



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

DANIELA APARECIDA FERREIRA ARFELI

**PROPOSTA DE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS
ASSENTADOS DA EJA**

**MARINGÁ
2018**

DANIELA APARECIDA FERREIRA ARFELI

**PROPOSTA DE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS
ASSENTADOS DA EJA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Área de concentração em Literatura e Letramento Literário, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margarida Da Silveira Corsi.

MARINGÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)


A685p	<p>Arfeli, Daniela Aparecida Ferreira Proposta de leitura e letramento literário para alunos assentados da EJA / Daniela Aparecida Ferreira Arfeli. -- Maringá, 2018. 168 f. : il. color., figs., tabs.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Margarida Da Silveira Corsi.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Língua Portuguesa, Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2018.</p> <p>1. Poema. 2. Letramento literário. 3. Poesia. Educação de Jovens e Adultos (EJA). I. Corsi, Margarida Da Silveira, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Língua Portuguesa. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.</p>
CDD 21.ed.418.4	
ECSL-1202/9	

DANIELA APARECIDA FERREIRA ARFELI

**PROPOSTA DE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO PARA
ALUNOS ASSENTADOS DA EJA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Proletras, Área de concentração em Literatura e Letramento Literário, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, Da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional.

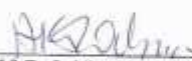
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Margarida da Silveira Corsi (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá



Prof.ª Dr.ª Carmen Rodrigues de Lima – MEMBRO TITULAR
(vinculado ao PROFLETRAS)
Universidade Estadual de Maringá



Prof.ª Dr.ª Alba Krishna Topan Feldman – MEMBRO TITULAR
(não vinculado ao PROFLETRAS)
Universidade Estadual de Maringá

Dedico este trabalho a Deus por ter me proporcionado a realização de um sonho.

Ao meu marido, pelo apoio, colaboração e por compreender a minha ausência em momentos tão importantes.

A minha filha Maria Clara que no ventre já me dá forças para vencer.

AGRADECIMENTOS

Ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e aos coordenadores do PROFLETRAS pela iniciativa em oferecer esta modalidade de Mestrado.

À minha primeira orientadora Prof.^a Dr.^a Alba Krishna Topan Feldman por estar sempre pronta a responder *e-mails*, fazer as correções com grande competência e me ensinar a escrever. À Prof.^a Dr.^a Margarida da Silveira Corsi, pelas grandes contribuições, na elaboração da Sequência Básica, durante as aulas de literatura do PROFLETRAS, pelas sugestões na qualificação e por aceitar prontamente em ser minha orientadora após o afastamento da professora Alba. À Prof.^a Dr.^a Carmen Rodrigues de Lima Delagnesi, pelas sugestões e correções na qualificação e defesa.

Aos professores doutores do Profletras – Cláudia, Eliana, Lilian, Luciane, Margarida, Josimayre, Annie Rose, Adéllie e Flávia – pela significância das aulas ministradas. Em especial, às professoras Cláudia Valéria Doná Hila e Lilian Cristina Buzato Ritter pela coordenação do curso.

Aos meus colegas de turma que passaram a ocupar um lugar muito importante em minha vida, uma vez que estivemos unidos o tempo todo, física e emocionalmente, inclusive durante o cafezinho.

À diretora da Escola Estadual Assentamento Santa Clara, Adriana Mussi Jorge, que não mediu esforços para que eu conseguisse assistir às aulas do mestrado. Aos meus colegas de trabalho, professores, e funcionários pelo apoio, incentivo e cooperação, especialmente à coordenadora Sylvania Pereira pelo empenho em me ajudar com o horário.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, particularmente, à minha irmã Denize Arfeli Sousa e ao Takeichi Yoshino que me socorreram quando precisei. Aos meus pais, irmãos e sobrinhos pela paciência e pela compreensão que sempre tiveram.

Aos meus alunos da EJA que tanto me ensinaram durante a aplicação da Sequência Básica.

Os poemas

*Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lê.*

*Quando fecha o livro, eles alçam voo
como de um alçapão.*

*Eles não têm pouso
nem porto*

*alimentam-se um instante em cada par de mãos
e partem.*

*E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhado espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti...*

Mário Quintana (1980, p.9)

RESUMO

Este estudo propõe um trabalho de leitura e letramento literário com a linguagem poética, por meio do gênero discursivo poema. Objetiva instrumentalizar os alunos da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual de assentamento para a linguagem literária através da leitura de poesia, além de apresentar discussões sobre a importância da prática efetiva de letramento literário. A metodologia utilizada consiste na produção de uma sequência básica de leitura, com discussão de aspectos formais, contextuais e simbólicos da poesia, culmina com uma amostra cultural e atividades concernentes a ela. O trabalho é embasado na proposta de letramento literário de Cosson (2014). Tem como abordagem teórica o caráter humanizador da literatura de Cândido (2013), Compagnon (2009) e Jouve (2012). Recorremos aos fundamentos de leitura de Kleiman (1995, 2004) e Solé (1998), ao letramento escolar de Mollica (2009), Rojo (2009) e Soares (2004). Focalizamos os aspectos da poesia de Paz (1982) e as orientações de análise do poema por Goldstein (2011). Além desses autores, nos pautamos, ainda, nos pressupostos da perspectiva dialógica do discurso de Bakhtin (2003), que explicita a observação do estilo, da estrutura composicional e do tema que constituem um determinado gênero – nesse caso particular: o poema. Com base nele, realizamos a análise e elaboramos uma proposta de intervenção didática sob o modelo de sequência básica de leitura sugerida por Cosson (2014). O *corpus* do trabalho é formado pelo poema — O tempo é um fio, da obra *O menino poeta* – de Henriqueta Lisboa, cuja abordagem se entrelaça com outros textos, como “O relógio”, de Vinicius de Moraes, “Seiscentos e sessenta e seis”, de Mário Quintana e o conto mitológico *O tear das Moiras*, como forma de refletir a temática do tempo, e, relacionar a experiência do texto literário com a vivência dos alunos. As etapas de leitura são ancoradas por Micheletti (2006), Cosson (2014), e reavaliadas por Corsi (2015) que propõe os seguintes passos: antecipação, decodificação, análise e interpretação. O trabalho justifica-se porque traz a poesia para a sala de aula, sobretudo de uma escola de assentamento, com alunos jovens e adultos, contribuindo para o aperfeiçoamento do ensino da leitura e o gosto pela literatura, no seu caráter humanizador dentro do contexto social, econômico e político de estudantes que participaram da Reforma Agrária, observando de que forma isso influencia nas escolhas das leituras, compreensão leitora e, a função da leitura literária como prática social. Como contribuições, a pesquisa aponta a necessidade de se redimensionar o trabalho com literatura, de modo a contribuir de maneira relevante para a formação dos valores humanos, a promoção do gosto pela literatura e o processo de letramento dos educandos assentados.

Palavras-chave: Poema. Letramento literário. Poesia. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This study proposes literary literacy and reading work with the poetic language, by using the poem as a discursive genre. Its main objective is to provide students from Young and Adult Educational Program (EJA) in the level of Junior High school education from a rural settlement public school with the instruments needed to understand the literary language through poetry. It is also an objective of this Professional Master Degree thesis to discuss about the importance of the effective practice of literary literacy. The methodology consists on the production of a basic sequence of reading, with discussions of its formal, contextual and symbolic aspects of the poetry. The steps of the reading sequence are highlighted with a cultural show and its related activities. This study is based on Cosson's (2014) proposal on literary literacy. It has its theoretical approach on the humanizing aspects of literature studied by Candido (2013), Compagnon (2009) and Jouve (2012). Other theoretical supports are the reading fundamentals by Kleiman (1995, 2004) and Solé (1998), the studies of literacy at school by Mollica (2009), Rojo (2009) and Soares (2004). We have focused on the aspects of the poetry studied by Paz (1982) and the guides to poetry analysis by Goldstein (2011). Besides those researchers previously cited, we are also based on the perspective of the dialogic speech by Bakhtin (2003), which explains the observation of style, composition structure and theme in order to study and approach a certain genre — particularly in this case the poem. Based on the theories above mentioned, I analyzed the poems and elaborated a proposal for didactic intervention according to the basic sequence model, as suggested by Cosson (2014). The *corpus* of the study is made up of the poem *O tempo é um fio* (Time is a thread), from the book *O menino poeta (The poet boy)* by Henriqueta Lisboa, whose approach entangled with other texts like *O relógio* (The clock), by Vinicius de Moraes, *Seiscentos e sessenta e seis* (Six hundred and sixty-six), by Mario Quintana and the mythological short story *O tear das Moiras* (The Moirae Loom), as a form of reflection on the theme of time and a way to connect the experience of literary texts with the life of the students. The reading phases are supported by Micheletti (2006), Cosson (2014), and reevaluated by Corsi (2015). The steps are anticipation, decoding, analysis and interpretation. This study is justified because it brings the poetry to classroom, especially in a settlement school, with young and adult students within socially, economically and politically challenged contexts, thus contributing to the improvement of the reading teaching techniques, increasing the taste for literature in its humanizing character. They participated in the Brazilian agricultural reform and this may influence in their reading choices, their comprehension, and the functions of the literary reading as a social practice. As a contribution, this research points out the need to resize the teaching of literature in class, in a way to contribute in a relevant manner to the formation of human values, the improvement of the literary enjoyment and the process of literacy of the settlement students.

