTA, E. G. M. **Práticas de Letramento Crítico na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras**. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n.4, p. 911-932, 2012.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

D'ALMAS; EGIDO. **Levantamento De Dissertações E Teses Em Letramento Crítico Entre 2011 E 2012**. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 07, n° 02, ago./dez, 2015.

FERREIRA DA SILVA, B. T. **Pour une éducation à la diversité culturelle. Une étude qualitative et compréhensive des représentations sociales sur la Guyane française dans une perspective interculturelle: le cas des enseignants brésiliens de FLE de Macapá**, Thèse de Doctorat soutenue en Science du Langage, Université de Franche-Comté, France, 491 p., 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERMAIN, Claude. **Évolution de l'enseignement des langues: 500 ans d'histoires**. Paris, CLE Internacional, 1993.

GIMENEZ, T. **“Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga”:** espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. (2008).

Disponível

em:

[http://www.utp.br/nepri/halu/tesig/cornflakes\\_com\\_manteiga.htm](http://www.utp.br/nepri/halu/tesig/cornflakes_com_manteiga.htm).

Acesso

em:

29/10/2016.

HAMZE, A. **O Currículo e a Aprendizagem**. Brasil Escola. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/o-curriculo-aprendizagem.htm>. Acesso em 28/05/2016.

JORDÃO, C. M. **Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico – Farinhas do Mesmo Saco?** In: HILSDORF ROCHA, C; FRANCO MACIEL, R. (Orgs). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

JOUBERT, J. L. **La francophonie**. CLE International, 1997.

MATTOS, A. M. A; VALÉRIO, K. M. **Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: lacunas e interseções**. RBLA, Belo Horizonte, v.10, n.1, p. 135-158, 2010. Disponível em [www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf). Acesso em 02 de junho de 2016.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação**. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

**Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)**

MOTTA, A. P. F. **O Letramento Crítico no Ensino Aprendizagem de Língua Estrangeira Inglesa sob a Perspectiva Docente.** Artigo apresentado como conclusão do curso PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional do Governo do Paraná, área de Língua Inglesa, Londrina, 2008.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>. Acesso em 14 de outubro de 2016.

**Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens  
e Adultos no Amapá (EJA-AP)**

**Anexo**

# **Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)**

## **LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - FRANCÊS**

### **1. APRESENTAÇÃO**

O ensino da Língua Estrangeira na educação brasileira, tornou-se indispensável na formação do indivíduo, uma vez que na sociedade atual, o domínio de um novo idioma tende a ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento cultural, científico e tecnológico produzido.

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)



*Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá*

Dedicar-se ao estudo de um novo idioma é a abertura de um caminho para o crescimento profissional, intelectual e social do indivíduo que passará a entender novos pensamentos, culturas e costumes.

A crescente internacionalização dos mercados exigiu que nações adotassem o uso de uma segunda língua, fazendo com que a procura pela aprendizagem se tornasse corriqueira, pois surgia então, um caso de sobrevivência e integração global. Vale ressaltar, que o conhecimento de uma nova língua facilita na compreensão de situações de consulta presentes no dia a dia, como um manual de produtos importados, consulta de classificados e entrevistas de emprego e etc...

O francês (français) é um dos principais idiomas do mundo, e uma das mais importantes línguas românicas, com um número de falantes apenas inferior ao dos espanhóis e dos portugueses. É uma língua falada nos cinco continentes e oficial de 33 países, sendo portanto a nona mais falada no mundo, e assim como o inglês, também é ensinada no mundo todo.

No Brasil, a partir da chegada da família real portuguesa, foram implantadas as línguas inglesa e francesa, estas, introduzidas oficialmente no currículo, sendo que durante o período colonial a língua francesa era ministrada somente nas escolas militares.

Atualmente, com as transações comerciais, o domínio da Língua francesa na região de fronteira do nosso estado (Amapá), tornou-se uma necessidade básica na formação dos indivíduos, principalmente, com a construção da ponte binacional. Além disso, existem projetos de instituições superiores e técnicas desse país, que oferecem intercâmbio, exigindo assim, que os alunos tenham domínio da Língua Francesa.

Em Macapá, foi criado o "Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Miterrand", visando a formação de professores para a ampliação de mais uma língua estrangeira, em atendimento a lei vigente.

Com isso, o curso, tem como finalidade, o conhecimento da cultura e o domínio da língua francesa, proporcionando crescimento intelectual, bem como estreitando relações com o nosso país vizinho, Guiana Francesa.



# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)



Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá

## 2. EMENTA

O plano de trabalho elaborado para LE (Língua Estrangeira) incide basicamente na compreensão, interação e praticidade no uso da língua. A modalidade de ensino fundamental tomará por base a apresentação de palavras e expressões em outras línguas por meio de empréstimos linguísticos, possibilitando a comunicação com falantes de outras línguas e observação do uso dos recursos verbais e não-verbais. No ensino médio, a construção textual também constará da tentativa de estruturação de elementos de sua organização (recursos gramaticais), assim como a elaboração de produção textual e seu sentido. A partir do rol de conteúdos, o aluno possuirá um alicerce de conhecimento que o encaminhará para uma interação linguística, no âmbito oral e escrito, proporcionando competências e habilidades que orientem o sujeito para o mundo do trabalho.

## 3. OBJETIVO GERAL

Compreender no universo que o cerca, as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico, possibilitando assim o acesso a bens culturais da humanidade, construídos em outras partes do mundo, utilizando-se de outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas dentro da sociedade.

## 4. ESTRUTURA CURRICULAR – FRANCÊS

### 4.1-ENSINO FUNDAMENTAL

3ª ETAPA	
1º BIMESTRE	
EIXO	(SATUTATIONS, COLEURS, HEURES, TEMPS, SAISONS ET MOIS)

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)



*Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá*

DE L'ANNÉE, JOURS DE LA SEMAINE, )	
<b>HABILIDADES E COMPETENCIAS</b>	<p><b>1- Compreensão escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer os diferentes textos e formas de comunicação.</li> <li>- Identificar e utilizar expressões cotidianas e frases simples.</li> <li>- Compreender frases e expressões de uso frequente, relacionadas a informações pessoais e simples.</li> </ul> <p><b>A Língua em uso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer as formas corretas em estudo para o êxito no processo de comunicação.</li> </ul> <p><b>2- Produção escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar uma exposição com figuras, frases e nomes com os termos em estudo.</li> </ul>

3ª ETAPA	
2º BIMESTRE	
EIXO	LES PAS, LA MODE, TOURISM, ANIMAUX, ALIMENTS, FAMILLE, CORP HUMAIN, HEURES
<b>HABILIDADES E COMPETENCIAS</b>	<p><b>1- Compreensão escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a importância de cada palavra nas diversas situações apresentadas no cotidiano.</li> <li>- Interagir em situações de comunicação (orais e escritas) na Língua Francesa.</li> <li>- Fortalecer o espírito de colaboração do aluno em seu processo de aprendizagem.</li> </ul> <p><b>2- Produção escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Montar um dicionário ilustrado com os nomes e figuras em estudo.</li> </ul>

3ª ETAPA	
3º BIMESTRE	
EIXO	LES TEXTES: MENSAGENS INSTANTÂNEAS, TORPEDOS, BILHETES E RECADOS. (LES PHRASES= AFFIRMATIVE, NEGATIVE, INTERROGATIVE, EXCLAMATIVE)
<b>HABILIDADES E COMPETENCIAS</b>	<p><b>1- Compreensão escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os tipos de frases</li> <li>- Compreender os diferentes tipos de frases para o emprego correto das mesmas</li> <li>- Les phrases= affirmative, negative, interrogative, exclamative</li> </ul> <p><b>A Língua em uso</b></p>

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)



## Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer os recursos linguísticos e gramaticais para o emprego da entonação</li> <li>- Comunicar-se de forma simples, com interlocutores que falem clara e pausadamente</li> </ul> <p><b>2-Produção escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção escrita e oral de textos, utilizando-se de frases diversas para a compreensão da entonação das mesmas</li> </ul>
--	--

<b>3ª ETAPA</b>	
<b>4º BIMESTRE</b>	
<b>EIXO</b>	<b>LES VERBES ( MENSAGENS INSTANTÂNEAS, TORPEDOS, WHATSAPP, BILHETES)</b>
<b>HABILIDADES E COMPETENCIAS</b>	<p><b>1- Compreensão escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os recursos gramaticais para expressar-se espontaneamente com fluência e exatidão</li> </ul> <p><b>A Língua em uso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar o idioma de maneira eficaz em sua vida social, acadêmica e profissional.</li> <li>- Tratar de assuntos complexos de forma clara e bem estruturada, dominando a articulação e a coesão do discurso.</li> </ul> <p><b>2- Produção escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir textos com mensagens instantâneas tipo: torpedos, whatsApp, bilhetes.</li> </ul>

<b>4ª ETAPA</b>	
<b>1º BIMESTRE</b>	
<b>EIXO</b>	<b>HISTÓRIA EM QUADRINHOS</b>
<b>HABILIDADES E COMPETENCIAS</b>	<p><b>1- Compreensão escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e produzir discursos orais em diferentes registros, recorrendo aos recursos midiáticos disponíveis.</li> <li>- Constituir relações e fazer inferências por meio do uso de textos verbais e não verbais.</li> </ul> <p><b>A Língua em uso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer as linguagens verbais e não verbais como forma de interação social.</li> </ul>

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)



*Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá*

	<p><b>2- Produção escrita e oral</b></p> <p>- Produção de uma revista em quadrinhos.</p>
--	--

4ª ETAPA	
2º BIMESTRE	
EIXO	NOTÍCIA / REPORTAGEM (EM SUPORTE JORNAL E / OU RÁDIO / TELEVISÃO (: PRÉPOSITIONS ET VERBES (S'APPELLER, ÊTRE / AVOIR)
<b>HABILIDADES E COMPETÊNCIAS</b>	<p><b>1- Compreensão escrita e oral</b></p> <p>- Distinguir o efeito de recursos gráficos utilizados na publicação</p> <p><b>A Língua em uso</b></p> <p>- Reconhecer e empregar mecanismos discursivos (vozes locutoras, construções pessoais e impessoais, conectivos, etc...) para a manutenção da continuidade das informações apresentadas.</p> <p><b>2- Produção escrita e oral</b></p> <p>- Produzir notícias a partir de fatos ocorridos na escola para a montagem de um jornal escolar.</p>

4ª ETAPA	
3º BIMESTRE	
EIXO	CONTOS CURTOS
<b>HABILIDADES E COMPETÊNCIAS</b>	<p><b>1- Compreensão escrita e oral</b></p> <p>- Compreender contos populares, identificando a sua importância e diversidade para a cultura local.</p> <p><b>A Língua em uso</b></p> <p>- Compreender uma grande gama de textos longos e complexos e reconhecer seus significados implícitos.</p> <p>- Resumir informações provenientes de diversas fontes, reconstruindo argumentos e fatos de forma coerente.</p> <p>- Tratar de assuntos complexos de forma clara e bem estruturada, dominando a articulação e a coesão do discurso.</p> <p><b>2- Produção escrita e oral</b></p> <p>- Utilizar-se de todos os recursos estudados nos bimestres anteriores para a produção de um conto curto e atual.</p>

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)



*Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá*

<b>4ª ETAPA</b>	
<b>4º BIMESTRE</b>	
<b>EIXO</b>	<b>ORALIDADE ( LES MUSIQUES)</b>
<b>HABILIDADES E COMPETENCIAS</b>	<p><b>1- Compreensão escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciar músicas diversificadas em Língua Francesa, interpretando a mensagem e identificando os cantores, bandas, compositores.</li> <li>- Incentivar o reconhecimento da importância da produção cultural em francês como representação da diversidade cultural e linguística.</li> </ul> <p><b>Língua em uso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas.</li> </ul> <p><b>2- Produção escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir uma paródia para apresentá-la no show de calouros.</li> </ul>

## 4.2- ENSINO MÉDIO

<b>1ª ETAPA</b>	
<b>1º BIMESTRE</b>	
<b>EIXO</b>	<b>LES TEXTES (SALUTATIONS, HEURES, COLEUS, TEMPS, JOURS DE LA SEMAINE)</b>
<b>HABILIDADES E COMPETENCIAS</b>	<p><b>1- Compreensão escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer os diferentes textos e formas de comunicação.</li> <li>- Identificar e utilizar expressões cotidianas e frases simples.</li> <li>- Compreender frases e expressões de uso frequente, relacionadas a informações pessoais e simples.</li> </ul> <p><b>A Língua em uso</b></p> <p>Reconhecer as formas corretas em estudo para o êxito no processo de comunicação.</p> <p><b>2- Produção escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar uma exposição com figuras, frases e nomes com os termos em estudo.</li> </ul>

<b>1ª ETAPA</b>	
<b>2º BIMESTRE</b>	
<b>EIXO</b>	<b>ENTREVISTA (JORNAL, REVISTA, RÁDIO, TELEVISÃO) SINAIS DE PONTUAÇÃO</b>

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)



## *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá*

<b>HABILIDADES E COMPETENCIAS</b>	<p><b>1- Compreensão escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os elementos estruturais de uma entrevista.</li> <li>- Utilizar-se de perguntas condizentes ao assunto em estudo.</li> </ul> <p><b>A Língua em uso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer as formas linguísticas para a elaboração de perguntas.</li> </ul> <p><b>2- Produção escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar perguntas para realizar entrevista oral com alguém da escola sobre assuntos em evidência dentro da escola.</li> </ul>
-----------------------------------	--

<b>1ª ETAPA</b>	
<b>3º BIMESTRE</b>	
<b>EIXO</b>	<b>LES MUSIQUES</b>
<b>HABILIDADES E COMPETENCIAS</b>	<p><b>1- Compreensão oral e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e valorizar as características do gênero canção.</li> </ul> <p><b>A língua em uso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o valor expressivo de uma canção, partindo da análise do conjunto letra-melodia para a constituição gramatical e estilística da canção.</li> </ul> <p><b>2- Produção escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar a paródia de uma música, escolhida em comum acordo com os alunos.</li> </ul>

<b>1ª ETAPA</b>	
<b>4º BIMESTRE</b>	
<b>EIXO</b>	<b>LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL</b>
<b>HABILIDADES E COMPETENCIAS</b>	<p><b>1- Compreensão oral e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e utilizar a Língua Francesa em situações comunicativas, apresentadas em diferentes gêneros.</li> </ul> <p><b>A língua em uso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os mecanismos de comunicação, utilizados na língua em estudo.</li> </ul> <p><b>2- Produção escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar textos com diálogos, mostrando desenvoltura com a Língua Francesa nas diversas situações.</li> </ul>

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)



*Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá*

2ª ETAPA	
1º BIMESTRE	
EIXO	LES TEXTES ( ARTIGOS LITERÁRIOS, ARTIGOS, NOTÍCIAS, RECEITAS, RÔTULOS, DIÁLOGOS E CANÇÕES)
<b>HABILIDADES E COMPETENCIAS</b>	<p><b>1- Compreensão escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar criticamente a importância e a finalidade de diversos gêneros, como textos literários, artigos, notícias.</li> </ul> <p><b>A Língua em uso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer os recursos utilizados para a produção dos textos em estudo</li> </ul> <p><b>2- Produção escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir textos diversos conforme os que foram apresentados.</li> </ul>

2ª ETAPA	
2º BIMESTRE	
EIXO	ARTIGO DE OPINIÃO
<b>HABILIDADES E COMPETENCIAS</b>	<p><b>1- Compreensão escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o objetivo e ponto de vista do artigo.</li> <li>- Compreender o público a quem se dirige.</li> </ul> <p><b>A Língua em uso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o objetivo e a função do artigo de opinião</li> </ul> <p><b>2- Produção escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir um artigo de opinião a partir dos problemas apresentados e sugeridos pela turma</li> </ul>

2ª ETAPA	
3º BIMESTRE	
EIXO	RESUMO E RESENHA
<b>HABILIDADES E COMPETENCIAS</b>	<p><b>1- Compreensão escrita e oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as ideias principais e relacioná-las ao cotidiano.</li> </ul> <p><b>A língua em uso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciar o resumo de uma resenha através de seus recursos</li> </ul>

# Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)



*Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá*

	estilísticos e gramaticais. <b>2- Produção escrita e oral</b> - Construir o resumo e a resenha pós leitura do livro "Le petit prince."
--	--

<b>2ª ETAPA</b>	
<b>4º BIMESTRE</b>	
<b>EIXO</b>	<b>CURRICULUM VITAE</b>
<b>HABILIDADES E COMPETENCIAS</b>	<b>1- Compreensão escrita e oral.</b> - Identificar os objetivos e finalidades de um currículo vitae.  <b>A língua em uso</b> - Relacionar as informações verbais e não verbais de um currículo.  <b>2- Produção escrita e oral</b> - Elaborar o seu curriculum vitae.