Keywords: Poem; literary literacy; Poetry; Young and Adult Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Capa do livro: O Tear das Moiras	83
FIGURA 2 – Capa do livro: O menino poeta	84
FIGURA 3 – Capa do livro: A Arca de Noé	94
FIGURA 4 – Capa do livro: Nova Antologia Poética	99
FIGURA 5 – Texto 1: O vento do tempo	126
FIGURA 6 – Texto 2: O tempo da vida	127
FIGURA 7 – Texto 3: O tempo que passa	128
FIGURA 8 – Texto 4: Há um tempo para todas as coisas	129
FIGURA 9 – Texto 5: O fio do tempo	130
FIGURA 10 – Texto 6: O tempo é como um raio	131
FIGURA 11 – Texto 7: O tempo de Deus.....	131

LISTA DE SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 TEORIAS DE REFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS E LITERÁRIAS	21
2.1 ANALFABETISMO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ESCOLAR	21
2.2 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA VIDA HUMANA	28
2.3 A LEITURA E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO ESCOLAR	33
2.4 O PROCESSO DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS	38
3 GÊNEROS DISCURSIVOS DA ESFERA LITERÁRIA: AS VÁRIAS FACES DE UM PROCESSO	43
3.1 O TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA DE ASSENTAMENTO	43
3.2 O TRIPÉ BAKHTINIANO	48
3.3 GÊNEROS DA ESFERA LITERÁRIA PRESENTES NA SEQUÊNCIA BÁSICA	49
3.4 O POEMA: UM GÊNERO DISCURSIVO DA ESFERA LITERÁRIA	52
3.5 ASPECTOS ESTRUTURAIS DO POEMA	55
3.5.1 ASPECTO GRÁFICO	56
3.5.2 O RITMO NO POEMA	57
3.5.3 RIMAS	58
3.5.4 MÉTRICA	61
3.5.5 ASPECTO LEXICAL	63
3.5.6 NÍVEL SINTÁTICO-SEMÂNTICO	64
3.6 COMO TRABALHAR O POEMA NA EJA	65
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	68
4.1 SEQUÊNCIA BÁSICA	68
4.2 ETAPAS DA LEITURA	70
4.2.1 ANTECIPAÇÃO	71
4.2.2 DECIFRAÇÃO	72
4.2.3 ANÁLISE	73
4.2.4 INTERPRETAÇÃO	75

5 PROPOSTA DO LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DA LEITURA	
DO POEMA “O TEMPO É UM FIO”	78
5.1 MOTIVAÇÃO.....	78
5.2 INTRODUÇÃO	83
5.3 LEITURA	87
5.3.1 INTERVALOS DE LEITURA: EXPLORANDO ALGUNS INTERTEXTOS	94
5.3.1.1 <i>Primeiro intervalo</i>	94
5.3.1.2 <i>Segundo intervalo</i>	98
5.4 INTERPRETAÇÃO	101
6 O ESPAÇO ESCOLAR, OS SUJEITOS DA PESQUISA E A PROPOSTA	
DE INTERVENÇÃO	105
6.1 O CONTEXTO, A COMUNIDADE E A ESCOLA	105
6.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	107
6.3 DADOS COLETADOS, ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	109
6.3.1 PERFIL DOS ALUNOS	110
6.3.2 A PROFESSORA DA EJA	114
6.4 DESCRIÇÃO DE INTERVENÇÃO	118
6.5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	133
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	147
APÊNDICE B – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA	
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA	148
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA EJA	150
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA - ALUNOS	155
APÊNDICE E - TABELAS	159
APÊNDICE F – GRÁFICO DE NUMERO DE LIVROS LIDOS	160
APÊNDICE G – IMAGENS DAS ATIVIDADES	161

1 INTRODUÇÃO

Partimos do princípio de que ler é uma necessidade universal, um direito de todo cidadão, e uma prática social que deve ser desenvolvida na escola. O trabalho com o texto literário na escola pública, em especial, de assentamento, é relevante, uma vez que a leitura proporciona aos alunos assentados, o conhecimento, o contato com a linguagem metafórica, a compreensão de elementos implícitos, ambíguos e figurados tão presentes na poesia.

A despeito disso, ao desenvolver atividades de leitura e compreensão de textos, durante as aulas de Língua Portuguesa, especialmente, para a turma em que o presente projeto de leitura foi voltado, percebeu-se que a maioria desses alunos apresenta pouco domínio da proficiência leitora e quase nenhum contato com a literatura. Sob essa perspectiva, Mollica (2009, p.23) acrescenta que “quanto maior a proximidade do mundo do indivíduo com os dispositivos da cultura letrada em contextos usuais tanto mais fácil utilizá-los; quanto mais distante, mais difícil e até impossível a identificação e o entendimento dos seus objetivos e funções”.

O Brasil é um país que apresenta baixo índice de leitura, ficou em 59º, como se observa na última edição do *Programme for International Student Assessment* (PISA) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – aplicado a estudantes na faixa dos 15 anos, feita em 2015 e divulgada em 2016. Infelizmente, o brasileiro apresenta pouca proficiência leitora, lê o texto, mas não consegue compreendê-lo.

Os baixos índices de leitura na escola pesquisada decorrem por diversos fatores. Um deles é que a instituição de ensino está localizada no município de Mirante do Paranapanema, região que apresenta índice de 12,5% de pessoas analfabetas entre 15 anos ou mais e 39,6% entre pessoas idosas; percentuais superiores ao próprio estado de São Paulo, de acordo com os dados do Censo Demográfico do IBGE de 2010. O município em que a escola pesquisada está localizada, conta com aproximadamente 17 mil habitantes, a porcentagem de analfabetos é alta, cerca de 20%, o que equivale a 3 mil analfabetos, de acordo com o censo 2010. No bojo dos dados aqui apresentados, é preciso que, com urgência, a escola “reveja suas práticas de letramento, pois os resultados – tanto escolares como em termos de indicadores de alfabetismo da população – ainda estão

elitizados e muito insuficientes para grande maioria da população (74%)” (ROJO, 2009, p.10).

Embora saibamos da existência de ações pedagógicas para formar alunos leitores, ainda continua presente no cotidiano escolar a dificuldade docente em desenvolver nos educandos, a leitura compreensiva, especialmente, na Educação de Jovens e adultos – EJA. Reportando-nos sobre o diagnóstico de leitura aplicado a turma em que a pesquisa se insere, verificou-se que um grande número de alunos não consegue desenvolver a leitura compreensiva. A maioria dos alunos está na etapa da decodificação, poucos deles atribuem sentido, fazem inferências, analisam e julgam as informações que leem. Espera-se que com a sequência básica de leitura (doravante SB) uma melhoria na interpretação e na compreensão inferencial possa ser percebida.

Perante essa realidade e a hipótese de que o trabalho com a poesia possa se constituir como uma prática efetiva de letramento literário, sentimos a necessidade de desenvolver este trabalho, focando na interação dos sujeitos-leitores com a linguagem poética e buscando “assumir uma postura protagonista em relação ao muito que a escola pode fazer para minorar a exclusão social” (ROJO, 2009, p.8).

A experiência de trabalhar nesta escola há dez anos, nos permitiu observar pelo contato com os assentados por meio de conversas informais e pelo depoimento dos próprios alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que, nos assentamentos ao redor da escola, inexistem bibliotecas comunitárias. Em virtude dessa constatação, não há projetos de desenvolvimento da leitura para comunidade assentada. Para os alunos da EJA, os livros estão na escola e, logo, a escola do assentamento é o único espaço para o desenvolvimento da leitura, o contato com a literatura e, conseqüentemente, para a formação de leitores.

Além disso, as famílias assentadas apresentam pouco acesso a bens culturais, em decorrência da falta de locomoção, ocasionado pela distância quilométrica a centros urbanos maiores, o que impossibilita visitas ao teatro, cinema, bibliotecas; participações em eventos culturais e compra de livros. Sobre essa problemática, assinala-se que, é preciso “insistir na prática de ações culturais, tornando pleno o acesso aos bens culturais” (MOLLICA, 2009, p.33).

Nesta perspectiva, consideramos que a leitura em sala de aula, sobretudo da EJA, deve estar relacionada com a vida, aproximando o aluno à realidade e às

expectativas em que se busca aprender. Infelizmente, o que se observa na maioria das práticas pedagógicas é que as atividades de leitura no ambiente escolar se restringem à mera decodificação, sem atribuição de sentido, além de não estimular o gosto pela leitura. Enfatizamos que a aquisição do hábito da leitura é, indiscutivelmente, um problema social, cultural e econômico.

Diante de tal realidade, faz-se necessário (re) pensarmos o trabalho com a leitura literária para alunos assentados e, para que isso se cumpra, é preciso propor atividades e espaços em que os educandos da EJA possam exercer práticas vivas de leitura. Dessa maneira, a leitura na escola deve ser realizada de uma forma que se ajuste mais à prática social, no sentido que os alunos sejam leitores efetivos.

Salienta-se que, a função da escola e do professor é mediar o contato com a leitura literária. O educador do assentamento tem papel crucial no ensino/aprendizagem dos alunos e, portanto, é fundamental que empreenda “esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (BRASIL, 2006, p. 55).

Embora saibamos dos inegáveis benefícios de se trabalhar com textos literários na escola, a literatura em geral, e os poemas em particular, ainda são utilizados como pretexto para o ensino de questões gramaticais. De acordo com Micheletti (2006, p. 21), “A leitura de poemas e as atividades relativas a este tipo de texto parecem ter sido esquecidas ou relegadas a segundo plano se pensarmos no espaço da sala da aula”. Ler poemas oferece “ao leitor possibilidades para pensar a língua e sua carga expressiva” (MICHELETTI, 2006, p.22). A linguagem poética é carregada de sentidos e imagens, além de outros elementos como rimas, ritmo e sonoridade das frases. Diante disso, cabe primeiramente ao professor o hábito da leitura de poemas, pois, se ele [...] “não se sensibilizar com o poema, dificilmente ele conseguirá emocionar seus alunos [...]” (CUNHA, 1986, p.95).

Seguindo este raciocínio, compreendemos que o letramento literário para jovens e adultos, moradores do assentamento apresenta vantagens, podendo mostrar ao aluno “um caminho de leitura que poderá ser transposto para tantos outros textos que ele venha a ler mais tarde” (COSSON, 2014, p.103). Além disso, o autor enfatiza a importância do desenvolvimento da competência leitora do aluno, dentro do campo literário, levando o educando “a aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler um texto e a tecedura da cultura. É essa competência que se objetiva no letramento literário” (COSSON, 2014, p.103 - 104).

A literatura humaniza o ser humano por meio da alteridade. A leitura do texto literário promove reflexão, senso estético, cultura, possibilidade de percepção dos problemas do outro e de si mesmo. A literatura liberta, “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate [...]”. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si, o que chamamos o bem e o que é o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2013, p. 175).

Assim, pode-se ilustrar que ao ministrar atividades que versavam aspectos voltados à poesia, através do caderno do aluno do *Programa EJA – Mundo do Trabalho*¹, na unidade 5, “O que fazem os poetas com as palavras?”, quando a turma estava no 3º termo (8º ano, do Ensino Fundamental), percebemos a necessidade de abordar mais sobre os gêneros discursivos da esfera literária. A Sequência Básica proposta, apresenta atividades complementares que amplia as possibilidades de construção do conhecimento junto aos estudantes, reconhece as especificidades do público jovem e adulto, como também considera suas vivências e conhecimentos.

A partir dessas inquietações no plano pessoal e profissional, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM), contribuiu muito dando suporte e melhoria à prática pedagógica da EJA, efetivando assim, o aumento de proficiência leitora dos alunos assentados dessa modalidade de ensino.

Esta dissertação, ao se inserir na área de Linguística Aplicada, no campo de ensino/aprendizagem, com foco na literatura, busca compreender como se forma o leitor crítico, com capacidade de leitura de si, do mundo, e, como se dá a efetiva interação e fruição do texto literário dentro do contexto educacional de alunos assentados da Escola Estadual Assentamento Santa Clara, município de Mirante do Paranapanema - SP. Sob essa lógica, este trabalho fundamenta-se no método de pesquisa qualitativa, com cunho etnográfico, uma vez que busca embasar teoricamente a prática do letramento literário na sala de aula, com ênfase no gênero discursivo da esfera literária: poema.

¹ EJA - Mundo do Trabalho é um programa do Governo do Estado de São Paulo, coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação – SDECTI, que, por meio de parcerias com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP e com as Secretarias Municipais de Educação, oferece material de Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre conteúdos articulados com o mundo do trabalho.

Os sujeitos da pesquisa são moradores assentados do Pontal do Paranapanema, do Estado de São Paulo-SP, que estudam em uma escola pública, no ambiente rural, na Educação de Jovens e Adultos – EJA, no 4º termo (9º ano do Ensino Fundamental). Apresentam faixa etária entre dezoito e sessenta anos e moram em pequenos lotes que conseguiram através do programa de Reforma Agrária, oferecido pelo governo.

O desenvolvimento do nosso trabalho apoia-se nos estudos críticos de Antonio Candido (2013), Compagnon (2009) e Jouve (2012), nos fundamentos do letramento de Soares (2004), Solé (1998), Kleiman (1995), Mollica (2009) e Rojo (2009), nas etapas de leitura apresentadas por Cosson (2014) e Micheletti (2006), rediscutidas por Corsi (2015). É apresentada uma proposta de sequência básica de leitura do texto literário, em torno do gênero discursivo poema, da obra *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa, com ênfase na fugacidade do tempo, de acordo com Cosson (2014). Nossa proposta elabora os enunciados em consonância com a perspectiva interacionista de Bakhtin (2011), nos aspectos estruturais do poema de Paz (1982) e Goldstein (2011), entre outros. Fundamentalmente, recorreremos às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa. É nesse contexto que esta pesquisa se insere, discutindo a formação de leitores literários na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola do campo.

O estudo objetiva instrumentalizar os alunos para a linguagem literária através da leitura de poesia, além de compreender, pesquisar os tópicos do letramento literário e elaborar uma proposta de intervenção, com ênfase no gênero discursivo poema, a partir da obra *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa, no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento do ensino da leitura dialógica, e, principalmente, do letramento literário. Assim, “Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será” (BRASIL, 2006, p. 60).

É certo, também, que através da sequência básica foram propostas estratégias para efetivação do letramento literário na escola de assentamento do Pontal Paranapanema. Propusemos atividades pontuais que buscassem “(...) fazer da leitura literária uma prática para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua

capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos” (COSSON, 2014, p.46).

A proposta de sequência básica de leitura tem como eixo o poema “O tempo é um fio”, de Henriqueta Lisboa, do livro de poesia *O menino poeta*, cuja abordagem se entrelaça com outros textos, como o conto mitológico *O tear das Moiras*, de Adriana Bernardino, os poemas: “Poética” e “O relógio”, de Vinícius de Moraes (1993), a música “Oração ao tempo”, de Caetano Veloso e o poema “Seiscentos e sessenta e seis”, de Mário Quintana (1980), como forma de refletir sobre a temática do tempo, e relacionar a experiência do texto literário com a vivência dos alunos.

Pretende-se, assim, no decorrer deste trabalho, refletir sobre as questões que suscitaram o problema deste estudo. Como a poesia pode promover o letramento literário de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da EJA de uma escola rural? Qual o efeito da poesia como auxiliar na compreensão e interpretação de mundo através de textos? Qual a importância de trabalhar gêneros literários no contexto rural?