## 5. REFERÊNCIA

FERREIRA, Júlia Simone. **A contribuição da Língua Francesa para a Língua Portuguesa.** Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/v\\_jnlfip/01.pdf](http://www.filologia.org.br/v_jnlfip/01.pdf)>. Acesso em 15 junho. 2015.

Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/relacao-interfronteira-entre-brasil-e-franca-atraves-do-amapa-e-da-guiana-francesa-a-interferencia-da-cultura-linguistica/98964/#ixzz3dj955lk>

LÍNGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS/Secretaria de Educação Média e Tecnologia-Brasília: MEC; SEMTE,PCN+ Ensino Médio: **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC; SEMTE, 2002.

LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EJA Vol 02.<[mec.gov.br/secad/arquivo/pdf/eja](http://mec.gov.br/secad/arquivo/pdf/eja)>,Acessado em 10/06/2015.

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS:

PIETRARÓIA, Cristina Casadei. **A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino.** Disponível em:



# **Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)**



*Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá*

<[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL\\_V37N2\\_01.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_01.pdf)>. Acesso em: 18 junho 2015.

PRETA, Luciana de Magalhães Catta. **A Língua Espanhola na Educação de Jovens e Adultos**. <[www.bdttd.ndc.uff.br/tde](http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde)> Acessado e 10/06/2015.

Orientação Técnica nº01/2011 – **Sobre a implantação da Língua Espanhola nas Escolas Estaduais do Amapá**.

Resolução nº 134/2009. Conselho Estadual de Educação.

**OS CONHECIMENTOS REGIONAIS COMO FONTE DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Jacqueline Magalhães Amaral<sup>1</sup>

## **1. Introdução**

Na história da educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos – EJA é caracterizada por ser uma modalidade de ensino que atende às classes menos favorecidas da sociedade. Essas classes, normalmente, são excluídas do sistema regular, seja por questões econômicas que as levam a escolher entre estudar e trabalhar ou cuidar dos filhos, tendo de superar, dia após dia, as dificuldades que a vida lhes impõe através do preconceito e da falta de oportunidades; seja por outros aspectos, tais como ausência da escola no período em que tais classes poderiam estar estudando, como é o caso de comunidades que ofertam a seus cidadãos apenas parte da Educação Básica. Diante dessa realidade, refletir sobre um currículo escolar mais específico para atender a essas classes implica pensar também que tal proposta curricular deva se adequar à realidade delas. Isto porque, segundo Pinto (1994, p. 86), “o jovem e o adulto possuem necessidades específicas de ensino e de aprendizagem, porque se trata de instruir pessoas já dotadas de uma consciência”. Partindo desse pressuposto, o interesse pelo presente estudo advém da necessidade de que o professor da Educação Básica (EB) trate de temas regionais em suas aulas como recurso didático.

Ao propor, neste trabalho, a necessidade de temas regionais, penso, sobretudo, a ação docente voltada para o tratamento de questões relacionadas e não, necessariamente, na substituição dos livros didáticos que nos chegam à escola atualmente. Segundo Ribeiro (2002, p.137), “a produção de material didático para a educação escolar é um dos maiores desafios da prática pedagógica, sobretudo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) [...]”. Incluem-se nessa questão variados conceitos, a partir de diversos pontos de vista, a saber: ideológico (considerando a dominação econômica do

---

<sup>1</sup> Trabalho orientado pelo professor Antonio Almir Silva Gomes (Unifap).

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

centro-sul sobre os estados norte-nordeste); psicossociológico (o universo vocabular); linguístico; sociolinguístico; psicolinguístico; ou ainda através da exigência das organizações e editoras que produzem os materiais didáticos. Nesse sentido, compreende-se que o livro didático (LD) passa a ser muito mais do que um simples recurso de ensino escolar, pois acaba por tornar-se um instrumento político, econômico, histórico, linguístico e cultural, sofrendo a ação de órgãos governamentais que apoiam neles seus interesses de Estado e determinam que tipo de conhecimento e, conseqüentemente, de cidadão pretende-se formar.

O cenário mencionado acima nos mostra que “é tarefa da educação escolar a conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo a torná-lo assimilável pelos alunos” (SAVIANI, 1994). Tal processo de conversão de saberes nos direciona ao estudo da Transposição Didática, que todo o professor realiza de alguma forma, com o objetivo de possibilitar ao aluno a assimilação e reconstrução daquele saber, o que para a EJA é essencial, a considerar que estes sujeitos já carregam consigo uma bagagem de conhecimentos culturais e históricos, porém, nem tanto conhecimento científico. Desta maneira, a conversão desses saberes torna-se de extrema importância para o repasse de conhecimento a esses alunos.

Para Chevallard (1988), durante o processo de escolarização, para se transformar em conhecimentos capazes de aprendizagem, o saber científico passa pela didatização – uma série de intervenções consideradas polêmicas até certo ponto, visto que podem reduzir e falsificar o saber, devido ao grau de distância que o separa do escolar, surgindo, então, como um saber sem autor, sem história e tempo, conforme é encontrado com deficiência em livros didáticos. Contudo, algumas críticas são feitas a Chevallard (cf. PETITJEAN, 1998). Elas afirmam que as instituições escolares não ensinam as ciências em seu estado de pureza, mas apenas conteúdos de ensino, já que são pressionadas por variadas exigências, como especificidades do ensino, do currículo escolar, dos alunos e, inclusive, do próprio professor.

Diante da realidade mencionada, constituímos a pesquisa aqui apresentada a partir de um estudo bibliográfico e de campo. No primeiro, fizemos o levantamento do tema ‘A regionalização do livro didático como ferramenta de auxílio no processo de didatização e transposição didática do

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

ensino de língua portuguesa para a EJA: uma proposta de ensino através da cultura, arte e história do amapá', e as abordagens já trabalhadas por outros autores, tais como: PetitJean, Chevallard, Saviani, Vasconcelos, Dolz, Noverraz e Schneuwly.

Na pesquisa de campo, por sua vez, utilizamos questionários com perguntas referentes à compreensão docente acerca de temática regional e seu lugar na sala de aula da EJA. Para obtermos tais respostas foram entrevistados dez professores de língua portuguesa de escolas da rede pública da cidade, e que estão em contato com a EJA, tais como: Escola Estadual (doravante, E.E.) Raimunda Virgolino, E.E. Elcy Rodrigues Lacerda, E.E. Jesus de Nazaré, E.E. Prof<sup>a</sup>. Jacinta Maria Rodrigues, e E. Municipal Prof<sup>a</sup>. Alice Pimentel. O questionário surgiu com o objetivo de compreendermos a forma como é trabalhado o ensino de EJA em Macapá, quais as dificuldades que os professores encontram ao realizá-lo e se estes buscam meios alternativos para fazê-lo.

Desta forma, temos o objetivo de averiguar como e através de quais meios são tratados com os alunos a temática regional, bem como se o trabalho exercido com a EJA nas escolas públicas do Estado considera a realidade vivida pelo aluno. Através dessas respostas pretende-se ainda apresentar uma proposta de Sequência Didática baseada nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de forma ordenada, tendo como base um gênero textual. A SD apresentada ao final do trabalho pretende dar aos alunos acesso a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, auxiliá-los a dominar os gêneros que circulam em nossa sociedade, preparando-os para o uso da língua nas mais diversas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de leitura e escrita.

Nossa breve proposta mostra como é possível ensinar língua portuguesa, em seus eixos de compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita, analisando-se ainda os aspectos linguístico-gramaticais, através das lendas regionais, da cultura e história do nosso povo. Segundo os autores que utilizo nesse trabalho, as SDs são ferramentas que podem guiar os professores, proporcionando, no ato de ensino, a transformação gradual das capacidades e habilidades iniciais dos alunos.

## **Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)**

O tema aqui abordado torna-se relevante porque pretende mostrar que os textos regionais irão oferecer aos aprendentes a oportunidade de melhor conhecer e valorizar sua região, etnia, religião, classe social, ideologias e vangloriar-se das belezas de sua própria terra, considerando que sua cultura e seu povo também são parte da história do país. Somente desta forma será possível construir uma sociedade amapaense mais ativa em relação a si mesma. Para além desta introdução (1) do artigo, apresentamos os seguintes tópicos: (2) Um breve histórico da EJA no Brasil; (3) O ensino médio da educação de jovens e adultos e o currículo de língua portuguesa; (4) Temais regionais na sala de aula; (5) Proposta de Sequência Didática e (6) Considerações Finais.

### **2. EJA no Brasil - um breve histórico**

Ao fazer uma análise sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percebi que este teve início bem antes do Império, quando, no Período Colonial, os catequistas desempenhavam uma ação educativa com nativos adultos, ações estas que eram baseadas em um ensino clássico, ou seja, nas primeiras noções da religião católica. Assim, os missionários jesuítas expandiram seus domínios por toda a colônia, fundando educandários nos quais era desenvolvida uma educação humanística e acadêmica. Neste momento, a educação não era considerada tarefa do Estado, mas sim da Igreja, conforme afirma Moura (2004, p. 26) “A educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa”.

No Brasil Colonial, as primeiras medidas de ensino estavam voltadas mais para adolescentes e adultos do que para crianças, uma vez que predominava, na época, o proselitismo religioso, ou seja, a ideia de catequizar e educar de acordo com o que ditavam os colonizadores portugueses, já que o único objetivo era torná-los mão de obra para a lavoura e atividades extrativistas. Os primeiros trabalhos educativos foram iniciados com os índios e concluídos com os filhos dos proprietários de terras, os professores os

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

preparavam para assumir o caminho religioso ou continuar os estudos nas universidades. Nesse sentido, Moura (2003, p. 26) cita que,

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características das que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demora social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.

Assim, por séculos, foi possível observar a “autoridade” da cultura branca, alfabetizada, masculina, cristã sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos. Logo, verifica-se, historicamente, que o desenvolvimento de uma educação seletiva, discriminatória e excludente, já havia sido iniciado, conforme mostram os dados do Censo Nacional: 85,21% de “iletrados” na população total brasileira em 1890 (PAIVA, 1983). Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo definida por um conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes.

É importante considerar também que, foi a partir da Constituição Imperial de 1824 que se procurou dar um sentido mais amplo para a educação de forma a garantir a todos os cidadãos um ensino primário. Todavia, essa lei, infelizmente, ficou só no papel. Discutia-se, por todo o Império, sobre como inserir as camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) na formação formal. Porém, em 1834, o Ato Constitucional determinou ser responsabilidade das províncias oferecer o ensino primário e secundário a todas as pessoas, proporcionando-lhes maiores oportunidades de acesso ao sistema educacional.

Além disso, é importante ressaltar que o letramento destas pessoas excluídas e marginalizadas era um “ato de caridade” das que eram letradas, uma vez que se partia do princípio de que “era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 261). E foi assim que a alfabetização de

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

jovens e adultos deixou de ser um direito para ser um ato de solidariedade no qual, seguramente, evidenciava-se um modelo assimétrico.

Seguindo a trajetória da história da EJA, chega-se ao Período Republicano. Foi em 1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho, que o analfabeto foi caracterizado como dependente e inábil. Posteriormente em 1881, a Lei Saraiva ratifica o conceito da Reforma de Leôncio de Carvalho limitando o voto às pessoas alfabetizadas. Rui Barbosa, em 1882, postula que “os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios”. Logo, instalou-se, então, uma grande onda de preconceito e exclusão do sujeito analfabeto, já que, na fala de Barbosa, a criança é desvalorizada e considerada incapaz e o adulto é restringido a esta mesma situação de incapacidade.

Já no início do século XX, começou-se a culpar as pessoas analfabetas pela situação de subdesenvolvimento do Brasil. O analfabetismo fora considerado uma “peste” que deveria ser urgentemente combatida. Assim, com o objetivo de barrar a ignorância e estabilizar a altivez das instituições republicanas, foi criada em 1915 a ‘Liga Brasileira contra o Analfabetismo’, a qual dizia que as pessoas analfabetas deveriam procurar se alfabetizar, pois era imprescindível tornar a população sujeitos alfabetizados para que fossem produtivos e que contribuíssem para o desenvolvimento do país. Conforme afirma Couto (1933, p. 190),

O analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório.

Em 1920, o índice de analfabetismo conseguiu atingir 72%, mas foi quatorze anos depois, em 1934, que foi criado um sistema de ensino que ofertasse de fato o ensino primário integral, gratuito e obrigatório às pessoas adultas, sendo denominado de Plano Nacional de Educação - PNE. Mesmo assim, foi somente a partir dos anos de 1940 e 1950 que a educação começou a fazer parte da pauta de necessidades do país. Em 1938, foi criado o INEP

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

(Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e através de suas pesquisas, foi fundando, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, com o objetivo de efetivar programas que abrangessem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Este fundo foi regulamentado em 1945, instituindo que 25% dos recursos fossem empregados neste setor da educação.

Esse conjunto de movimento, a fim de tentar sanar o elevado índice de analfabetos que se expandia, promoveu a criação de várias leis, órgãos, sistemas e campanhas educacionais, como a Lei Orgânica do Ensino Primário, que previa o ensino supletivo, e o Serviço de Educação de Adultos (SEA), também denominado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, que visava atender especificamente as pessoas adultas, porém, seu método pedagógico homogêneo, desconsiderando o contexto em que os alunos estavam inseridos, foi bastante discutido.

Além desses, criou-se ainda a Primeira Campanha Nacional de Alfabetização, que se deu pela criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), após a Segunda Guerra Mundial em 1945. Em 1958, foi instalada, ainda, a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), com a proposta de criar projetos-polos com atividades que agregassem a realidade de cada município e servissem de modelo para expandir-se pelo país, mas pouco se diferenciou das campanhas anteriores.