A partir das reflexões sobre letramentos, com o objetivo de repensar e modificar a maneira de ler o texto literário, propomos a observação e a aplicação dos quatro passos da sequência básica do letramento de Cosson (2014): motivação, introdução, leitura e interpretação, em torno do gênero discursivo poema. As etapas de leitura são ancoradas por Micheletti (2006), Cosson (2014), e reavaliadas por Corsi (2015) que propõe as seguintes etapas: antecipação, decodificação, análise e interpretação.

Dessa maneira, pensando em possibilitar aos educandos, a formação de leitor competente, e o desenvolvimento do letramento literário, o estudo da poesia “O tempo é um fio”, de Henriqueta Lisboa se faz necessário, uma vez que quando o professor traz a poesia para sala de aula, sobretudo de uma escola de assentamento, com alunos assentados, isso contribui para a formação de valores humanos, a compreensão do mundo e, principalmente o desenvolvimento do gosto pela literatura.

Por fim, esta pesquisa é pertinente para discutir a importância do desenvolvimento da proficiência leitora da Educação de Jovens e Adultos de uma escola de assentamento. É importante conhecer a função da literatura no seu caráter humanizador dentro do contexto social, econômico e político de estudantes que participaram e participam da Reforma Agrária nessa comunidade para aquisição

de pequenas propriedades rurais e o que isso influencia nas escolhas das leituras, compreensão leitora e, principalmente a função da leitura literária como prática social.

O texto poético é polissêmico, requer estudo diferenciado pela complexidade de sua natureza. Embora, no ambiente escolar, o gênero discursivo poema ainda não tenha proposta metodológica adequada que contribua com o valor estético, o currículo da Secretaria da Educação de São Paulo - SEE/SP, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs valorizam a literatura e, conseqüentemente, a poesia, como instrumentos fundamentais no contexto escolar devido à compreensão das características do discurso literário e de sua importância na formação humana, “o texto poético favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético” (ZILBERMAN, 1990, p.13).

Diante dessas considerações, convém discutir os recursos didáticos, sobretudo, dos educadores da Educação de Jovens e Adultos, a respeito do material usado para auxiliar o trabalho com a linguagem poética, a fim de que os alunos interajam realmente com a poesia.

O tema deste estudo tem sido discutido no âmbito de pesquisas do PROFLETRAS. Na primeira busca pelas palavras-chave: “letramento literário na EJA do Ensino Fundamental”, com os pressupostos da metodologia do “Estado da Arte”, no portal de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES)², nos últimos três anos, foram registradas 57 dissertações, referentes à área do conhecimento de Letras e Linguística Aplicada.

Após a análise, conclui-se que apenas duas pesquisas se relacionaram com o tema em questão, entre as quais se pode nominar a dissertação intitulada “Uma sequência didática do gênero poema: desafios e possibilidades no aperfeiçoamento do letramento literário”, de Marilu Grassi – UNIOESTE, defendida em 2015, que apresenta as contribuições do procedimento sequência didática como recurso para se trabalhar a leitura do gênero discursivo poema, com vistas à promoção do letramento literário. Contribui, igualmente, para a discussão do tema a dissertação, de Edinaldo da Mota Pimental – UFPA, defendida em 2015, em que o autor apresenta reflexões sobre a leitura literária no ambiente escolar e o resultado de

² Acesso em 02 de janeiro de 2018, no site <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

atividades de leitura do gênero poemas, desenvolvidas com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em uma escola pública do Pará.

Na segunda pesquisa na CAPES, com os filtros “letramento literário na EJA em escolas de assentamento”, encontramos 19 dissertações do PROFLETRAS, da Universidade Federal do Pampa, nos anos 2015 e 2016. Após a leitura dos resumos, percebemos que os trabalhos publicados não abrangem diretamente os fundamentos do letramento literário de Cosson (2014), aplicáveis à Educação de Jovens e Adultos assentados. Diante disso, consideramos que esta dissertação é relevante, porque de acordo com o site, não há ainda nenhuma pesquisa publicada pelo mestrado profissional que apresente o letramento literário através do gênero poema com alunos assentados da EJA, na rede pública do estado de São Paulo.

Para tanto, o trabalho foi organizado em cinco seções, além da Introdução e das Considerações finais. Na primeira delas, apresentamos uma revisão bibliográfica, por meio da qual se buscará estudar teoricamente as perspectivas sobre o analfabetismo, alfabetização e letramento escolar e literário. Além disso, nessa seção é apresentada a importância da literatura como direito inegável de todo ser humano. Conforme bem defendeu Antonio Candido (2013), negar a fruição literária é mutilar a humanidade.

A segunda parte, propõe uma reflexão acerca da concepção interacional/dialógica de Bakhtin (2011) a respeito dos gêneros do discurso e de seus três pilares: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Ampliando a discussão, apresentamos os gêneros da esfera literária presentes na sequência básica, destacando o gênero discursivo poema e considerando os seus vários aspectos estruturais: gráfico, sonoro, lexical, semântico e sintático, de acordo com Goldstein (2011).

Na terceira seção são apresentadas as etapas de leitura de acordo com Corsi (2015); na quarta seção, focamos na proposta de sequência básica do gênero discursivo poema, tomado como objeto de ensino. Na quinta e última seção deste trabalho, abordamos o contexto, a escola e os sujeitos da pesquisa, bem como a análise dos dados coletados e o desenvolvimento da proposta de intervenção. Em seguida, tecemos discussões sobre o resultado da aplicação da Sequência Básica. E por fim, apresentamos as considerações finais acerca dos temas discutidos e as conclusões a que chegamos.

A pesquisa em questão se processou por meio de levantamento de dados acerca da formação leitora de uma turma de Jovens e Adultos do último ano, do Ensino Fundamental II, seguida de tabulação dos dados apresentados e levantamento e análise de tabelas para amostragem dos resultados. Os dados alcançados apontaram uma amostra do nível de envolvimento dos alunos assentados com a leitura e o letramento, possibilitando a elaboração de um plano de ação que incluía a produção de uma sequência básica de leitura com vistas à formação leitora desse público. Propusemos destacar o histórico de leitores, a acessibilidade à leitura e, em decorrência, aprimorar a habilidade leitora do público jovem e adulto. Como efeito deste trabalho de investigação, possibilitamos, ainda que por amostragem, um reencontro com a literatura, ampliando o alcance desta, possibilitando a integração entre leitores e a poesia, e promovendo, cada vez mais, o aluno como leitor e o professor como leitor e mediador da leitura literária.

Ao concluirmos o trabalho e, a partir desta sequência básica de leitura, esperamos que a leitura literária passe a fazer parte do cotidiano desses alunos. Dessa maneira, este projeto de pesquisa buscou contribuir efetivamente para o fortalecimento do processo de letramento literário dos alunos, oferecendo-lhes elementos para a apropriação do conhecimento literário e assim ampliando, de forma significativa, a sua formação leitora.

2 TEORIAS DE REFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS E LITERÁRIAS

Nesta seção, apresentaremos algumas considerações a respeito da importância da literatura, do letramento e da leitura no contexto escolar, com base nos estudos realizados por Candido (2013), Cosson (2014), Compagnon (2009), Jouve (2012), Soares (2004), Rojo (2009), entre outros. O intuito de recorrer a esses estudos é aprofundar a compreensão das questões que estão intrinsecamente ligadas ao analfabetismo, alfabetização, leitura e letramento. Essas considerações contribuirão para o desenvolvimento da proposta de abordagem para o texto de natureza literária, com o qual nos propusemos a trabalhar.

2.1 ANALFABETISMO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ESCOLAR

Ler e escrever são dois conhecimentos primordiais para o exercício da cidadania. O indivíduo que não sabe ler e escrever depende dos outros, tem limitações quanto à vida profissional, à cultura letrada e ao acesso ao saber. Vivemos na sociedade do conhecimento, a qual exige do leitor não apenas a decodificação, mas o domínio das diversas capacidades de linguagem nas variadas áreas da vida social.

Tem havido nas últimas décadas um aumento significativo no interesse de estudos na perspectiva de erradicar o analfabetismo, embora existam vários programas, observa-se que o Brasil ainda, em pleno século XXI, apresenta altos índices de analfabetismo, além disso, há insucesso escolar, principalmente, em relação à capacidade de leitura e escrita.

Soares (2004) define o termo alfabetização como a ação de ensinar, aprender a ler e a escrever. Já o termo letramento possui várias acepções. Soares (2002, p. 2) define letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. Kleiman (1995, p. 19) apresenta “o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Enquanto Marcuschi (2007, p. 25) defende que “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de

eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita”. Dessa forma, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, mas de alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Cosson (2014, p.11-12) apresenta que “há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento. Em uma sociedade letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento”. O autor deixa claro que podemos ser letrados mesmo sem conseguir fazer uma simples decodificação da leitura. Além disso, explica que há vários graus de letramento (2014, p.12) “um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda”.

Sendo assim, ser letrado é estar inserido e participar da cultura letrada. O processo de letramento tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, jornais etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Consideramos que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis na formação dos indivíduos.

Desse modo, o problema não é somente ensinar a ler e a escrever, é, sobretudo, possibilitar que os aprendizes da língua façam efetivamente uso das práticas de leitura e escrita em diferentes contextos, não só escolares. É imprescindível que a escola possibilite condições para o letramento e não somente para a alfabetização, como nos aponta Soares (2004, p.18) “[...] nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. Diante disso, percebe-se que há alunos nos mais variados anos/séries de ensino que demonstram insuficiência nos resultados escolares e de letramentos.

Na escola pública, em especial de assentamento, há alunos que apresentam muita defasagem de leitura, até mesmo de decodificação das palavras no texto e,

principalmente na oralidade, percebidos nos momentos de trocas de informações entre aluno-professor e aluno-aluno.

Rojo (2009), em sua obra *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* aprofunda reflexões sobre o insucesso da escola devido às práticas de ensino, analisa as diferenças entre a aprendizagem no espaço escolar e fora dela. Apresenta também conceitos sobre alfabetização, alfabetismo, alfabetismo funcional, ilustrando a importância do contato com a leitura e as práticas sociais com atividades que instrumentalizam o leitor em sua ação pedagógica. Nesse sentido, a autora retoma a responsabilidade da escola em não apenas alfabetizar, mas também letrar, com a finalidade do aluno aprender com significado.

De acordo com o relatório PISA 2000, “dentre alunos de 32 países diferentes, os brasileiros foram que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura” (ROJO, 2009, p.31). Muitos desses alunos avaliados apenas decodificam, não compreendem o significado do texto. As avaliações externas demonstram o quanto os alunos ainda apresentam baixo nível de proficiência em leitura. De acordo com Rojo (2009, p.8), “os resultados obtidos pelos alunos brasileiros nas diferentes avaliações de percurso (SAEB, SARESP, Prova Brasil, ENEM, PISA) não são satisfatórios”.

Diante dessa realidade, observamos que o problema do iletrismo³ interfere além dos espaços escolares, uma vez que o indivíduo apresenta dificuldade de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) conceitua como analfabeto funcional o indivíduo que sabe escrever seu próprio nome, escreve e lê frases simples, efetua cálculos básicos, porém não consegue compreender o que lê.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2014 - IBGE) 8,3%, dos brasileiros são analfabetos, o que equivale dizer que aproximadamente dezesseis milhões de pessoas do Brasil de 15 anos ou mais de idade não sabem ler e escrever. No estado de São Paulo, 1,5 milhões de pessoas são analfabetas (IBGE, 2014).

³ Na década de 1980, o termo iletrismo passou a substituir a expressão “analfabetismo funcional”, que designava a incapacidade de compreender um texto simples relacionado à vida cotidiana.

Diante disso, é primordial que a escola, como instituição educativa, articule ações que impulsionem o ato de ler e as práticas de letramentos com a função de sustentar a formação do leitor para o exercício da cidadania.

Levando em conta o grau de independência do aluno para a tarefa, o professor pode selecionar situações didáticas adequadas que permitam ao aluno, ora exercitar-se na leitura de tipos de texto para os quais já tenha construído uma competência, ora empenhar-se no desenvolvimento de novas estratégias para poder ler textos menos familiares, o que demandará maior interferência do professor. Tais atividades podem ocorrer com maior ou menor frequência, em função dos objetivos de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1998, p.72).

O professor é um dos grandes responsáveis pela mediação da leitura. É através da interação do professor-aluno que formamos leitores proficientes, como confirma a afirmação de Prieti (2009, p.53):

A mediação do professor é fundamental, portanto, para formar o leitor proficiente. Isso implica que, para o leitor ainda em formação, é preciso que os objetivos de leitura sejam estabelecidos pelo professor, o que implica, em primeiro lugar, a escolha adequada dos textos a serem lidos em sala de aula. Se essa escolha não é feita pelo livro didático, mas pelo professor, este passa a ocupar então o papel principal na mediação entre leitor e texto.

O primeiro passo para a formação de um leitor proficiente leva em conta a mediação do educador, como escolher textos adequados à faixa etária, com objetivos de ensino-aprendizagem claros e diferentes estratégias de leitura para que, de fato, o aluno deixe de ser leitor primário e tenha autonomia na compreensão de textos.

Geraldi, em sua obra *Portos de Passagem* (1991), propõe a leitura como produção de sentido. Para o linguista, a leitura está integrada ao processo de produção. Defende que o aluno deve assumir-se como locutor efetivo na relação interlocutiva tanto na oralidade como na escrita. O autor critica a monologia tanto do aluno como do professor. Além disso, propõe que o professor seja mediador da aprendizagem, assuma papel fundamental no desenvolvimento de estratégias no contexto de produção, em que possa proporcionar interação entre o que se escreve, para que se escreve e para quem se escreve.

A escola como instituição educativa tem nas mãos a grande tarefa de contribuir para a formação do leitor literário. É através do contato com a literatura, com a diversidade dos gêneros discursivos que o ser humano se torna cada vez

mais letrado. Para Silva (2011, p.49), “ao experienciar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo”. Diante disso, Rojo (2009) apresenta que cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, no sentido de levar não apenas a cultura valorizada, mas as culturas locais e populares para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.

Rojo (2009, p.44) esclarece, portanto, que para ler “não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar”. Infelizmente, nossos alunos não conseguem compreender o que lêem com autonomia. Ainda, de acordo com a autora, “É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto” (ROJO, 2009, p.44).

A escala do *Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)*⁴ tem o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano. De acordo com a escala Inaf, o grau de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática demonstrado pelos participantes do estudo permite a identificação de dois grupos, os analfabetos funcionais e os funcionalmente alfabetizados.

QUADRO 1 - Analfabetos funcionais

Analfabeto	Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);
Analfabeto – Rudimentar	Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;
Funcionalmente Alfabetizados	
Até a edição de 2011, este grupo era subdividido nos níveis Básico e Pleno. A partir de 2015, buscando aprimorar a interpretação dos resultados, os respondentes passam a ser classificados em 3 níveis:	

⁴ Pesquisa anualmente a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira, é idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, com o apoio do IBOPE Inteligência. Os dados são coletados anualmente junto a amostras nacionais de 2.000 pessoas, representativas da população entre 15 e 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais em todas as regiões do país.

Elementar	As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;
Intermediário	Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.
Proficientes	Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções.

Tabela organizada pela pesquisadora com informações retiradas do site do Instituto Paulo Montenegro (2017).

Diante dos dados apresentados, percebe-se que a maioria dos alunos brasileiros está no alfabetismo do nível elementar. De acordo com Rojo (2009), é preciso estabelecer uma relação entre a cultura valorizada e a cultura de massa para a superação do insucesso escolar e da exclusão social.

Embora o indivíduo ainda não seja alfabetizado, ele participa diariamente de práticas de letramento, como fazer uma lista de compras, obter orientação por placas de trânsito ao dirigir, ler uma bula de remédio, escrever um bilhete. Segundo Rojo (2009, p. 11), “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira”.

Mollica (2009) concorda com as concepções de Rojo ao afirmar numa compreensão mais ampliada, que todos os indivíduos podem ser letrados, mesmo aqueles que não sabem ler e escrever “por estarem inseridos na mesma cultura e serem possuidores de conhecimentos que lhes permitem criar estratégias próprias para realizar cálculos e, em alguns casos, decifrar letras e palavras, para entender o que necessitam, sem terem passado pelo ensino formal” (MOLLICA, 2009, p.11).