Contudo, em 1964, com a Ditadura Militar, chegou-se então a um dos momentos mais preocupantes da história da educação nacional, de modo que os avanços adquiridos nas décadas anteriores foram travancados, materiais foram apreendidos, houve exílios, detenções, prisão dos dirigentes que prejudicaram o funcionamento dos programas. Criou-se, então, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). O objetivo do MOBREAL era promover uma educação continuada. Tal programa, porém, restringiu-se apenas ao ato da leitura e escrita dos signos linguísticos, não abrindo espaço para a compreensão contextualizada dos mesmos. Um dos *slogans* do Movimento dizia “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 270). E foi assim que o MOBREAL reestabeleceu a velha ideia de que os analfabetos eram desprovidos de conhecimento e eram, acima de tudo, culpados pela situação



## **Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)**

de subdesenvolvimento do país. O papel do sujeito que deveria ser de criticidade e produtor de sua própria cultura e história ficou restrito a uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral” (MEDEIROS, 1999, p. 189).

Com a Nova República, diante da Constituição Federal de 1988, todas as pessoas passam a ter direito à educação, sendo reafirmado esse direito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Esta determina que o Plano Nacional de Educação seja elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos. A partir da LDB, constituiu-se a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB N.º 1, de 5 de julho de 2000, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Na Constituição Federal mencionada abaixo, segundo Oliveira (2007, p. 04), está presente a ideia de erradicação do analfabetismo. Com isso, pode-se notar a atenção regular da EJA ao longo das décadas – independentemente dos objetivos que a motivaram – direcionada ao público adulto, bem como à erradicação do analfabetismo; público específico, portanto.

O inciso I do artigo 208 indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, ‘assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria’. Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também a que legislação ‘estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à I – erradicação do analfabetismo, II – universalização do atendimento escola.

### **3. A Educação de Jovens e Adultos e o currículo de língua portuguesa**

Através da Lei de Diretrizes e Bases, n.º 9.394/96, o Ministério da Educação propôs dispositivos legais, que transcorrem a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – e das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – de 1998 e culminam na Resolução n.º 04, de 13/07/2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Educação - órgão vinculado ao Ministério da Educação. Tendo como base a legislação vigente, esta resolução sugere que os conteúdos curriculares sejam agrupados em áreas de conhecimento a fim de construir saberes, produzir conhecimentos, valores, competências e habilidades e, acima de tudo, orientar e proporcionar uma formação para a cidadania. Nesse contexto, o estudo da linguagem

[...] é um valioso instrumento que oferece a quem procura tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto à de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania. (Proposta Curricular EJA: Língua Portuguesa, p. 11).

Ademais, o objetivo é oferecer ao educando a possibilidade para que ele desenvolva os diversos tipos de linguagem: escrita, oral, gestual, simbólica, ritualística, onírica, cibernética, eletrônica, muscular, facial, pictórica e musical, garantindo-lhe o direito de escolher como viver independentemente de sua posição socioeconômica (condições econômicas, sociais, culturais, afetivas e valorativas), permitindo o reconhecimento de suas diferenças e que, a partir da interação com o meio, este indivíduo possa compreender melhor sua própria cultura. Sendo assim, o ensino da Língua Portuguesa deverá construir um espaço de liberdade para que o indivíduo seja sujeito da sua própria história, consciente de que é através da linguagem que ele aprenderá a dizer, para saber fazer de maneira autônoma, assegurando-lhe a plena participação social.

No trabalho aqui proposto acredito que o uso de temas regionais pode contribuir para as questões postas, já que consideramos importante a discussão de temas, como: trabalho infantil na atualidade, a condição dos idosos, a realidade dos estudantes trabalhadores, a condição das mulheres no que diz respeito à construção dos papéis sociais ligados ao gênero, bem como a história e cultura dos negros e índios e o processo de miscigenação. Acredito que é possível discutir todos esses temas nos domínios da aula de língua portuguesa tomando-se de produções autênticas da região como recurso. Assim como também é possível trabalhar os aspectos linguístico-gramaticais

## **Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)**

baseando-se nesses mesmos textos. Desta forma, o aluno poderá se reconhecer dentro do livro, valorizar sua cultura, valorizar e assumir sua identidade cultural. Uma vez que se sinta mais representado na escola, acredito, seguramente, que esse aluno terá maior interesse na escola e nos conhecimentos a ele direcionados. O resultado, portanto, será melhor.

### **4. Temas regionais na sala de aula**

A presença de temas regionais nas aulas de língua portuguesa, como já mencionei, tem efeito sobre o aluno no sentido de que ele se reconhece na escola, se sente representado. Pensando nisso, apresento a seguir os resultados da minha pesquisa, que incluiu, além de leituras teóricas, a constituição de um conjunto de informações adquirido pelo trabalho de campo realizado nas escolas discriminadas na introdução deste artigo.

#### **4.1 O professor, o material didático e os temas regionais**

Para realizar a pesquisa aqui apresentada, eu utilizei questionários a fim de obter dos participantes da pesquisa respostas sobre a metodologia de ensino de EJA nas escolas públicas estadual e municipal, bem como compreender questões relacionadas ao livro didático utilizado pelos professores. Neste contexto, as escolas escolhidas para o estudo não fizeram parte de nenhum processo de seleção, mas sim de acordo com a colaboração da direção pedagógica no sentido de permitir a realização da pesquisa. Assim, as escolas que participaram deste trabalho foram: E. E. Raimunda Virgolino, E. E. Elcy Rodrigues Lacerda, E. E. Jesus de Nazaré, E. E. Prof.<sup>a</sup>. Jacinta Maria Rodrigues, e E. M. Prof.<sup>a</sup>. Alice Pimentel. Nestas escolas, dez docentes foram selecionados de acordo com sua disponibilidade para responder às dez questões apresentadas abaixo em forma de um questionário. Uma vez com acesso às referidas questões, os participantes da pesquisa ficaram livres para respondê-las sem que houvesse qualquer tipo de influência de minha parte como pesquisadora.

1. Qual (ais) tipos de materiais didáticos você utiliza em suas aulas?

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

2. Se você utiliza o livro didático, qual (ais) são eles?
3. Quem faz a escolha do livro didático de sua escola e como essa escolha é feita?
4. Você acha que o livro didático utilizado pela escola é eficaz no sentido de apresentar/discutir conteúdos e exercícios voltados a temas regionais? Além disso, você acredita que os livros podem influenciar nas ideologias dos alunos, impondo a eles outra cultura que não a sua?
5. Em seu entendimento, os aspectos linguísticos e culturais são tratados nos materiais didáticos que você utiliza? De que forma?
6. Se você pudesse acrescentar e/ou retirar algo (textos, assuntos, atividades, imagens) do livro que você utiliza, o que seria?
7. Você já produziu alguma sequência didática - um conjunto de atividades planejadas por etapas para ministrar um conteúdo, considerando os objetivos que o professor pretende alcançar na aprendizagem de seus alunos despertando suas competências e habilidades - para trabalhar com seus alunos? Se sim, porque preferiu produzir um material ao invés de utilizar o livro que a escola disponibiliza?
8. Há necessidade de temas regionais no material didático de EJA? Você acredita que o ensino de LP pode ser mais eficaz ao apresentar ao sujeito o conhecimento científico juntamente às suas vivências diárias, fazendo com que esse enxergue-se como ser importante dentro da sociedade em que vive?
9. Você acredita que é possível trabalhar os aspectos linguístico-gramaticais utilizando-se de textos regionais? Como isso seria possível? Quais os ganhos com ações deste tipo?
10. Você acha possível ensinar língua portuguesa à EJA utilizando textos da Literatura Amapaense como recurso didático?

Além dos procedimentos referentes aos questionários, é importante ressaltar ainda que os professores participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - no qual permitiam o uso exclusivamente para fins acadêmicos das informações prestadas e eu me

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

comprometi a manter o sigilo e a confidencialidade dos nomes e escolas dos participantes.

Ao analisarmos os resultados dos questionários foi possível observar que todos os professores responderam de maneira concisa e coerente ao que estava sendo pedido, bem como reafirmando tudo o que foi exposto durante o trabalho. Por esse motivo, não apresentaremos uma análise específica para cada pergunta, mas uma análise geral para os dados obtidos. No geral, as respostas apontam para uma realidade em que a EJA na capital Macapá, hoje, enfrenta algumas dificuldades no que concerne à falta de um material didático adequado à sua realidade, por isso os professores têm tentado buscar meios alternativos de ensino uma vez que algumas escolas não possuem LD's específicos para EJA e as que possuem assumem que tal material não contempla nossa realidade amapaense. Esse é o tipo de compreensão que pode ser verificado no exemplo, a seguir:

<b>Qual (ais) tipos de materiais didáticos você utiliza em suas aulas?</b>
<b>Professor 1:</b> tento, na medida do possível, utilizar vários gêneros textuais extraídos de livros didáticos do ensino fundamental e médio e alguns textos que pesquisei na internet, pois a escola não oferece livros específicos de EJA.
<b>Professor 2:</b> utilizo livros gramaticais (prescrições e textos), literários, revistas, jornais, apostilas elaboradas com apoio de recursos de navegação virtual, bem como livros virtuais literários, estes que contemplam o mais novo modo de ensino da literatura. É necessário salientar que a EJA é pouco contemplada com recursos didáticos, tal fato torna essa realidade de ensino desafiadora.

Ao serem questionados sobre o processo de escolha do livro didático de sua escola, os professores afirmam que quem deveria selecionar tal material seriam eles mesmos, contudo, nem sempre isso ocorre. Às vezes, é a coordenação pedagógica que o faz. Em outras, a escola apenas recebe o que lhe é enviado, prejudicando assim o ensino-aprendizagem dos alunos, o planejamento do professor, bem como sua capacidade de criatividade em apresentar novas formas de ensino. Isto porque apenas os professores podem

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

fazer tal seleção visto que eles sabem e vivenciam a realidade dos seus educandos. Vejamos algumas respostas relacionadas ao tema:

**Quem faz a escolha do livro didático de sua escola e como essa escolha é feita?**

**Professor 3:** não há consenso entre as áreas do conhecimento para a escolha e obtenção do material didático. Na verdade, essa oportunidade de seleção do material didático não é oferecida aos docentes.

**Professor 4:** o livro é encaminhado pela Secretaria de Educação para a escola, não fazemos a seleção deste material.

Uma terceira pergunta apresentada aos participantes referia-se justamente à presença de temas regionais no LD. Ao responderem a esta pergunta, os professores entrevistados afirmam que os LDs não proporcionam aos alunos uma visão crítica da realidade em que estão inseridos, desconsiderando todo aporte teórico e prático que este sujeito construiu ao longo de sua vida. Isto pode ser comprovado de acordo com o quadro abaixo:

**Você acha que o livro didático utilizado pela escola é eficaz no sentido de apresentar/discutir conteúdos e exercícios voltados a temas regionais? Além disso, você acredita que os livros podem influenciar nas ideologias dos alunos, impondo a eles outra cultura que não a sua?**

**Professor 5:** não há uma eficácia, uma vez que há uma consideração consistente voltada para as regiões sudeste e sul, fato que não contempla muito nosso contexto. Isso, muitas vezes, deixa nosso aluno aquém de sua própria cultura e contexto social.

**Professor 6:** todo livro traz em sua natureza expositiva imposição conteudista e ideológica aos alunos. Entretanto, a desconstrução de tal imponência é feita em sala, através das orientações dos professores. Ademais, sabe-se que os livros contemplam mais as regiões sul e sudeste, deixando assim, a cultura local desprestigiada e sem ter influência na formação básica.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Diante dos excertos acima, podemos nos perguntar acerca do problema de não reconhecer sua realidade no LD. Como fica a questão da alteridade, da construção de um sentimento de pertencimento? Talvez seja esse um conjunto de perguntas relevante para o professor que lida com esse público. A mesma compreensão de (não) pertencimento me fez pensar a questão da escrita – num momento em que tanto se questiona a dicotomia inerente à escrita “formal” e “coloquial” na sala de aula. Pensando nisso, no que se refere ao trabalho de língua portuguesa e dos aspectos linguístico-gramaticais em textos regionais eu elaborei a questão seguinte.

**Você acredita que é possível trabalhar os aspectos linguístico-gramaticais utilizando-se de textos regionais? Como isso seria possível? Quais os ganhos com ações deste tipo?**

**Professor 1:** os aspectos linguístico-gramaticais podem ser trabalhados com qualquer texto, claro que o fato de se explorar um texto regional, você estará não só usando o texto como pretexto para o ensino gramatical, mas também poderá estar instigando uma suposta valorização de uma cultura mais específica.

**Professor 7:** sim, é possível trabalhar os aspectos linguístico-gramaticais inserindo textos de outros autores, escritores, poetas da região, como também os próprios alunos podem produzir textos falando do regionalismo. O professor, além de trabalhar a LP, trará para o aluno, de maneira mais simples, a importância de tal disciplina no contexto educacional e comunicativo.

**Professor 8:** sim, a partir do momento em que meu aluno percebe o texto como regional, ele também percebe a linguagem, a poesia, entendendo, dessa maneira, o porquê de certas figuras de linguagem, colocações pronominais, gírias, regionalismos, entre outros.

**Professor 9:** sim, a literatura é um recurso de humanização e desenvolvimento pragmático: leitura e escrita. Ademais, a modalidade EJA, demonstra, de acordo com sua clientela, a extrema necessidade do trabalho voltado para o desenvolvimento sociocrítico, uma vez entendendo que estes só voltaram à escola porque viram na educação um motivo estimulador para melhorarem suas vidas. A literatura local, nessa

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

perspectiva, vem contribuir mais ainda para o enriquecimento vocabular, histórico e personativo do estudante EJA, além de que tê-la como componente curricular valorizar-se-á a cultura em questão.

Conforme se pode notar nas respostas acima, os professores afirmam que sim, é possível ensinar língua portuguesa utilizando-se de textos da literatura amapaense, e que isso favorecerá mais ainda o aluno; que diante da era tecnológica em que vivemos hoje, a utilização de textos regionais favorecerá o resgate de nossa identidade, bem como envolverá o aluno na sua própria cultura, fazendo com este se reconheça como sujeito importante da sociedade em que vive. Sobre essa questão, importa ressaltar, devemos compreender a literatura amapaense como tão rica quanto as demais do país e do mundo, logo pode ser utilizada também como recurso de ensino na EJA. A utilização de textos literários nortistas, como lendas, músicas, poesias, tornará as aulas mais dinâmicas, proporcionando ao aluno interação aluno-comunidade, valorização de sua arte e cultura, reconhecimento de sua própria identidade, inclusão na sociedade, e talvez desperte o interesse pela leitura e pela escrita.

Por fim, ao perguntarmos se os professores tivessem a possibilidade de modificar o material didático que utilizam, acrescentando ou retirando textos, assuntos, músicas, entre outros, para melhor adequar este material à realidade do aluno, eles afirmam que modificações são necessárias sim e a criação de uma sequência didática ou de um livro regional seria muito importante para complementar a educação de jovens e adultos.

**Se você pudesse acrescentar e/ou retirar algo (textos, assuntos, atividades, imagens) do livro que você utiliza, o que seria?**

Professor 10: eu acrescentaria aspectos que fazem referência à realidade do aluno, porque tenho consciência hoje de que o conteúdo flui mais quando se tem contato com a realidade vivenciada. Logo, muitas coisas seriam extraídas dos livros como frases soltas, textos e imagens estrangeiras, mas não tudo, porque há uma visão híbrida dos conhecimentos na atualidade em que ideologias sobre multiletramentos estão sendo evidenciadas, desta forma, exige-se um certo contato com variados textos e estilos, os quais modificam o aprendizado.



## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Professor 2: é necessário que se pense em um material contextualizador, onde o aluno se sinta convidado a traçar uma reflexão cognitiva sobre as bases teóricas das disciplinas de educação básica e também seja capaz de obter mais informações sobre si e seu redor. Diante disso, eu acrescentaria autores amapaenses de forma a mesclar o nacional com o regional.

Diante das respostas apresentadas, evidencia-se a necessidade de pensar em uma metodologia de ensino diferenciada para alunos da EJA que considere, sobretudo, sua realidade local; de extrema importância. Este aluno precisa reconhecer em seu ambiente escolar sua língua, sua cultura, seu modo de viver. Essa compreensão não elimina, certamente, a necessidade do novo expresso no LD. Pensando nisso, apresento na seção seguinte uma proposta de sequência didática.

### **5. Proposta de sequência didática**

Ao considerarmos o exposto ao longo do trabalho, apresentamos a seguir uma proposta de Sequência Didática (SD) que objetiva trabalhar língua portuguesa e seus aspectos linguístico-gramaticais utilizando-se do gênero Lenda. Salientamos, todavia, que a mesma SD pode ser adaptada pelo professor da EJA conforme suas necessidades e sua realidade. É importante que o professor tome a SD apenas como uma amostra da diversidade de ações de ensino que se podem gerar através de um tema gerador. Nesse sentido, é perfeitamente possível ao professor pensar como tema gerador, por exemplo, a presença de populações indígenas no estado do Amapá; a questão histórica e identitária relativa ao Marabaixo como expressão cultural da sociedade amapaense; as populações ribeirinhas e afro-descendentes do estado; a organização imobiliária da cidade; o mercado de trabalho macapaense; a fronteira com a Guiana Francesa e seus impactos linguísticos. Essa lista de temas de interesse e possíveis de serem utilizados na sala de aula poderia ser ampliada, o que não é meu interesse aqui.

A SD em questão está organizada em três módulos resumidos, quais sejam (1) Apresentação da situação a ser trabalhada; (2) O contexto de produção do gênero “lenda” e (3) Reconhecimento do gênero em estudo.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Como se poderá observar, ao longo dos três módulos em questão, apresentamos ideias voltadas ao trabalho com leitura, interpretação, escrita e análise gramatical. Acompanham os módulos algumas orientações para o professor.

**Módulo 1:** Apresentação do gênero e apropriação das características sócio discursivas

**Objetivo:** apresentar aos alunos, através das lendas regionais, o contexto social em que vivem e despertar o interesse pela leitura utilizando como ferramenta didática textos do cotidiano.

**Capacidades:** leitura, interpretação, compreensão, escrita, conhecimentos sobre sua cultura, criatividade, interação, cooperação

Atenção professor!

Neste módulo, você deve apresentar aos alunos os elementos estruturais do gênero narrativo lenda

Perguntas	Respostas
Você já ouviu falar sobre lendas?	
Como você acha que essas histórias se formam?	
Você conhece alguma? Qual (s)?	
Descreva nas linhas abaixo a sua preferida.	

Ativação de conhecimentos prévios: verificar o que a turma já conhece a respeito do tema abordado.

Elementos Estruturais Do Gênero *Lendas*: O que são lendas e para que servem?

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

**Lendas** são histórias fantásticas, originalmente contadas de forma oral, e que possuem origem histórica, são ligadas ao princípio dos tempos, ou da humanidade, e onde o mágico aparece como "milagre". Mescla de fatos e fenômenos frutos da imaginação dos povos primitivos, a lenda procura dar uma explicação a fenômenos e/ou acontecimentos misteriosos e sobrenaturais. Por exemplo: explicar a origem do trovão, explicar a origem de uma cachoeira, do relâmpago, da chuva, das águas, nascimento do sol, lua etc. Nossos índios brasileiros têm muitas lendas. A lenda é sempre considerada com um fundo de verdade. Durante algum tempo confundiu-se o mito com a lenda, embora os dois estejam relacionados a acontecimentos de um passado distante e fabuloso, diferem, porém nas personagens.

As lendas tendem a ser reproduzidas e registradas em forma de contos e histórias escritas, principalmente em livros, de acordo com que vão se popularizando. De maneira etimológica, a palavra lenda vem do latim medieval que significa "aquilo que deve ser lido". Num primeiro momento, essas narrativas contavam histórias de santos, com o tempo, esses conceitos mudaram e foram se transformando em histórias que falam da cultura e das tradições de um povo.

Esses textos, na maioria das vezes, tentam explicar acontecimentos e situações que não apresentam explicação científica comprovada, como os supostos **fenômenos sobrenaturais** por exemplo. A lenda pode ser explicada como uma degeneração do mito, porque como são repassadas oralmente de geração a geração, vão com o passar do tempo sendo alteradas. Já que como diz o próprio ditado popular: "quem conta um conto, aumenta um ponto".

É interessante ressaltar que a origem das lendas é baseada em quatro teorias que tentam dar uma resposta aos acontecimentos, por exemplo: a **Teoria Bíblica**, com origem nas escrituras; **Histórica**, com origem a partir das diferentes mitologias; **Alegórica**, que diz que todos os mitos são simbólicos, contendo somente alguma verdade moral ou filosófica; e **Física**, que usa os elementos da natureza como a base de todo (água, fogo, terra e ar).

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

### Tipos de lendas

#### Lenda urbana

As lendas urbanas são marcadas por sua **contemporaneidade**, ou seja, estão relacionadas a acontecimentos atuais. Elas têm um **caráter sensacionalista ou conspiratório**, com a intenção de encontrar respostas para qualquer tipo de informação e acontecimento que não tenha uma explicação científica, assim como as lendas clássicas. Como exemplos de lendas urbanas que mais chamaram atenção, tem-se: a lenda do Chupa-Cabra, da Loira do Banheiro, do Homem do Saco e a lenda do Boneco do Fofão.

#### *Lendas folclóricas*

O Brasil é um país riquíssimo de cultura popular e esse título lhe é dado justamente a grande quantidade de lendas folclóricas que nós temos. De Norte a Sul, cada região brasileira tem as suas lendas próprias, como a lenda do Saci-Pererê, do Curupira, da Iara, da Caipora, lenda da Mula-sem-Cabeça, do Boto cor-de-rosa, e muitos outros.

Atenção professor!

É de extrema importância ampliar o vocabulário dos alunos, ajudá-los a entender o significado de certas palavras que não são comuns no seu dia a dia. Então, na hora da explicação e leitura deste módulo essencial que você explique o que significam palavras como “sobrenatural”, “etimologicamente”, “contemporaneidade”, entre outras.

Como se estrutura uma *Lenda*?

*Lenda* é uma história fictícia a respeito de personagens ou lugares reais, sendo assim a realidade dos fatos e a fantasia estão diretamente ligadas. A lenda é sustentada por meio da oralidade, torna-se conhecida e só depois é registrada através da escrita. O autor, portanto, é o tempo, o povo e a cultura.

Normalmente fala de personagens conhecidas, santas ou revolucionárias.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Atenção professor!

Oriente seus alunos para a leitura e interpretação das lendas para que eles possam responder ao questionário logo em seguida, como forma de reforçar o que foi estudado.

### A Pedra do Guindaste

A Pedra do Guindaste é um monumento localizado em frente à cidade de Macapá, ao lado do Trapiche Eliezer Levy, dentro do Rio Amazonas. Trata-se de uma pedra muito grande. Sobre ela encontra-se a imagem de São José abençoando a cidade, feita pelo escultor português Antônio Ferreira da Costa. No século passado, a Pedra do Guindaste teve como finalidade servir de alvo aos exercícios de tiro dos soldados, ao lado norte da Fortaleza de São José. A famosa pedra é conhecida por suas lendas que fazem parte da rica cultura do caboclo amapaense. Uma delas é contada pelos moradores da antiga rua da Praia e Igarapé das Mulheres, hoje bairro de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Afirmam existir na pedra uma cobra grande, com dimensões ainda não calculadas, que na maré de reponta, ou seja, quando a água do rio não está na cheia e nem na vazante, sai dali para tomar água, de maneira que a mesma nunca conseguiu cobrir a pedra. Se porventura, alguma autoridade tiver a infelicidade de mandar retirar a pedra do rio, a água do Amazonas subirá tanto, que Macapá toda irá para o fundo. Outra versão da lenda é que havia na tribo dos Tucuju - primeiro povo habitante dessa terra - uma índia muito bonita, apaixonada por um índio que todas as manhãs saía pela praia em busca de alimento. Quando ele saía, a namorada acompanhava-o até a praia e lá ficava o dia todo, até o sol pousar na Lagoa dos Índios, quando o índio voltava e a levava para a maloca. Isso acontecia todos os dias e começou logo a ser observado pela tribo. Num certo dia, de manhã cedo, como acontecia todos os dias e começou logo a ser observado pela tribo. Num certo dia, de manhã cedo, como acontecia sempre, o índio desceu o rio pela praia e sua amada ficou à espera no local de sempre, mas aconteceu que ele não voltou. A noite chegou, a índia desesperada ainda o

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

esperava em vão. Acocorou-se e chorou a noite toda, dias e dias, e lá morreu. No lugar de suas lágrimas nasceu a pedra com formato de corpo de mulher, que mais tarde, muitos anos depois passou a ser conhecida como Pedra do Guindaste.

1. As personagens das lendas não são pessoas comuns, são fantásticas, irreais, que muitas vezes têm forma de gente, de bicho e também os dois juntos, como a mula-sem-cabeça.

a) A mula-sem-cabeça e a Lara são personagens irreais e fantásticas que fazem parte de lendas. Quais outras você conhece?

b) Quais são as ações sobre-humanas que os personagens das lendas acima realizam?

2. O objetivo de uma lenda é procurar dar explicação a acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais. Deuses, heróis e personagens sobrenaturais se misturam com fatos da realidade para dar sentido à vida e ao mundo.

a) As lendas foram criadas por pessoas que, antigamente, gostavam de inventar histórias desse tipo. Por quê?

b) Em sua opinião, por que é tão comum seres humanos se transformarem em animais ou vice-versa nas lendas?

### **Módulo 2: O contexto de produção do gênero “lenda”**

Professor,

Para que haja interação e socialização do gênero em questão, promova uma atividade em grupo. Se possível leve os alunos para um passeio pelos pontos turísticos de Macapá, conte nossa história, a cultura e os costumes de nosso povo. Organize também um sarau ou um projeto “lenha na fogueira” ou “roda de histórias”, por exemplo, para que os alunos possam contar suas experiências e as lendas que serão produzidas nesta etapa. Com isso, você trabalhara entre outros aspectos com a habilidade de escrita do aluno.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Após um passeio pelos pontos turísticos de Macapá, produza um diário de bordo contando o que você aprendeu sobre sua cidade (costumes, história, arte, cultura, de onde surgiram as lendas, o que elas têm a ver com o nosso cotidiano...). Você pode falar tudo o que quiser. Mas atenção: seu texto deve seguir as regras abaixo:

Professor,

Ao senhor fica incumbida a tarefa de explicar todos esses quesitos que serão avaliados. Tais critérios são fundamentais, pois apesar do aluno estar livre para contar a história que quiser, ele deve considerar os padrões de um texto escrito.

- Mínimo de 30 linhas, máximo de 60;
- Dê um título para seu texto;
- Não esqueça de observar a pontuação e acentuação adequadas;
- Construa seu parágrafo com coesão e coerência.

### **Módulo 3:** Reconhecimento do gênero em estudo

Professor,

Neste módulo o aluno deverá responder, individualmente, perguntas sobre o gênero em questão como forma de compreensão e assimilação do que foi estudado ao longo da Sequência Didática. Além disso, aqui você já deverá incluir questões referentes aos aspectos gramaticais presentes no texto, como tempos e modos verbais, variações linguísticas, sujeito e predicado, tudo aquilo que você considerar importante para este momento. Mas, claro, que todos estes assuntos devem ser trabalhados em sala antes da atividade. Com isso, você envolverá o aluno em atividades onde a oralidade, a compreensão, a expressão, os conhecimentos metalinguísticos serão necessários.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

<b>Gênero</b>	
Autor do texto e seu papel social	
Possíveis leitores e lugares sociais	
Época e meio de circulação	
Finalidade deste gênero textual	
Do que trata o tema	
Síntese do conteúdo apresentado no texto	
Como o autor desenvolveu a sequência do texto, ou seja, como está organizado estruturalmente.	
Sequências tipológicas predominantes	
Tempos verbais predominantes	
Elementos linguísticos de ordenação textual que mais caracterizam (orientação sobre a coesão/coerência textual) organização das partes, ligações ou integração entre os enunciados, os períodos e orações.	
Escolha lexical/ grau de formalidade/ variedade da língua (padrão ou não).	

### **Considerações finais**

As aulas de língua portuguesa não devem ser baseadas apenas no ensino da norma culta da língua. Disso já ouvimos falar. É necessário que tais aulas compreendam, sobretudo, o usuário da língua. Para isso, precisa-se reconhecer as diversas formas de uso da língua de uma comunidade e não apenas a culta. O livro didático que chega à escola também precisa



## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

reconhecer essas diversas formas de uso, como também as peculiaridades de cada região do país. Não é possível manter práticas de ensino em que somente as regiões mais ricas sejam o tema. Essa ainda parece ser a realidade, conforme vimos nas respostas dos professores participantes da pesquisa. É esse tipo de sentimento e realidade que nortearam a realização da pesquisa que aqui apresentei. Precisamos pensar em possibilidades de ensino de língua que valorizem a nossa realidade local. Para isso, sugeri a utilização de uma SD a partir do tema lendas. Como sugestão, o tema nos mostra que inúmeras outras possibilidades podem ser adotadas, cabendo ao professor o lugar de protagonismo no sentido de proporcionar a seus alunos acesso a essas possibilidades. Uma infinidade de temas dos quais a cidade de Macapá e/ou o estado do Amapá são as fontes de informação é possível. Ao assim fazer, o professor de língua portuguesa aproxima o aluno da EJA de sua realidade local, de modo que nesta se sinta representado. É evidente que esse tipo de atitude demanda trabalho de pesquisa docente, portanto, isso tem a ver com o papel do educador a que tanto fazemos referência.

### Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Decreto-Lei nº 1.006. 30 dez. Brasília: Senado, 1938. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso dia: 22 fev. 2014

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La pensée sauvage, 1985.