No bojo das reflexões aqui desenvolvidas, Mollica (2009) explica a diferença entre o letramento social e escolar. O letramento social corresponde ao conhecimento de mundo, aprendido por experiência de vida. Enquanto que o escolar corresponde às habilidades específicas em relação à apropriação dos processos de lectoescritura. A autora mostra em sua obra que “os letramentos em graus

diferenciados situam-se dentro e fora da escola, mesmo que os jovens e os adultos ainda não sejam alfabetizados” (MOLLICA, 2009, p.11).

Com isso, Mollica (2009) também confirma que há contextos em que se exige maior grau de letramento, além disso, explica as incoerências que atrapalham o bom andamento do letramento escolar: insuficiência de práticas de leitura, diversidade de níveis de letramento social e escolar dos alunos, baixo rendimento de conhecimento e do funcionamento de dispositivos da vida letrada, pouca frequência aos locais em que há tradição de cultura letrada. A autora considera que “o letramento social, o conhecimento e a experiência de mundo são predominantes sobre os saberes aprendidos na escola” (MOLLICA, 2009, p.34).

Para Rojo (2009), o termo letramento visa descobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, “sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p.98).

A autora apresenta as definições de letramento ainda bem próximas do conceito de analfabetismo, a passagem do conceito de letramento inicial ao plural demonstra a complexidade das práticas de letramento. Nesse sentido, Rojo (2009, p.10) entende o letramento “no plural - letramentos -, um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”.

Mollica (2009) e Rojo (2009) dialogam na perspectiva de considerar o termo “letramentos”, no seu sentido amplo e no plural:

Letramento ainda significa os múltiplos saberes de natureza sócio-político-cultural que os cidadãos podem exhibir e colocar em prática no seio das comunidades, para fins diversos, mesmo que não sejam alfabetizados. Por isso, há que se separar o processo de alfabetização do de letramento e considerar o termo letramentos (LEAL & MOLLICA, 2007, *apud* MOLLICA, 2009, p.12).

Sob essa lógica, percebe-se que “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p.72, *apud* ROJO, 2009, p. 96). Assim, a escola é uma das

instituições mais importantes para o desenvolvimento do letramento, como confirma a pesquisadora:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p.20, *apud* ROJO, 2009, p.96).

Rojo (2009, p.98) enfatiza que “as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão construindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento da leitura e da escrita; dentre eles as práticas escolares”. A autora apresenta também reflexões acerca das exigências que os novos letramentos no mundo contemporâneo vêm impondo pelos meios de comunicação e circulação da informação. Dessa forma, que:

o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p.98).

Em síntese, os letramentos escolar e social são bases fundamentais para a interação social, uma vez que visam a melhoria nos usos e práticas sociais da linguagem, principalmente, da leitura e escrita tão exigidas pela revolução digital. As possibilidades de uso da palavra diversificam-se numa escala inédita. As mídias eletrônicas geram mudanças profundas nos modos tradicionais. Portanto, a escola deve responder às novas demandas de leitura e escrita, além de reconfigurar o lugar do ensino da língua e as reais necessidades do educando.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA VIDA HUMANA

A literatura é uma necessidade social, direito de todos e complemento da vida. É importante ouvir e contar histórias, ler obras literárias, declamar poesias, apreciar saraus e peças teatrais, uma vez que a literatura é conhecimento, cultura e arte. Embora nosso país apresente desigualdade social e altos índices de desemprego, a maioria da população já leu algum livro, sabe contar causos e gosta

de recitar versos. Assim, compreendemos que a literatura pode formar e transformar a vida do ser humano.

No ensaio intitulado *O direito à literatura*, o crítico literário Antônio Candido (2013) compreende a literatura como um bem essencial, com função e papel para a humanização do ser humano.

Dentro desse pressuposto, Candido (2013) reafirma que se não podemos passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da poesia, do mundo ficcional, o contato com a literatura corresponde a uma necessidade que precisa ser satisfeita e essa satisfação constitui um direito, uma manifestação universal dos homens em todas as épocas.

A literatura “é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça e evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético” (CANDIDO, 2013, p. 182).

Candido chama de literatura todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático nos mais distintos níveis de uma sociedade, e, 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” (CANDIDO, 2013, p.176).

Devido ao fato de a literatura constituir um direito e ser uma manifestação universal, o literato confirma que “Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão” (CANDIDO, 2013, p. 182).

De acordo com Candido (2013), a literatura não edifica e nem corrompe, no entanto humaniza porque traz de forma livre o bem e o mal. Diante disso, nos humaniza pelo fato de fazer com que vivamos inúmeras realidades e situações. Dessa forma, a literatura atua em nós como forma de conhecimento, aprendizado e, principalmente instrução. Assim, há humanização, de acordo com Candido (2013, p.117):

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

desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.

A literatura contribui para o processo humanizador, a alteridade e a catarse. Para Candido (2013), as produções literárias, sejam elas canônicas ou populares, satisfazem as necessidades básicas do ser humano, uma vez que enriquece a percepção e a visão de mundo. É, pois, nesse sentido que a literatura ensina, instrui, emociona e liberta.

Nós aprendemos muito com o estudo de textos literários. As temáticas apresentadas em cada obra possibilitam o despertar do imaginário, a aprendizagem de espaços geográficos, a compreensão do contexto histórico, além de proporcionar análise comportamental de estereótipos humanos.

Deste modo, Cosson (2014) reitera as ideias de Antonio Candido, que demonstram o caráter humanizador da literatura e ressalta que a obra literária ultrapassa os limites estruturais e que a literatura tem força capaz de tornar o homem mais humano.

Nesse contexto, Cosson (2014) acrescenta que a literatura possui poder de metamorfosear, nos convence de que, quando estamos em exercício da literatura, podemos ser outros, viver como outros e romper com os limites do tempo e do espaço através de nossas experiências, não deixando de ser nós mesmos. Ainda para o autor (2014, p.65), “o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras”.

Corroborando com essas ideologias, Compagnon (2009, p.51) explica sobre as sensações despertadas e as possibilidades de sentido do texto literário mediante a mensagem que o autor quer transmitir: “A literatura nos ensina a melhor sentir, e como nossos sentidos não têm limites, ela jamais conclui, mas fica aberta como um ensaio”. Faz com que os leitores/ouvintes reavaliem a própria vida e seus comportamentos.

A leitura de texto literário é útil à vida, através dela exploramos melhor o mundo e temos mais formação cultural. “Lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem” (COMPAGNON, 2009, p.29). É através do estudo e análise do texto literário que construímos e ampliamos nossos conhecimentos.

É por meio do contato da leitura de livros literários que aprimoramos nossa forma de olhar o mundo e viver. “A leitura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros” (COMPAGNON, 2009, p.50). Quando lemos romances clássicos ou populares vivenciamos novas situações e enxergamos melhor as situações mais complexas, de certa forma ocorre a metamorfose, “O texto literário me fala de mim e dos outros, provoca minha compaixão, quando o leio eu me identifico com os outros [...]” (COMPAGNON, 2009, p.48).

De modo geral, é através do contato com a literatura que vivenciamos experiências e ampliamos nossa reflexão. Jouve (2012, p.120) fundamenta que “O texto literário pode manifestar conteúdos singulares porque não tem de levar em conta nem exigências da realidade, nem exigências da moralidade”. O autor esclarece que na literatura não há preocupação com a verossimilhança e com princípios. A fantasia e a ficção norteiam a obra literária.

São inegáveis os benefícios da compreensão de uma obra literária, uma vez que transmite valores essenciais tão esquecidos pelo homem do século XXI, como: autonomia, capacidade de convivência, diálogo, dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, respeito mútuo, solidariedade e tolerância. “Somente pela arte, continuava Proust, podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua” (COMPAGNON, 2009, p.21).

No entanto, é preciso lembrar que o acesso à literatura cânone ainda é restrito, há pouca aquisição de livros nas livrarias devido aos elevados preços, os brasileiros não têm hábitos de visitarem as bibliotecas, o avanço tecnológico, a rapidez das informações através do uso frequente das redes sociais, dificulta e desestimula a leitura de texto literário mais extenso, principalmente pela população mais jovem e pobre do Brasil. “Em nossa sociedade, há fruição segundo as classes na medida em que o homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade” (CANDIDO, 2013, p. 188).

Dessa forma, a escola é um dos espaços públicos que mais precisa defender a importância e o valor da literatura. É na escola que a literatura canônica deve ser apresentada e apreciada integralmente, não de forma fragmentada como acontece. Candido (2013, p. 189) reafirma categoricamente que “[...] é certo que

quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um”.