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional**: a educação do povo. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, 1933, p.190.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história à ação.** Palma de Maiorca: Tese de Doutorado pela Universitat de les Illes Balears, 1999.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica/** Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba: Educarte, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo L. Portela. **Educação de Jovens e Adultos: o direito à educação.** In: Mesa Redonda: Direitos Educativos e a EJA no Brasil. 16º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, X Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Campinas: UNICAMP, 11 a 13 de julho de 2007, [http://www.alb.com.br/anais16/prog\\_pdf/prog01\\_01.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog01_01.pdf), acessado em 05 de maio de 2008.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos.** 5.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PETITJEAN, A. **La transposition didactique em français.** Pratiques, n. 97-98, Metz, 1998.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** 2 ed. São Paulo : Autores Associados, 1998.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, Celso. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1995.

<http://portalladob.com.br/macapa-258-anos-pedra-do-guindaste/>  
<https://www.diariodoamapa.com.br/2016/10/15/pedra-do-guindaste/>  
<https://www.significados.com.br/lenda/>

## A CRÔNICA E O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Marcione de Souza Barbosa<sup>1</sup>

### Introdução

O presente estudo busca verificar a potencialidade do gênero crônica para desenvolver capacidades de leitura nos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, com isso, criar uma ferramenta a mais para ser utilizada nas aulas de ensino de literatura das turmas da EJA. É importante destacar que o objeto de pesquisa é a crônica literária, haja vista a importância da literatura, pois esta é, como se verá na discussão empreendida mais adiante, primordial na formação do indivíduo.

Para fazer os levantamentos pertinentes à pesquisa, é necessário tecer uma reflexão acerca do público da EJA. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), “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” (1996). Essa descontinuidade dos estudos ocorre, segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica<sup>2</sup> (SETEC, 2006), devido ao fato de o Brasil não conseguir reduzir as desigualdades socioeconômicas do país. Por essa razão, as famílias de baixa renda se veem obrigadas a contar com o trabalho das crianças para complementar a renda familiar. A inserção no mundo do trabalho de forma precoce rouba das crianças o direito à infância e à escola, retomando, somente mais tarde, os estudos (nas turmas de EJA). Esse retorno, afirma a SETEC (2006), é muitas vezes motivado pela recusa de certos postos de trabalho devido à falta de escolaridade. Infere-se, assim, que as pessoas que são excluídas socialmente procuram no retorno à escola condições para melhorar sua situação social.

De acordo com essa mesma secretaria, fazem parte do público da EJA as pessoas que são excluídas pela sociedade brasileira tanto social quanto

---

<sup>1</sup> Orientadora: Profa. Dra. Natali Fabiana da Costa e Silva (UNIFAP).

<sup>2</sup> Grupo de trabalho para a elaboração do documento base de PROEJA.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

cultural e economicamente, por fatores que geralmente estão ligados à raça/cor e ao gênero. Para comprovar isso, basta analisar os dados que o Instituto Brasileiro de Pesquisas Geográficas e Estatísticas (IBGE) divulgou referente às pessoas de 15 anos ou mais de idade, que frequentam cursos de Educação de Jovens e Adultos ou supletivo.

Grandes Regiões	Pessoas de 15 anos ou mais de idade, que frequentam cursos de educação de jovens e adultos ou supletivo								
	Total	Distribuição percentual (%)							
		Nível de ensino		Grupos de idade		Cor ou raça		Sexo	
		Funda- mental	Médio	15 a 24 anos	25 anos ou mais	Branca	Preta ou parda	Homem	Mulher
<b>Brasil</b>	<b>1 374 127</b>	<b>57,5</b>	<b>41,4</b>	<b>58,6</b>	<b>55,0</b>	<b>34,7</b>	<b>63,8</b>	<b>46,4</b>	<b>53,6</b>
Norte	205 759	69,1	49,7	50,3	48,6	19,7	73,9	47,8	52,2
Nordeste	429 584	66,2	42,1	57,9	53,4	24,6	75,0	45,0	55,0
Sudeste	440 189	52,1	36,8	63,2	59,1	37,8	61,6	46,3	53,7
Sul	193 610	42,5	45,4	54,6	51,6	69,2	30,1	50,9	49,1
Centro-Oeste	104 986	49,9	34,3	65,7	63,3	28,8	70,0	41,8	58,2

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012.

Os dados apresentados comprovam que há um maior número de mulheres e de pessoas que se declaram pretas ou pardas frequentando as turmas da EJA. Além deles, também, fazem parte dessa parcela da população “quilombolas, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais” (SETEC, 2006, p. 08).

Portanto, não é porque esses cidadãos têm trajetória escolar descontínua que se deve pensar em apenas cumprir um calendário para que adquiram com rapidez um diploma. Na EJA, “o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos” (SETEC, 2006, p. 10).

O papel da escola é ajudá-los na construção de seu conhecimento formal. Nesse sentido, é imprescindível destacar que o desenvolvimento de capacidades leitoras são primordiais nessa proposta de educação, pois essas capacidades ajudarão no que propõe a SETEC, que é permitir ao aluno compreender o mundo e se compreender no mundo e, dessa forma, conseguir alcançar melhorias em sua condição de vida e na construção da sociedade.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Com a perspectiva de contribuir para a formação humana dos alunos da EJA e por desejar uma sociedade menos desigual, propomos esse trabalho voltado para desenvolver a capacidade de ler criticamente, pois esta é uma tarefa essencial para os seres humanos. O universo da leitura compreende desde realizar tarefas simples do dia-a-dia, como ler rótulos de produtos no supermercado, pegar ônibus, ler uma receita, entre outros, até a leitura de textos jurídicos, científicos e literários.

Partimos do princípio de que todas as pessoas, de alguma maneira, têm acesso à leitura e à escrita, até mesmo aquelas que não são alfabetizadas, pois se trata de uma prática social presente nos mais diversos contextos: no trabalho, na rua, na igreja, no lar etc. É certo que a leitura é uma prática constante e contribui para a qualidade de vida das pessoas; por isso, é fundamental pensar em educação de qualidade para aquelas que, por muito tempo, estiveram à margem da sociedade e, principalmente, ensiná-las a ler de forma crítica, a fim de que compreendam e façam inferências e associações com outros textos e com o próprio contexto social.

Acreditamos no potencial da crônica literária para ajudar os educandos da EJA a percorrer esse caminho de ensino-aprendizagem. A escolha pelo gênero crônica se deu por serem tratados, na maior parte dos casos, temas do cotidiano e com uma linguagem menos formal, além de não serem textos tão extensos. Com esse argumento não queremos simplificar o ensino de literatura; ao contrário, a crônica consegue dialogar com diversos textos literários e não literários, ou seja, não quer dizer que formaremos leitores apenas de crônicas. Queremos que, por meio delas, os alunos consigam ler textos que demandam diferentes níveis de compreensão.

Para empreender as discussões, dividimos o artigo em quatro partes que são essenciais para a compreensão geral da proposta estabelecida. A primeira parte do desenvolvimento dedica-se a delinear a importância da literatura, além de trazer concepções acerca de letramentos e da leitura, abranger conceitos sobre leitura crítica e discutir a importância de valorizar o conhecimento de mundo dos alunos.

Na segunda parte, conceitua-se a crônica e fala-se da importância dela como objeto de estudo e de sua potencialidade para desenvolver nos alunos da EJA as capacidades de leitura. A terceira seção traz a sugestão de uma

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

atividade que envolve a leitura da crônica em sala de aula. Nesse ponto, é preciso esclarecer que tal atividade é uma proposta para os professores da EJA que desejem utilizar a crônica como meio de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de leitura. É, finalmente, as considerações finais do trabalho, que não têm a intenção de determinar um final para as reflexões aqui colocadas, servem, pelo contrário, como ponto de partida para pôr em prática o que foi sugerido.

### **1. Literatura: leitura e letramento**

Conceituar literatura, leitura e letramentos para o desenvolvimento deste trabalho é indispensável para melhor compreender o que se propõe. Ao considerar o objeto de estudo, a crônica literária, destacamos Eagleton (2003) e Cândido (2011) para abordar conceitos importantes sobre literatura e também enfatizar sua importância na vida das pessoas. Para conceituar letramentos, como práticas de leitura e escrita em diferentes contextos, utilizamos Gomes (2016). E com o propósito de relacionar o conceito de letramento com o de leitura no sentido de valorizar, resgatar e considerar o aprendizado adquirido pelo aluno fora da escola (um fator importante para tornar-se um leitor crítico), pautamo-nos pelas discussões de Freire (1989), Jauss (1994), Soares (2003), Lajolo (1993) e Kuenzer (2002).

Desse modo, Eagleton (2003) traz alguns conceitos referentes à literatura que nos fazem concluir que se trata de uma noção que muda com o tempo. Primeiro diz que “é possível definir literatura como escrita ‘imaginativa’, no sentido de ficção – escrita esta que não é literalmente verídica”, e mais adiante adverte que é necessário traçar caminhos diferentes para chegar à definição de literatura: “Talvez a literatura possa ser definida não pelo fato de ser ficcional ou ‘imaginativa’, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar (...) A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana”. (EAGLETON, 2003, p. 02).

Outra tentativa de definir literatura é considerá-la como “um discurso “não-pragmático; ao contrário dos manuais de biologia e recados deixados para o leiteiro, ela não tem nenhuma finalidade prática imediata”

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

(EAGLETON, 2003, p. 10). E, finalmente, conclui ao dizer que “a literatura não pode ser, de fato, definida ‘objetivamente’. A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 2003, p. 11).

Portanto, Eagleton (2003) defende que a literatura não pode ser definida objetivamente, mas afirma que ela está relacionada às mudanças históricas no que tange aos juízos de valor de cada época. Ou seja, está diretamente ligada com ideologias sociais.

Segundo Cândido, a literatura é direito fundamental do ser humano, assim como a moradia, a educação, a saúde e o lazer. Ela é indispensável, uma vez que está presente “desde o devaneio amoroso ou econômico do ônibus até a atenção fixada da novela de televisão ou na leitura seguida de um romance” (CÂNDIDO, 2011, p. 175). A literatura de que Cândido trata define-se do seguinte modo:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CÂNDIDO, 2011, p. 175)

Ainda segundo Cândido (2011), a literatura compreende desde a prática cotidiana do narrar pequenas histórias até a ficção mais elaborada. Todos os seres humanos se inserem nesse universo, independentemente de seu poder aquisitivo, de seu *background* cultural, pois o fenômeno literário se encontra desde a canção popular até os grandes clássicos literários.

Para Cândido, a literatura “é fator indispensável de humanização”, já que, por meio dela, é possível construir e desconstruir valores presentes na sociedade. Por intermédio de seus diferentes enredos e personagens, os textos literários são capazes de proporcionar aos leitores diferentes experiências de vida e os fazem experimentar diversos sentimentos. Na literatura encontra-se o

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p.174)

Sendo assim, concluímos que estudar textos literários é essencial para a formação dos alunos. Por isso, no presente trabalho, selecionamos a crônica literária como objeto de estudo capaz de contribuir para a formação dos alunos da EJA, ajudando-os a melhor desenvolver capacidades de leitura, fazendo-os apreciar a “poesia” (em sentido lato) presente em cada produção literária.

Nesse sentido, percebe-se a importância múltipla do trabalho com textos literários: eles têm um papel transformador, conscientizador e libertador, pois por meio da literatura é possível dar forma aos sentimentos e às diferentes visões presentes no mundo, além de ela ser um instrumento de desmascaramento e de denúncia da realidade dos menos favorecidos socialmente. Assim, dar acesso a leituras literárias significa estimular o aluno a tornar-se um leitor crítico, capaz de opinar a respeito do que lê, e não apenas aceitar a ordem estabelecida sem questioná-la.

A escolha de tal gênero se deu pelo fato de ele tratar de temas relacionados ao cotidiano. Com isso, aproxima-se mais da realidade dos educandos, pois na prática da sala de aula é possível escolher crônicas que se aproximem do contexto social dos estudantes. A proximidade com a perspectiva do aluno traz como saldo positivo para o ato da leitura o conhecimento de mundo dos alunos, ou seja, a própria prática social que eles fazem da leitura e da escrita.

É o uso que fazem da leitura e da escrita no contexto social que define seu grau de letramentos. É importante destacar que adotamos “letramento” como uma palavra plural: “letramentos”, pois, de acordo com Gomes (2016), nesse processo, leva-se em consideração “os valores, as questões de identidade, poder, ideologias e as interações ocorridas nas diversas práticas de letramentos, tendo como principal foco pesquisar as práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais.” (GOMES, 2016, p.03).

O conceito de letramentos reitera a importância de resgatar as histórias de cada aluno no contexto escolar, porque, assim, os educandos terão contato



## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

com práticas sociais diversas sem desvalorizar o que já adquiriram na convivência com a família e sociedade em geral.

Essa reflexão está de acordo com a que Freire (1989) faz acerca da “compreensão crítica do ato de ler”. Segundo ele, o ato de ler é um processo que envolve primeiramente o conhecimento de mundo das pessoas, pois antes mesmo de decodificar as palavras, o educando está inserido em uma determinada realidade, possui uma linguagem, tem contato com pessoas, objetos e coisas que consegue perceber, compreender e sentir. Essas experiências acumuladas e apreendidas são o que definem o que se chama de leitura de mundo. Ao considerar esses aspectos, os alunos da EJA terão facilidade no processo de ensino-aprendizagem, visto que darão continuidade à compreensão que têm das coisas que os cercam.

Jauss (1994) afirma que o que é apresentado na obra literária dialoga com as experiências que o leitor possui. Assim, pode-se afirmar que todo leitor tem um saber prévio que definirá a forma como receberá determinada obra. Nesse sentido, “a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédios de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas [...]. Ela desperta a lembrança do já lido”[...] (JAUSS, 1994, p. 28).

É dessa forma que se deveria direcionar os estudos da literatura nas salas de aula: receber o aluno reconhecendo que ele já possui um saber internalizado. É o fato de valorizar esse saber é bastante estimulante para o estudante, porque, assim, a escola acaba agindo como mediadora entre o conhecimento do aluno e aquilo que ele ainda não aprendeu.

É nesse sentido também que Soares (2003) explica que o letramento vai além de alfabetizar: “é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto no qual a leitura e a escrita tenham sentido social e façam parte da vida das pessoas”. Para isso, o professor precisará desenvolver junto com os alunos atividades de leitura e escrita que alcancem diferentes contextos sociais. Tal concepção é reafirmada por Gomes:

[...] a visão ideológica do letramento está associada fortemente com práticas socioculturais diversas, não só as legitimadas pela escola, mas outras e variadas, as quais dizem respeito ao uso de leituras e de escritas em diferentes contextos. (GOMES, 2016, p.3)

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Diante do exposto, a utilização da crônica como atividade de leitura nas turmas de EJA é pertinente, visto que esse gênero, que aborda temas do cotidiano, torna-se um instrumento eficiente e capaz de levar para a sala de aula diferentes contextos sociais.

Sabe-se que as crônicas já são utilizadas nas aulas da EJA, pois estão inseridas nos livros didáticos, mas nossa proposta é apresentar uma atividade diferente do que geralmente encontramos nas aulas de Língua Portuguesa, quando envolvem o ensino de leitura literária. Isso porque, essas atividades se resumem a tarefas “mecânicas tais como o preenchimento de fichas de leitura, ou trabalhos envolvendo resumo dos livros lidos em casa, ou ainda, testes de leitura” (SCHWARZBOLD, 2011, p.16).

Tais práticas são insuficientes, porque nesses exercícios só é levado em consideração o texto, logo, leitor, autor e contexto são desconsiderados. A leitura que propomos envolve autor e leitor como construtores do texto, ou seja, o contexto sociocognitivo dos participantes deve ser considerado. Portanto, “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 34).

Para que possamos reverter essa situação, sugerimos uma atividade de mediação de leitura. Ela busca fazer com que o aluno aprenda a ler criticamente, ou seja, consiga se posicionar, levantar hipóteses, relacionar a leitura de um texto com outros já lidos, uma vez que ler criticamente refere-se à produção de um novo texto concordando, discordando ou acrescentando uma nova ideia a partir da compreensão do texto de referência. É desse modo que, para a estética da recepção, por exemplo, o leitor se torna ativo no processo de leitura. Em outras palavras, torna-se co-criador do texto literário.

É nesse sentido também que Lajolo (1993) afirma que não se nasce sabendo ler, mas que se aprende no decorrer da vida. Isto é, existem as leituras que são aprendidas na escola e existem outras leituras que são aprendidas, segundo ela, “na chamada escola da vida” (LAJOLO, 1993, p.7). Essa leitura adquirida na escola da vida que é importante considerar no contexto escolar quando o docente pretende ensinar a ler criticamente. Portanto, o papel da leitura na vida das pessoas é um bem fundamental, pois nos faz compreender

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

melhor o mundo, como afirma Lajolo: “lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode e (nem costuma) encerrar-se nela.” (LAJOLO, 1993, p.07).

Para Kuenzer (2002, p.101), “ler significa, em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção”. Ou seja, a leitura é geradora de significados, mas, ao considerar que cada indivíduo vê o mundo de maneira diferente, isso implica dizer que em virtude dessa idiossincrasia, cada indivíduo recebe de maneira particular os efeitos da mesma causa; por isso, o ato de produzir um novo texto será diferente de uma pessoa para outra. Sendo assim, o ato de ler sempre envolverá as seguintes práticas: “percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido” (FREIRE, 1989, p.14); assim, os textos se tornam fontes inesgotáveis de conhecimento.

A partir do exposto, nota-se que ler não é apenas decodificar os códigos linguísticos. Para ler, é necessário primeiramente perceber e compreender o mundo, ou seja, interpretar o mundo e a si mesmo, pois o ato de ler nos remete a conhecimentos obtidos desde que começamos a nos perceber como indivíduos. Isso quer dizer que a leitura deve estar associada a situações concretas da realidade do alunado, pois como diz Lajolo (1993, p.15): “Ou o texto dá um sentido ao mundo ou ele não tem sentido nenhum”.

### **2. Crônica e capacidades de leitura**

Ao tomar como base as perspectivas de leitura e letramentos, destaca-se a importância de utilizar a crônica literária como ferramenta para trabalhar, nas turmas da EJA, com exercícios de desenvolvimento de capacidades de leitura, mas para isso é fundamental compreender esse gênero literário. Para definir e caracterizar as crônicas, respaldamo-nos nos seguintes autores: Massaud Moisés (1997), Aranha (2009), Redmond (2009),

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Rocha (1996), Cândido (1980 e 1992); e sobre as capacidades de leitura, em Roxane Rojo (2004).

Para Massaud Moisés (1997), a crônica origina-se do termo grego *chronikós*, que se refere a tempo (*chrónos*). No latim (*chronica*), o vocábulo “crônica” relacionava-se aos acontecimentos ordenados em sequência cronológica. É nesse sentido que as crônicas nascem para registrar os acontecimentos corriqueiros, sem, contudo, aprofundar os fatos ou tentar interpretá-los.

A crônica é um gênero que registra fatos de diferentes contextos sociais. Aranha (2009, p.1) faz a seguinte afirmação sobre o cronista urbano:

Percebe desde os populares que circulam nas ruas, becos ou avenidas, a exemplo de mendigos ou prostitutas, até as últimas transformações da paisagem urbana, dentre outros aspectos por ele observados, para que, a partir dessa matéria-prima, possa transformar, por meio de recursos literários, fatos brutos do cotidiano em temas de leitura agradável. (ARANHA, 2009, p.1)

Redmond (2009, p.134) ratifica esse conceito quando define a crônica como: “poética ou irônica, seu motivo são os pequenos acontecimentos: a notícia em que ninguém prestou atenção, cenas do cotidiano, tudo o que é corriqueiro”. O fato de estar sempre relacionada a essas temáticas cotidianas faz com que surja certa intimidade entre autor e leitor, pois o leitor consegue se familiarizar com o texto. Para complementar, cabe citar que a crônica é considerada por Rocha (1996) uma “peça literária em prosa, de pequena extensão, que versa o dia-a-dia”. (ROCHA, 1996, p.178. *Apud* Redmond 2009).

É o fato de a crônica ter uma linguagem objetiva, tratar dos fatos cotidianos, estabelecer uma visão sobre as coisas e as pessoas e conter um caráter humorístico, lírico e singular que faz dela um texto atraente para o contexto escolar. Ela é capaz de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de leituras dos alunos da EJA, pois segundo Cândido (1992), a crônica é um dos modos privilegiados de mostrar ao leitor de forma persuasiva temas que divertem, atraem, inspiram e que são capazes de fazer o indivíduo amadurecer sua visão de mundo.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Como afirma Candido (1992, p. 13), “a crônica não é um ‘gênero maior’ (...) ‘graças a Deus’, (...), porque sendo assim ela fica perto de nós. É para muitos pode servir de caminho não apenas para vida, que ela serve de perto, mas para literatura”. Logo, podemos afirmar que a crônica relata assuntos sérios sobre alguns aspectos da vida a partir de narrações de fatos que passariam despercebidos, a exemplo de uma conversa rápida com um desconhecido no ônibus ou na rua a respeito de política.

Candido (1992), em *A vida ao rés-do-chão*, sugere uma classificação para o gênero, apontando quatro tipos:

- a) Crônica diálogo: O cronista dialoga com seu interlocutor imaginário ou a conversa ocorre entre os personagens criados pelo autor;
- b) Crônica narrativa: assemelha-se ao conto, apresenta personagens fictícios, tempo, espaço, unidade de ação e final surpreendente;
- c) Crônica de exposição poética: um fato contado de forma lírica;
- d) Crônica biográfica lírica: a vida de alguém é narrada de forma poética.

Portanto, trata-se apenas de uma sugestão de classificação das crônicas, pois este gênero se adapta à época em que é escrito. Segundo Redmond, “é impossível classificar a crônica de forma fechada, visto que sua estrutura variada e variável a caracteriza como um tipo de texto adequado à sociedade contemporânea” (2009, p.134). Todavia, o que vale destacar é que os autores das crônicas se preocupam com assuntos efêmeros do cotidiano, mas que se eternizam em suas obras.

A importância de desenvolver trabalhos voltados para a leitura ocorre porque, de acordo com Rojo (2004), a maior parte da população, embora estude, não consegue ler criticamente. Isso ocorre porque a escolarização, na sociedade brasileira, não consegue formar leitores e produtores de textos proficientes e eficazes. Esse fato é retrato de práticas didáticas insuficientes para desenvolver todas as capacidades relacionadas com o ato de ler. Geralmente, ensina-se somente o que interessa “à leitura para o estudo na

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor (idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra.” (ROJO, 2004, p.1).

Como foi dito anteriormente, a escola nem sempre consegue formar leitores críticos; isso ocorre porque, de modo geral, as leituras ocorrem “por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos.” (ROJO, 2004, p.1).

No entanto, não é intuito deste trabalho desvalorizar quaisquer que sejam as capacidades de leitura, pois durante o processo de leitura várias capacidades são ativadas. Rojo (2004 p.4) cita três tipos: capacidades de decodificação, capacidades de compreensão e capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação). Para desenvolvê-las, é preciso definir as estratégias necessárias para a prática de leitura.

Compreender o que significa “estratégias” é essencial para entender o que propomos. Estratégias se tratam de capacidades metacognitivas que permitem organizar e planejar o próprio conhecimento; são flexíveis e se modificam a cada objetivo de leitura. As estratégias são adotadas, inicialmente, pelos professores, com o intuito de ensinar os alunos a selecionar suas próprias estratégias no momento de interação com o texto.

Segundo Kleiman (2004), autoavaliação e definição clara de objetivos são procedimentos para aquisição das estratégias e, por conseguinte, desenvolvem as capacidades de leitura. A primeira capacidade de leitura adquirida pelo aluno é a decodificação; ela é adquirida pelos alunos nas séries iniciais e compreende o conhecimento do alfabeto e das relações entre grafemas e fonemas. Mas esse não será nosso foco.

A leitura da crônica proporciona o desenvolvimento de capacidade de compreensão e de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação). Para isso, é necessário que o professor adote estratégias de leitura que possibilitem ao aluno entender o que está escrito nas entrelinhas, fazendo-o compreender o sentido global do texto, somando o que o autor traz explícito na sua composição com o conhecimento de mundo do aluno e com o que o aluno sabe do contexto de produção e sobre o autor.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Cada crônica exigirá estratégias específicas, mas, de um modo geral, especificaremos as que são mais prováveis. O sucesso ou fracasso dessa proposta está relacionado à direção que o professor irá tomar em sua mediação de ensino-aprendizagem, pois essa tarefa consiste em fazer com que os alunos aprendam a refletir sobre seu próprio conhecimento.

Desde o início afirmamos que o indivíduo da EJA chega à escola trazendo em sua bagagem diversos saberes adquiridos no decorrer de sua vida. Afirmamos, igualmente, a importância de resgatar esses saberes no processo de ensino-aprendizagem. Esse resgate poderá ser feito no momento da leitura e compreensão da crônica, a partir das estratégias adotadas pelo professor para ensinar seus alunos a planejarem sua própria leitura.

O contato visual com a crônica é um ponto relevante a ser destacado: é importante o professor mostrar para o aluno que a leitura inicia antes da decodificação. Imagens, tabelas, mapas, disposição nas páginas, tudo faz parte da compreensão geral do texto. Portanto, sugerimos que a mediação foque em todos os aspectos: visual, verbal e no contexto dos interlocutores, caso a crônica apresente isso.

Depois de observar os aspectos não verbais, o mediador da leitura deverá motivar os alunos a ler a crônica buscando ativar seu conhecimento de mundo, ou seja, relacionar o que foi abordado pelo autor com os saberes que eles já têm em relação ao tema. Mas é interessante instruí-los para checar as hipóteses levantadas (possíveis interpretações) para não trilharem um caminho muito diferente do apresentado pelo autor do texto. Outra estratégia relevante que pode ser trabalhada é fazê-los sublinhar as informações interessantes para não perderem de vista o raciocínio inicial.

Para contribuir com a construção de sentido de texto, pode-se incentivá-los a fazer comparações entre informações adquiridas em outras leituras, além de orientá-los a fazer síntese das informações pertinentes à crônica. Instigá-los a utilizar pistas deixadas pelo autor para compreender o texto globalmente é também uma estratégia interessante, bem como incentivá-los a descobrirem o sentido de um vocábulo ou estrutura desconhecida por meio do contexto textual e pragmático.

No que se refere à capacidade de interação e interpretação, é possível, durante a leitura da crônica, possibilitar aos educandos recuperar o contexto

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

de produção do texto. Para isso, o leitor/aluno precisa saber o momento de produção do texto: por exemplo, quem o escreveu e quando? Em relação ao autor: ele encontra-se em qual posição social? Qual ideologia assume? Sobre o texto em si: onde ele irá circular? Quem o leu e/ou lerá? A partir desses levantamentos e das impressões de leitura, conseguirá o leitor/aluno elaborar sua própria opinião.

Assim, o educando apresentará sua percepção sobre o texto, havendo duas possibilidades: sentir prazer com a leitura, envolvendo-se, apreciando sua linguagem e tema ou, numa segunda opção, não apreciar o resultado da construção do autor. Além de mostrar sua percepção sobre o texto, após esse processo, o aluno poderá levantar discussões, fazer críticas, avaliar, comparar o texto com outro.

Todas essas estratégias utilizadas para desenvolver a leitura crítica nos alunos da EJA são relativas e flexíveis, ou seja, não são modelos prontos e esquematizados. Cada crônica ou outro texto selecionado pelo professor vai exigir estratégias diferentes.

Neste trabalho, especificamente, reiteramos a importância da crônica como uma ferramenta para contribuir para o desenvolvimento das capacidades de leitura, pois é um gênero literário que traz temas reais e relevantes dentro de diferentes contextos. Sendo assim, a partir dela é possível propor atividades de leituras que permitam aos alunos desenvolver uma leitura crítica, dialogar com o texto, compreender as informações implícitas e, assim, produzir sua compreensão acerca das ideias apresentadas.

### **3. Proposta de atividade: roteiro de leitura**

Como exemplo de mediação de uma proposta de leitura, trazemos a seguir um roteiro de leitura que poderá servir nas aulas de literatura para ser usado antes, durante e depois da leitura das crônicas.

Lembramos que são apenas sugestões que poderão ser readaptadas ou repensadas de acordo com a intenção/planejamento do docente, já que todo planejamento deve ser baseado a partir do diagnóstico que o professor faz das suas turmas, tendo em vista que cada realidade corresponde a uma metodologia.



## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Selecionamos a crônica: “E o seu nível de corrupção, como vai?”, de Millôr Fernandes. Ela está no livro *Todo homem é minha caça*, da Editorial Nórdica, lançado em 1981, e foi reproduzido no Projeto Releituras de Arnaldo Nogueira Jr.

### **3.1 Crônica: E o seu nível de corrupção, como vai?<sup>3</sup>**

Dizem por aí que todo homem tem seu preço. Há quem vá mais longe afirmando que alguns homens são vendidos a preço de banana. Sempre esperei, na vida, o dia da Grande Corrupção, e confesso, decepcionado, que ele nunca veio. A mim só me oferecem causas meritórias, oportunidades de sacrifício, salvações da Pátria ou pura e frontalmente a hedionda tarefa de lutar contra a corrupção. Enquanto eu procuro desesperadamente uma oportunidade, as pessoas e entidades agem comigo de tal forma que às vezes chego a duvidar de que a corrupção exista. Mas, falar em corrupção, como anda a sua? Vendendo saúde ou combatida e atrofiada como a minha? Responda com muito cuidado às perguntas abaixo e depois conclua sobre sua própria personalidade: você é um corrupto total ou um idiota completo? (Não há meio-termo.) Conte 10 pontos para cada resposta certa (você é quem decide qual é a certa) e verifique depois o grau de sua corruptibilidade. Nota: Se você roubar *neste* teste, é porque sua corrupção é mesmo absolutamente incorruptível.

A) Você descobre que o chefe do seu departamento está com um caso complicado com a secretária do outro chefe em frente. Você:

- 1) Finge que não viu nada.
- 2) Diz à secretária que ou também está nessa ou vai botar a boca no mundo.
- 3) Oferece o seu sítio ao chefe pra ele passar o fim de semana.
- 4) Bota a boca no mundo.
- 5) Insinua ao chefe que há a perigosa hipótese de a mulher dele vir a saber (e enquanto isso põe a promoção embaixo do nariz dele pra ele assinar).