Em sua obra *Por que estudar literatura?*, o autor Jouve, afirma que só poderemos entender o valor da obra literária se levarmos em conta seu estatuto de objeto de arte. Quando esvaziamos o valor artístico de um texto literário, ele passa a ser um objeto de linguagem entre tantos, que pode ser tranquilamente estudado com os instrumentos da linguística. O valor específico do texto literário advém de sua origem no campo artístico: a literatura é a arte da linguagem.

Por isso, Jouve (2012, p.146) salienta que “O primeiro papel de ensino é, então, munir o leitor da informação necessária para que as obras voltem a lhe falar”. Isso quer dizer que a escola deve estabelecer relações com aquilo que os alunos conhecem, valorizando os conhecimentos prévios, antes de apresentar uma nova obra. O educador esclarece que “Os textos literários são realmente atos verbais específicos, que não têm, por exemplo, a mesma finalidade dos textos científicos” (JOUVE, 2012, p.83).

Além disso, Todorov (2009) em sua obra *A literatura em perigo* retoma a discussão sobre o poder da literatura. Para o autor, a literatura possibilita mais interação humana, proporciona sensações inusitadas, além de melhorar a condição do ser humano como indivíduo.

No último capítulo, Todorov retoma a questão do ensino de literatura na escola. De acordo com o autor, as obras literárias são tratadas na escola como ilustração de conceitos e de métodos de análises. Os textos, nessa condição, são meros exemplificadores, aquilo que “nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos” é ignorado (TODOROV, 2009, p.91). No entanto, o filósofo não descarta o uso de métodos, porém explica que devem ser complementares. O autor defende que o leitor de literatura deve tornar-se um conhecedor do ser humano, não um especialista em análise literária. Nas palavras do autor, trata-se de fazer com que “o pensamento do autor entre no debate infinito de que é objeto a condição humana” (TODOROV, 2009, p.91).

Em resumo, a literatura deve ser defendida na escola, visto que as “palavras que [nos] ajudam a viver melhor” (TODOROV, 2009, p.94). A partir da literatura resgatamos valores, melhoramos nossas relações pessoais e sociais na busca da alteridade.

2.3 A LEITURA E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO ESCOLAR

Ler, na sociedade pós-moderna, tornou-se essencial. Cada vez mais é exigido domínio da leitura para o indivíduo participar das demandas sociais. É quase impossível o cidadão ser inserido no mercado de trabalho sem ter acesso à leitura.

Entendemos que através da leitura estabelecemos relações, compartilhamos conhecimento, enriquecemos nossa formação e bagagem cultural. Quanto mais lemos, mais intensificamos nossa capacidade de criar, entender o mundo e interagir com as pessoas. Compagnon (2009, p.29) aponta que “A leitura torna o homem completo, a conversação torna o homem alerta e a escrita torna o homem preciso”. Assim, ao escrever, transformamos nossas informações em conhecimentos, compartilhamos experiências vividas, expressamos concepções ideológicas. É o que nos explica Cosson (2014, p.20) “a leitura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”.

Em outras palavras, “a leitura também fortalece especialmente as competências para a produção do texto escrito. Ela alarga a compreensão da língua e de seu potencial expressivo e favorece a incorporação de recursos da linguagem literária na produção”, além disso, “instrumentaliza para a aquisição de um estilo singular e próprio de falar e escrever” (FILIPOUSKI e MARCHI, 2009, p.14).

Face a isso, “o bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2014, p.27). Portanto, compreende-se que a efetivação da leitura ocorre através de práticas de letramento.

Para formar leitores na escola é preciso favorecer o contato dos educandos com uma variedade de textos pertencentes a diferentes gêneros. Ao resgatar as funções da leitura na prática pedagógica, o professor “poderá favorecer a atuação do aluno como leitor em esferas distintas da vida social, preparando-o para lançar mão de leituras como formas de enfrentar a vida e de constituir-se como sujeito, de exercitar sua cidadania” (FILIPOUSKI e MARCHI, 2009, p.12).

Diante dos inegáveis benefícios da leitura, é tarefa árdua a intervenção docente na formação leitora do aluno na escola e no estímulo ao aperfeiçoamento no decorrer da vida. Na acepção em foco, o desenvolvimento de projetos de leitura deve ser uma prática permanente no trabalho do professor, principalmente, do educador de Língua Portuguesa. Como confirma Pietri (2009 p.53-54):

A vantagem de mediação entre o aluno e o texto se feita pelo professor é que este tem a possibilidade de conhecer previamente o aluno e escolher textos adequados aos interesses e competências que esse leitor em formação possui.

Kleiman (2004), em sua obra *Texto e Leitor*, em especial no primeiro capítulo, apresenta que a leitura é um processo ativo e interativo entre leitor-texto-autor. Quando ocorre a relação dialógica entre o leitor, o texto e o autor a compreensão textual acontece.

Segundo a autora, a “compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (p.13). Diante disso, o aluno como um leitor aprendiz necessita da intervenção docente para ativar os conhecimentos adquiridos durante a sua vida para trazer ao texto. Além disso, a estudiosa explica que essa interação entre leitor e texto ocorre através "de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento do mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto" (KLEIMAN, 2004, p. 13).

Salienta-se, nesse sentido, que, o saber linguístico desempenha um papel central no processamento do texto. É através do conhecimento do vocabulário, da pronúncia, das regras da língua que o aluno tem mais facilidade para compreender um texto. Assim, se o aluno sabe qual a função do uso do verbo no imperativo, terá mais facilidade para compreender um anúncio publicitário, por exemplo.

Considerando que a prática de leitura se realiza como interação entre textos e leitores, há tarefas que precisam ser realizadas antes, durante e depois da leitura. Antes da leitura é importante propor questões que ativem os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto, que criem expectativas em relação ao que será lido, expectativas em função do autor, do título do texto, dos objetivos da leitura. O fato de não ser lido o texto não significa que não se possa examiná-lo, observar dados bibliográficos, como, por exemplo, o livro em que o poema foi publicado ou o ano da edição. É importante também que os alunos leiam a biografia do autor.

O ensino da leitura deve sobressair os muros da escola, por exemplo, quando se discute em sala de aula o enigma de *Dom Casmurro*, de Machado de

Assis, abrem-se horizontes para questões universais, como o adultério, a dúvida, a solidão, temáticas tão intensificadas nas práticas sociais.

O ponto de partida é o que os alunos já fazem e sabem para fazer. Depois, eles são desafiados a refletir e a ampliar seus repertórios e, por fim, executar novas práticas, nas quais poderão aplicar o aprendido a novas situações. O planejamento cuidadoso de projetos, que incluem atividades preparatórias para a entrada do texto e tarefas que auxiliem os alunos a usar estratégias adequadas de ler e escrever, favorece a produção de leitura significativa e de respostas concretizadas pela produção de textos críticos (FILIPOUSKI e MARCHI, 2009, p.14).

A leitura apresenta inúmeros leques para a formação do ser humano. Por isso, é de suma importância que gestores, professores, responsáveis pelas salas de leitura tenham consciência do papel do formador para mediar a leitura. Para justificar essa afirmação, Cosson (2014) apresenta e discute o conceito de aprender a ler e de ser leitor:

Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas (COSSON, 2014, p.40).

Sob essa lógica, a leitura do texto desenvolve nos educandos conhecimentos e competências, oferece oportunidades de ler para compreender fatores de apreciação estética. Segundo Filipouski e Marchi (2009, p.11), “Ler implica uma atitude responsiva, isto é, estruturar uma resposta ao texto por meio de novas ações, de linguagem verbal ou não”. Entendemos, portanto, que, quando o leitor compreende o significado do discurso, ocorre uma “ativa posição responsiva”, como a famosa metáfora de Bakhtin (2011, p.271) “toda compreensão é prenhe de resposta”.

Assim, de acordo com o viés Bakhtiniano, a responsividade é dada através de um processo de interação dialógica entre o autor-texto-leitor. Espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor diante de sua realidade e de seu conhecimento, tendo capacidade para completá-las ou adaptá-las. Desse modo, toda compreensão é suscetível de resposta, uma vez que a leitura é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 11). O leitor, como sujeito social, constitui por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, construções de objetos de discursos e propostas de sentido para

preencher o texto de maneira ativa. Assim, autor e leitor são mobilizados a participarem ativamente desse evento comunicativo.