---

<sup>3</sup> Texto integral

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

B) Você acha que a Lei e a Ordem é uma mística social maravilhosa para:

- 1) Impor a lei e a ordem.
- 2) Acabar com a grita dos descontentes.
- 3) Grandes oportunidades de ganhar algum por fora.
- 4) Dividir o bolo entre os íntimos sem ninguém de fora piar.

C) A primeira vez em que você ouviu falar do escândalo de Watergate você disse:

- 1) Isso é que é país!
- 2) Como é que o governo americano permite uma imprensa dessas? Isso desmoraliza um país!
- 3) Eu não compraria um carro usado desse Nixon.
- 4) Isso jamais aconteceria entre nós.
- 5) Quanto terão levado esses caras pra se arriscarem dessa maneira?

D) Você, como representante oficial da fiscalização, comparece à apresentação de contas, em dinheiro, no Instituto dos Cegos. Fica surpreendido com o alto volume das arrecadações e em certo momento:

- 1) Diz: "Estou surpreendido com a miserabilidade dos donativos". E tenta enrustir algum.
- 2) Diz: "Como representante do fisco sou obrigado a reter 30 % de tudo porque esta arrecadação é totalmente ilegal".
- 3) Diz: "Teria sido até uma boa arrecadação se metade das notas não fossem falsas".
- 4) Disfarça bem a voz e diz, entredentes: "Todos quietinhos aí, seus Homeros de uma figa: Isto é um assalto!"

E) Você se demite do cargo de maneira irrevogável por insuportáveis pressões morais e absoluta impossibilidade de compactuar com a presente política da firma. Eles prometem triplicar o seu salário. Você:

- 1) Recusa, indignado, por pensarem que é tudo uma questão de dinheiro. Só ficará se eles derem também as três viagens anuais à Europa a que todos os diretores têm direito. E participação nos lucros retidos da companhia.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

2) Diz que, evidentemente, isso é uma prova moral de que eles estão de acordo com você. O dinheiro aí é definitivo como demonstração de confiança na sua gestão.

3) Pede para pensar 5 minutos antes de dar a resposta.

4) Explica que tem mulher e filhos e não pode manter um pedido de demissão feito, afinal de contas, por motivos tão irrelevantes.

F) Há uma diferença fundamental entre *fraudar* e *evitar* o imposto de renda. Quando você descobriu isso, você:

1) Ficou indignado com as possibilidades de os poderosos usarem tudo a seu favor. Como é que se pode escamotear um ordenado?

2) Começou a estudar furiosamente a legislação para descobrir todos os furos.

3) Tinha 11 anos de idade e estava terminando o curso primário.

4) Nunca mais pagou um tostão de imposto.

G) Você dá um nota de 10 pra pagar o jornal, no jornaleiro velhinho da banca da esquina, e percebe que ele lhe deu 50 como troco. Você imediatamente:

1) Corrige o erro do velhinho?

2) Reclama chateado aproveitando a gagaíce do vendedor: "Pô, eu lhe dei uma nota de 100?"

3) Chega em casa e manda todos os seus filhos comprarem vários jornais?

4) Bota o dinheiro no bolso e fica freguês?

H) Você teve que fazer um trabalho na rua, não pôde almoçar, comeu um sanduíche. Você apresenta a conta na companhia:

1) Um sanduíche — 3 cruzeiros.

2) Almoço — 32 cruzeiros.

3) Almoço com o representante da A&FLtda. — 79 cruzeiros.

4) Despesas gerais — 143 cruzeiros.

I) Quando o desfalque dado pelo auditor geral (8.000.000 pratas) chega a seus ouvidos você murmura:

1) "Idiota, se deixar apanhar assim".

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

- 2) "Será que eles vão descobrir também os meus 10.000?"
- 3) "Se ele tivesse me dado 10% eu tinha feito o negócio de maneira que ninguém nunca ia descobrir".
- 4) "Eu fiz bem em não entrar no negócio".

Conselho de amigo:

Quando alguém, na rua, gritar "Pega ladrão!", finge que não é com você.

### 3.2 Proposta de atividade

✓ Antes da leitura da crônica, o professor deverá motivar e instigar os alunos a respeito do tema. Nesse sentido, ele poderia fazer a seguinte pergunta e instigar a reflexão: a corrupção está presente em nossas casas todos os dias, basta ligar a televisão nos noticiários; mas será que é apenas no noticiário? Vamos refletir a respeito disso!

✓ Outras perguntas poderão ser feitas, tais como:

1. Quais casos de corrupção mais recente vocês conhecem?
2. O que vocês acham desses escândalos políticos envolvendo nossos governantes?
3. Qual pena eles merecem?
4. Se estivessem no lugar deles, qual seria sua postura diante de tanta corrupção?
5. Você já presenciou em seu ambiente de trabalho ou na família alguma situação de corrupção?
6. Você já se deixou corromper em algum momento de sua vida?

✓ Após essas perguntas, o professor pode informar que o texto foi publicado em 1981, quando o Brasil ainda era comandado pelos generais. Já faz 35 anos desde a publicação da crônica, mas ela traz um tema bem atual e acerca do qual se faz necessário refletir.

✓ Em seguida, lê-se a crônica. Após a leitura, fazem-se as seguintes perguntas:

7. Há algum vocábulo no texto que vocês desconhecem o significado?
8. É possível inferir uma compreensão para esse vocábulo considerando apenas o contexto?

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

9. Façam uma síntese das principais ideias desenvolvidas pelo autor do texto.

10. Vocês conhecem outro texto que fale dessa mesma temática?

11. O que trazem esses textos de comum em suas ideias principais?

12. Qual sua concepção em relação ao tema?

13. Seria possível viver em um país sem corrupção?

14. Existe diferença em roubar/desviar bilhões dos cofres públicos e enganar o jornaleiro com o troco?

15. Existe ato de desonestidade que seja mais aceitável que outro?

✓ As indagações devem ser formuladas com o intuito de que, ao final do estudo, o aluno consiga se posicionar criticamente a respeito do tema. É preciso fazê-lo compreender que a corrupção não está somente no Congresso Nacional, ou nos gabinetes, prefeituras e secretarias, ela está presente em cada indivíduo que busca tirar vantagens de outras pessoas.

### **Considerações finais**

É preocupante pensar que muitos alunos não leem criticamente; por isso, é importante desenvolver atividades que possam ajudá-los nesse processo. Os educandos da EJA fazem parte de uma parcela da população que não tem prestígio social. Na maioria dos casos, deixam os estudos para ajudar no sustento do lar. Mas, com o passar do tempo, percebem que precisam dos estudos para ascender socialmente, pois o mercado de trabalho torna-se cada dia mais competitivo e os mais preparados conseguem melhores posições.

Assim, a partir das considerações apresentadas, destaca-se a relevância de ensinar o aluno a ler criticamente: ler para a vida e não somente para se cumprir um currículo escolar. Infelizmente, muitas vezes, isso não ocorre nos bancos escolares, já que as práticas de leituras são feitas sem considerar autor, leitor e contexto, baseadas em mera decodificação e preenchimento de testes de leitura.

Somente será possível modificar esse quadro quando a escola valorizar a realidade dos educandos e passar a ensinar de forma contextualizada, de

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

modo que a prática didática valorize a realidade dos estudantes e que, sobretudo, os eduquem para a vida.

Portanto, apostamos na crônica literária e nessa atividade de mediação de leitura para ajudar os alunos da EJA a adquirir as capacidades de leitura que são indispensáveis para que se tornem leitores críticos. Não temos a intenção de dar uma receita pronta; fizemos apenas considerações e apontamentos que podem ser complementados e melhorados de acordo com o público com o qual se irá trabalhar.

### Referências bibliográficas

ARANHA, Gervácio Batista. **Retratos Urbanos No Brasil: A crônica como fonte histórica.** XXV simpósio nacional de história – fortaleza, 2009.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB.** Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** 2006.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: ANDRADE, Carlos Drummond de et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p.13-23.

\_\_\_\_\_. **O direita à literatura.** In: Vários escritos. Rio de Janeiro: duas cidades, 2011.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução.** Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOMES, R. Novos Estudos do Letramento, multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa. In: **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. (no prelo).

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

<http://altamiroborges.blogspot.com.br>. Acesso em: 28 de Outubro de 2016.

<http://www.releituras.com>. Acesso em: 28 de Outubro de 2016.

<http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 29 de Dezembro de 2016.

JAUSS, Hans Robert. A história da literatura como provocação à teoria literária. Trad. Érgio Tellaroli.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Vilaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever**: estratégias de produção de texto. São Paulo: contexto, 2014.

KUENZER, Acácia (Org.). Ensino Médio: **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3<sup>a</sup> ed. Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MOISÉS, Massaud. **A Criação literária**. Prosa II. 15<sup>a</sup> edição, revista atualizada. Cultrix: São Paulo, p. 101 a 120.

REDMOND, William Valentine. **Aspectos da crônica no Brasil: uma reflexão crítica**, p.133 – 142.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. LAEL/PUC-SP. 2004

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1985.

SCHWARZBOLD, CAROLINE. **Desenvolver a competência leitora: Desafio ao professor do ensino fundamental**. Pelotas, 2011.

## A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Odelina Balieiro Palheta<sup>1</sup>

Seguindo as normas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento base para a renovação e aprimoramento da Educação Básica, compreendemos o processo de ensino/aprendizagem da área de linguagens como o seguimento que proporciona competências e habilidades práticas de linguagens ao aprendente<sup>2</sup>, que o ajudem a participar das mais diversas interações sociais, das mais formais às mais cotidianas.

Esse processo, por sua natureza político-social, assegura o direito à formação de sujeitos, mediante o trabalho reflexivo com as diversas situações de leitura, produção, criação e fruição, durante a compreensão de que há diferentes percepções, representações e entendimentos sobre a realidade no qual esses se inserem, que incluem relações de poder, valores, responsabilidades, interesses pessoais e institucionais configurados pela linguagem. Paulo Freire, apud. Pereira (2012, p. 11-12), assevera:

A cultura leitora que se fundará deverá ser alicerçada em práticas construtivas que experimentem diferentes usos significativos e que participem do universo da cultura escrita, incorporando novas práticas envolvidas no letramento que se tornarão responsáveis pela geração de competências leitoras.

A construção de sentido que fomentará esses “diferentes usos significativos”, para que se fundem tais competências, deverá ser erigida em observância de que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. (FREIRE, 1989, p.29)

---

<sup>1</sup>Orientador: Prof. Me. Marcos Paulo Torres Pereira (UNIFAP).

<sup>2</sup>O conceito que aqui empregamos de “aprendente” é definido a partir de lugares subjetivos e de um projeto identificatório no qual o estudante deixa de ser objeto do processo de ensino/aprendizagem para se tornar sujeito, mediante ação volitiva de atuação na sociedade na qual esteja inserido.



## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Refletindo sobre o contexto escolar, sobre as disciplinas ofertadas, fica muito claro perceber que é na área de linguagens, mais especificamente na disciplina de Língua Portuguesa (e naquelas que lhe são cogentes na educação nacional, Literatura e Produção de Textos<sup>3</sup>), que o aprendiz tem mais contato com textos, porquanto é nessa disciplina que é possível o trabalho mais profícuo com leituras literárias, criando condições para que o aprendiz, de forma volitiva, possa conhecer o “sabor” de ler, de viajar no imaginário, através da fruição imanente da entrega ao texto literário, recriando uma percepção do real como potencialização de maturação. Pereira (2012, p. 137-138) explica:

A literatura não é um produto fechado, mas criação e recriação infinita de sentido, à medida que engrena saberes na criação e recriação desse sentido. Nesse contexto, o leitor se afasta da realidade e se liga ao mundo de ilusão criado pelo texto, cujas marcas se lapidam pelo cinzel do autor a fim de que o próprio leitor possa encrustar e ornar a nova realidade.

Ou seja, o leitor terá a capacidade de preencher os espaços, as lacunas existentes na obra literária. Desta maneira é necessário compreender a importância do texto literário na formação do leitor, pois do texto literário surge para o leitor o conhecimento particular, diferente do saber explicado pela ciência. Segundo Marisa Lajolo:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 1993, p. 106)

---

<sup>3</sup>A separação destas disciplinas é facultativa ao sistema e/ou instituições de ensino, podendo ser encontradas atreladas à Língua Portuguesa, simplesmente, ou virem separadas na grade. Isso se deve mais a questões operacionais de planejamento e ao Projeto Político Pedagógico adotado.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

A contribuição da literatura na vida social se dá justamente quando, por meio da representação, ela promove a queda de tabus da moral dominante e oferece ao leitor possíveis soluções para os problemas da vida. Como bem sintetiza Antônio Candido (2011), em seu texto *O Direito à Literatura*,

Primeiro, verifiquei que 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. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. (CANDIDO, 2011, p.188)

Por que ensinar Literatura? Por que não deixar as aulas continuarem as mesmas? A literatura não cai nas provas de concurso público, não ajuda o sujeito a conseguir um trabalho técnico profissionalizado, ou não é exigida nas provas desses ditos concursos informações sobre leituras literárias e sim, quando muito, sobre historiografia literária... Então, insistimos: como encontrar importância na leitura literária em sala de aula? Como estimular a praticar dessas leituras, já que o importante é “concluir” os estudos, migrar para o trabalho ou continuar os estudos para garantir uma vaga no ensino superior? O que os adolescentes, jovens e adultos podem apreender com as práticas de letramento literário na EJA possibilita uma contribuição ao espírito, à consciência humana, de si (em primeira instância) e do outro (numa perspectiva de alteridade<sup>4</sup>). Gabriel Perissé (2006, p.60) escreve:

---

<sup>4</sup>“O exercício de alteridade é o que nos proporciona experimentar o ponto de vista do outro, o passar de algo que não sou eu, o que nos permite considerar as consequências de nossas ações nos outros, de uma forma que não poderíamos se nos mantivéssemos em nossa própria percepção de mundo. É um “princípio de subjetividade”, porque o lugar da experiência é o sujeito, entretanto um sujeito que não sou eu, que não depende de mim. As projeções de mim se esvaem pela manifestação do outro, é o outro que passa a ter potência, a ter ideias, intenções, vontade. Essa entrega de mim ao outro, ou tomada do outro por mim (para a nossa

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

A literatura não é, na sua forma legítima, uma fuga da realidade. É uma fuga para a realidade, como sabem os poetas e prosadores. Mas exige do leitor uma qualidade, um interesse, uma preocupação: o desejo sincero de encarar os problemas, sem querer resolvê-los, dissolvê-los, extingui-los, como se o ser humano fosse onipotente. Porque também somos tentados pela pretensão de ser mais altos do que somos...

Como a dialogar com Perissé, Pereira (2017) explica<sup>5</sup>:

A concepção de que a literatura pode ser entendida como prática social é o que estabeleço como resposta ao quarto questionamento de Compagnon (“por que defender sua presença na escola?”). A leitura, ao contrário do que muitos pensam, não é uma atividade escolar, e sim uma atividade escolarizada. Ter o conhecimento disso é extremamente importante para os professores, visto que lhes proporciona uma mudança de visão acerca das potencialidades e das condições com que a leitura se faz presente no espaço escolar. Normalmente (e não uso esse termo com a intenção de generalizar, mas como registro de uma constatação pessoal, não somente por minha experiência de sala de aula – primeiro como estudante, depois como professor – mas também pelo diálogo com outros profissionais da educação), o texto chega a sala de aula através dos livros e manuais que se destinam ao aluno daquele determinado ano e/ou modalidade de ensino, independente se aquele que o receberá em última instância seja um aluno residente no Macapá, no Ceará ou no Rio Grande do Sul. Há um agrupamento desses em uma massa cujo único critério de delimitação é a faixa etária, porquanto esquecendo-se de todos os outros caracteres que os definem.

Caracteres plurais: necessidades plurais, ressalto. Se a leitura (e aqui dou ênfase à leitura literária) não responde às necessidades de aprendizado do estudante, então melhor seria que ela fosse de uma vez abolida do universo escolar. É, realmente deveria ser, se os responsáveis por essa decisão comungarem com a mesma ideia que inicialmente apresentei de que a literatura não serve para nada, não serve para construir prédios ou resolver

---

explicação, essa distinção não vem ao caso), é realizada mediante a fruição do texto literário” (PEREIRA, 2017)

<sup>5</sup> Apesar de longa a citação o fazemos na íntegra dada a articulação desenvolvida

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

as questões econômicas que assolam o país. Porém, se esses seguirem a aceção de que a escola não deve preparar os seus somente para o trabalho e sim para a vida, então a literatura encontra – e necessita! – de mais espaço no universo da escola, pois “o homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio. O homem do trabalho é também o homem do jogo. O homem empírico é também o homem imaginário. O homem da economia é também o homem do consumismo” (MORIN, 2001, p. 58), porquanto, ao homem plural, múltiplas realidades.

A literatura proporciona conhecer a si mesmo, entender o comportamento do outro, estar em outro lugar, permitindo-se sonhar, fruir com a imaginação... São tantos os caminhos que o ser humano pode conhecer, passear, degustar que fica fácil superar os desafios presentes no convívio social. A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados (LAJOLO, 1993, p.106) daí a importância das significativas aulas de literatura na Educação de Jovens e Adultos.

Oferecer a aproximação entre aprendentes e textos literários e o subsequente conhecimento que lhe será ulterior permitirá o descobrimento de si e do prazer da leitura. Esse descobrimento torna-se, mais do que atrativo dado à condição de sujeito que o indivíduo adquire como aprendente, necessária à Educação de Jovens e Adultos, pois responderá a muitas carências que, infelizmente, caracterizam essa modalidade de ensino.

O Governo Federal, através de políticas, programas e projetos educacionais, em parceria com instituições de ensino, oferece suporte para que todas as pessoas adquiram seus níveis de escolaridade, desde a infância a fase adulta, como afirma no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96: “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”.

Deste contexto é possível verificar que se trata de um ensino para um público diferenciado e que exige dos profissionais da educação e do governo Federal uma dedicação mais especial, pois não se trata de qualquer jovem, qualquer adulto, como afirma Miguel Arroyo (2006, p. 22-23):

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e Adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia... São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de Liberdade e emancipação no trabalho e na educação.

Os aprendentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são caracterizados como pessoas que precisam terminar os estudos depois de terem ficado afastados por determinados períodos das instituições escolares, pelos mais variados motivos. Dessa caracterização, ajuntam-se numa massa heterogênea que a escola forçosamente busca tornar uniforme, pessoas idosas com jovens (que estão fora da idade escolar regular); pessoas que precisam de titulação para mercado de trabalho com outras que resolvem frequentar por opção (seja pela necessidade de aprender seja somente “por não ter muito o que fazer dentro da própria casa”), etc. O fato é que as salas de aula da EJA, atualmente, são compostas por pessoas de níveis culturais, idades, conhecimentos de vida diferentes um dos outros. Seres humanos que precisam encontrar no ambiente escolar melhor qualidade de vida, saberes que podem fazer a diferença na convivência familiar e social deles. Cury aponta que:

O ensino fundamental obrigatório deve ser universalmente atendido em relação a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Maiores de 15 anos têm idêntico direito, mas só o usufruem na medida em que o exigem. Isso significa que a Educação de Jovens e Adultos é reconhecida como direito dos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada. E significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente. Se qualquer um deles exigir a vaga, é obrigação do poder público atendê-los. (CURY, 2000, p. 575)

E, de acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento dos conselhos escolares,

(...) em nossa sociedade, a escola pública, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

Médio), tem como função social formar o cidadão, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo. (Brasil, 2004, p.17)

Desta forma, a escola que recebe estas pessoas e o professor sendo o mediador e o motivador, devem atender as necessidades deste público e proporcionar-lhes incentivos e práticas que despertem o senso crítico dos alunos dessa modalidade de ensino.

Diante destas informações é possível prever o quando o professor precisa dedicar-se para ajudá-los a aprimorar seus conhecimentos, tornando, com isto, o compromisso do educador ainda mais especial, pois ele precisa analisar suas práticas pedagógicas, adquirir estratégias, focar no compromisso de educar/ensinar a todos.

Seguindo este postulado, propomos os conceitos de *letramento literário* como norte a uma práxis pedagógica que possa respeitar as especificidades e necessidades de aprendizagem de cada aprendente.

Para formar leitores de textos Literários, Rildo Cosson (2014), em *Letramento literário: teoria e prática*, apresenta estratégias que podem/devem ser utilizadas em sala de aula para transformar as aulas, o espaço escolar, em um ambiente de construção de sentidos. Cosson (2014) propõe um novo caminho no que se refere ao processo de escolarização da literatura, numa proposta que se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no Ensino Básico.

Considerando o contexto do aluno da EJA, o docente pode formar uma comunidade de leitores em sala de aula e proporcionar práticas didáticas que ajudem o aluno a se sentir parte do assunto ou da leitura daquela aula, “é essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (Cosson 2014, p. 47).

Cosson (2014) apresenta duas sequências didáticas, uma *Básica* e outra *Expandida*. Há nestas sequências a possibilidade de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contextos da comunidade de leitores. Segundo o autor, a organização e a prática dessas estratégias são os diferenciais numa aula de leitura literária, pois nela há a interação, a

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

participação da turma e a participação individual do aluno leitor com a obra, com o autor, com o contexto.

A qualidade estética de uma obra literária está, portanto, na estrutura de realização do texto e na forma como ele se organiza, pois são as estruturas textuais que propiciam ao leitor experiências reais de leitura (COSTA, 2016, p.7). Além disso, essas estratégias abrem portas para conhecer o que a palavra do texto por si só não diz, que é a interpretação do texto, o significado da leitura para o seu leitor. Iser (1996) privilegia a experiência da leitura de textos literários como uma maneira de elevar a consciência ativamente, realçando o papel da mesma na investigação de significados (COSTA, 2016, p.07).

Para Cosson (2014), as sequências didáticas sistematizam a abordagem do material literário em sala de aula, integrando três perspectivas metodológicas:

- I. Técnica da Oficina, que se constitui em construir pela prática o conhecimento. Faz-se presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, sendo também base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas a criatividade verbal que unem as sequências (Cosson, 2014, p. 48); Além desta, a
- II. Técnica do Andaime, que se trata de dividir com o aluno, ou transferir para ele, a edificação do conhecimento. Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos. O Andaime está ligado às atividades de construção do saber Literário que envolve pesquisas, desenvolvimento de projetos por parte dos alunos (Cosson, 2014, p. 48); e
- III. Técnica do Portfólio: registro das atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja dos alunos, quer seja da turma (Cosson, 2014, p. 49).

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

O autor deixa claro que essas são estratégias que podem ser adotadas pelo professor em suas aulas, mas o professor tem autonomia para determinar o que pode ou não ser usado efetivamente. Em um segundo momento, Cosson apresenta a sequência Básica do Letramento Literário que é constituída por quatro passos: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.

A *motivação* é caracterizada como o princípio do faz de conta. Insere-se a leitura nas tarefas práticas que envolvam o contexto do aprendente. Na motivação convive-se com a situação do momento, prepara-se o aluno para “entrar no texto”. Essa etapa se dá de forma lúdica em práticas que estabeleçam laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir, com o objetivo de preparar, de motivar à leitura literária proposta. Cabe ao professor interferir no planejamento ou na execução da motivação. Acerca do tema, escreveu Pereira (2012, p.53):

A vontade de realização comunicativa que se estabelece com o texto relaciona-se diretamente com os objetivos que o leitor busca alcançar, pois inferências, evocações e analogias, sínteses e análises, que são aspectos iminentes à leitura, partem de uma vontade consciente de realizar o trabalho de significação que direciona a interação entre o conteúdo do texto e leitor.

A *introdução* é o momento em que se dá a apresentação do autor e da obra, no qual se fornecem informações básicas sobre a autoria e, se possível, aquelas que são ligadas ao texto que se apresenta. Cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando a escolha do texto, porém evita-se fazer uma síntese da história, para não eliminar o prazer da descoberta dos futuros leitores. Pode ser usada para despertar a curiosidade, para falar das qualidades do livro.

O *acompanhamento da leitura* é o momento no qual o professor observa os leitores, direcionando-os, auxiliando-os nas dificuldades e não apenas acompanhando o aluno para saber se o mesmo está lendo a obra de fato. No acompanhamento o professor deve atentar para o texto.. Se for longo, o ideal é fazer a leitura fora da sala de aula e, quando for possível, fazer a leitura em sala. O Docente negocia com os alunos o período necessário para a leitura ser feita, dentro desse tempo convém marcar os intervalos, que também não



## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

devem ser muito longos. Por meio dos Intervalos é possível verificar as dificuldades de leitura do aluno, as interações do aluno com o texto, diminuir questões que levam o aluno a desistir do texto.

A *interpretação* parte das inferências para chegar à construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários.

No letramento literário o autor sugere pensar a interpretação em dois momentos: um exterior e outro interior. O *interior* acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. Chama de encontro do leitor com a obra; é individual, não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico como a leitura do resumo, assistir ao filme, à minissérie na TV. O momento *exterior* é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido de uma determinada comunidade. Momento que termina a leitura do livro e faz-se a interpretação de forma positiva, entendendo a verdade que é revelada. O leitor sente-se seguro com leitura feita, conversa sobre ela com os colegas.

Sabemos que no processo de ensino/aprendizagem se necessita buscar estímulos para estar sempre disposto a absorver, a interagir com as frequentes mudanças no espaço educacional, muda-se o público, o gestor, o corpo docente, mas nunca o objetivo do ensino que é a educação. E, como afirma Freire (1996, p.22), “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

Por meio da sequência básica sugerida por Rildo Cosson (2014) é possível letrar os aprendentes da EJA, mediante a apreensão pelo aprendente da obra, seu aspecto físico, sua autoria, contexto, e como estes dialogam com a vivência do leitor. Ao ensinante<sup>6</sup>, como outro autor desse processo de ensino/aprendizagem, cabe o acompanhamento da leitura, fazendo as intervenções quando/se necessárias e finalizar o processo fazendo

---

<sup>6</sup> O conceito de “ensinante” que utilizamos se refere a ação do professor em se tornar o mediador no processo de ensino-aprendizagem do qual o aprendente é o ator.

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

os registros de todo o trabalho com a leitura (a fim de que estes possam compor um quadro de acompanhamento de resultados das atividades).

Após o primeiro contato leitor/obra, o professor inicia o processo de formação da leitura através da motivação, sem perder o foco às realidades (fictícias... naturais...) nas quais a temática destas se inserem, despertando a curiosidade e a imaginação. Mantendo esse equilíbrio entre o objetivo da aula e a interação dos leitores ao texto, o docente segue o processo com mais fervor fazendo a introdução do que será descoberto na sequência das aulas. Nesse momento, é preciso valorizar o ponto de vista crítico do aluno, considerando seu aspecto social, cultural, colaborando com ele nas opiniões positivas, permitindo que todos exponham sua interpretação.

Segundo Barthes (2002, p. 21): “texto de prazer é aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura”, porquanto o prazer advém de uma percepção de alteridade, de reconhecimento e compreensão de si e do outro desencadeada pela leitura literária.

Tanto o educador quanto a escola devem respeitar os conhecimentos que os educandos já possuem, assim como afirma Freire (1996, p. 9):

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos: por isso mesmo pensar certo coloca a professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária.

A leitura literária precisa ser trabalhada de forma mais significativa em sala de aula. Professor e aluno devem estar juntos num mesmo objetivo, neste caso, o letramento literário.

O professor pode ajudar seus alunos se disponibilizando a participar como coator do processo de ensino/aprendizagem com o aprendente, adequando suas práxis pedagógicas, despertando o interesse dos alunos para as leituras literárias e com isto formar leitores críticos, capazes de formular seus próprios textos, e escolher suas próprias leituras.

Revivificando experiências, ressignificando memórias e viveres, efabulando-se realidades, a literatura tem a potencialidade de evocar aos

## Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)

aprendentes novas possibilidades de construção epistemológica de si, por isso o letramento literário na Educação de Jovens e Adultos, mais do que mera transmissão de conhecimento, é instrumento de saberes, é potencialidade de competências e habilidades que possibilitam o aprendente a assumir o protagonismo em sua aprendizagem, tornando-se sujeito do processo de ensino/aprendizagem.

### Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos. In.: SOARES, Leoncio Belo. **Formação de Educadores de Jovens e adultos**. Horizonte: Autêntica, SECADI-MEC/UNESCO, 2006.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília-DF, 2004.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e prática**. 2<sup>o</sup> ed., 4<sup>o</sup> impressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, Márcia Hávila Mocci da Silva. **A Estética da Recepção e Teoria do Efeito**. Acesso em 15 de outubro de 2016. Disponível em [http://abiliopacheco.files.wordpress.com/2011/11/est\\_recep\\_teor\\_efeito.pdf](http://abiliopacheco.files.wordpress.com/2011/11/est_recep_teor_efeito.pdf).
- DOLLA, Margarete Chimiloski; COSSETIN, Márcia. **A “juvenilização” da educação de jovens e adultos**. Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JORDÃO, C. M. **Epistemofagia Transformadora: Saberes locais e inclusão no ensino superior Brasileiro**. *Educação Revista*, Belo Horizonte, v.27, n. 02, p. 249 – 276, ago. 2011.
- LIMA, Batista. Do Sabor do Texto ao Prazer da Leitura. In.: **Revista de Letras**, Nº 20- Vol. ½ Jan/dez. 1998.
- LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a leitura de Mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

**Estudos sobre o ensino de línguas e literaturas na Educação de Jovens e Adultos no Amapá (EJA-AP)**

PEREIRA, Marcos Paulo T. **Por uma Cultura de Alfabetizar Letrando**. 1ª ed. Fortaleza: Impreco Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Literatura para quê?** In.: PEREIRA, Marcos Paulo T. **Literatura na escola: ensaios** (obra no prelo). 2017.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Obra produzida com o apoio do Núcleo de Pesquisas em Estudos  
Literários (NUPEL) da Universidade Federal do Amapá

Obra impressa com recursos do Curso de Especialização em Produção de  
Material Didático e Formação de Mediadores de Leitura para a Educação  
de Jovens e Adultos



[www2.unifap.br/editora](http://www2.unifap.br/editora) [editora@unifap.br](mailto:editora@unifap.br) Campus  
Marco Zero Rodovia Juscelino Kubitschek, km2, s/n  
Macapá – AP  
Cep. 68.903-419