Na posição assumida da leitura como atividade interativa, dialógica, de produção de sentidos, concebida como forma de interação social; os indivíduos relacionam-se socialmente dentro de uma situação concreta de comunicação conforme é proposto pelos PCNs (BRASIL, 1998, p.69-70):

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

Encontros literários, saraus, peças teatrais são exemplos que dão certo na escola, no sentido de ressignificar produções literárias, através de releituras, inferências e contextos.

De acordo com Filipouski e Marchi (2009, p.12), a leitura a ser realizada na escola apresenta dois fins: “lê-se em quantidade e com qualidade. No primeiro caso, para formar o repertório, um lastro para a construção pessoal de leitor, [...] de intimidade com os textos, [...] precisa ser promovido por meio de contratos de leitura”. Para as autoras, o contrato de leitura é estabelecido entre professor e aluno, um pacto entre os números de leituras que precisam ser efetivados fora do espaço escolar, com registros pessoais de resposta ao texto lido. Nesse sentido, o aluno tem o compromisso de “socializar seus achados e poder influenciar outros leitores em formação”.

O segundo caso diz respeito à qualidade, cuja

finalidade é exercitar formas de aprofundamento e qualificação da história do leitor, estabelecendo relações com a série literária e problematizando temas e soluções de linguagens encontradas pelo texto, experimentando modos de apreciar a obra como fato estético (FILIPOUSKI e MARCHI 2009, p.12).

Daí se pode depreender que

embora os fins estejam interligados e ocorram cada vez mais tarde (quando ocorrem) na escola, ambos precisam contemplar variadas oportunidades de ler para explorar diferentes formas de pensar a realidade e os pontos de vista manifestados através do discurso literário (FILIPOUSKI e MARCHI 2009, p.12).

Outro aspecto que merece destaque é o conhecimento do gênero; quando o educando conhece gênero discursivo que está lendo, isso facilita a compreensão global do texto, uma vez que reconhece os mecanismos usados pelo autor para desenvolver a temática apresentada.

Para tanto, Kleiman enfatiza no segundo capítulo da obra *Texto e leitor* “objetivos e expectativas de leitura”, alerta que no ambiente escolar não se estabelece objetivos específicos para ler um texto “A atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua” (2004, p.30).

Ainda de acordo com a autora, quando dessa atividade o professor promove a leitura em sala de aula, precisa saber qual é o propósito, “quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com o significado e sentido” (KLEIMAN, 2004, p.35). Diante disso, a estudiosa caracteriza essa leitura como desmotivada, que não conduz à aprendizagem.

Neste sentido, Solé e Kleiman dialogam. Solé ratifica que “ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas” (1998, p.90). Segundo a autora, no ambiente escolar o educador necessita ir além das técnicas, dos métodos, isto é, precisa mostrar gosto e prazer pelo ato de ler.

O professor deve estimular a leitura, estar motivado para também motivar o aluno a ler. Nas próprias palavras da autora, “ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler” (SOLÉ, 1998, p.90).

Para dar melhor visibilidade à motivação da leitura, propõe-se que, o professor ofereça ao aluno certos desafios: uma leitura para se libertar, para sentir o prazer de ler, resolver uma dúvida. Sob essa lógica, Solé (1998, p.92) afirma que a função do professor é planejar bem a tarefa de leitura, “selecionando com critério os

materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar”.

O ensino da leitura na escola apresenta algumas objeções pelos professores, muitas vezes, os educadores não compreendem as estratégias de leitura para mediar a aprendizagem na escola.

O problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la (SOLÉ, 1998, p.33).

Um dos principais objetivos da escola e do professor é que os alunos leiam com autonomia. No entanto, de acordo com Solé (1998, p.32) “um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas”.

Infelizmente há pessoas que frequentam ou frequentaram a escola que são consideradas analfabetos funcionais, pois não conseguem “utilizar de forma autônoma leitura e a escrita nas relações sociais ordinárias” (SOLÉ, 1998, p.32).

Diante disso, Solé (1998, p.34) ressalta que

a leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para refletir a dificuldades dessa área- estabelecer inferências, conjeturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada [...]

Espera-se que a escola crie oportunidades para tornar o aluno um leitor ativo, ou seja, “que processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página” (SOLÉ, 1998, p.40).

2.4 O PROCESSO DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Quando lemos atravessamos várias etapas. À medida que lemos, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos informação e resumimos, ficamos alerta

perante possíveis incoerências ou desajustes. “A leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto” (SOLÉ, 1998, p.115-116).

Destarte, Solé (1998) afirma que o processo de leitura deve ocorrer de maneira constante, o educador deve colaborar para que o aluno tenha habilidade para fazer uso das estratégias de leitura: prever, formular perguntas, recapitular informações, resumir e ficar alerta perante possíveis incoerências ou desajustes. “O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado” (SOLÉ, 1998, p.116).

Tanto Solé (1998) como Kleiman (2004) abordam sobre a formação do leitor ativo e a formulação de hipóteses de leitura. Para Kleiman (2004, p.36), a leitura é um “jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto”. Já Solé (1998, p.118) espera que “o aluno seja um leitor ativo, que constrói uma interpretação do texto à medida que o lê”.

De acordo com o Solé (1998), quando o educador ensina aos educandos um processo/modelo de leitura, que lhes permitam ver “estratégias em ação”, a leitura torna-se uma situação significativa e funcional. A autora enfatiza que “ler é um procedimento”, (SOLÉ, 1998, p.117), e, portanto, deve ser ensinado. “Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto” (p.116). O educador deve mostrar como constrói suas previsões, como as verifica, em que indicadores dos textos se baseiam para fazer isso, etc. Para Kleiman (2004), o já mencionado anteriormente, as estratégias que auxiliam a compreensão do texto são: ativação do conhecimento prévio, estabelecimento de objetivos para a leitura e formulação de hipóteses.

Em suma, os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saber que isso é necessário para se obter certos objetivos. Os alunos “sempre podem aprender a ler melhor mediante as intervenções do seu professor e, por outro, que sempre, no nível adequado, deveriam poder mostrar-se e considerar-se competentes mediante atividades de leitura autônoma” (SOLÉ, 1998, p.117).

Em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, Rildo Cosson (2014) apresenta que o letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (p.67). Nas palavras desse estudioso (2014, p.12), “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu domínio”. Exemplifica que “letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (p.23). “É uma construção de uma comunidade de leitores [...] dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo a ele mesmo” (p.47).

A leitura literária não é um ato isolado: o leitor constrói novos ângulos, desperta o senso crítico, a imaginação e percebe a pluralidade que reside nas práticas sociais, principalmente, na interação com o outro.

No campo educativo, a experiência com a literatura alarga horizontes, amplia o repertório cultural. Esse arcabouço contribui nas interpretações e atribuições de sentido por parte do aluno/leitor, tornando-o mais crítico perante o texto e o contexto social. De acordo com Coelho (2011, p.20):

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

Na escola é preciso ir além da decodificação da leitura. Quando os alunos leem textos literários mediados pelo educador, ampliam-se as oportunidades de letramento. A leitura torna-se uma ação, uma prática social.

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014, p.30).

Cosson (2014, p.65) enfatiza que “o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele”.

Sendo assim, compreende-se que o poema, o conto, a crônica, por exemplo, apresentam pistas textuais que o leitor precisa construir durante a leitura.

Quando se fala em leitura literária, isso envolve diretamente o ensino formal, as práticas de leitura e aprendizagens promovidas na escola. “Segundo Bacon, próximo de Montaigne, a leitura evita que tenhamos de recorrer à dissimulação, à hipocrisia e à falsidade; ela nos torna, portanto, sinceros e verdadeiros, ou simplesmente melhores” (COMPAGNON, 2009, p.30).

Além disso, Cosson (2014) assevera que ao ler textos literários abrimos uma porta entre o nosso mundo e o mundo do outro. O autor confirma que “O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (2014, p.28). Nesse contexto, quer explicar:

A leitura literária torna-se significativa quando é sucedida de um espaço de trocas entre alunos e deles com o professor, de criações coletivas a partir do lido, que valorizem diferentes negociações de sentido e invistam na existência de um ambiente de diálogo como suporte à construção de conhecimentos e à liberdade de expressão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais corroboram a ideia de que para formar leitores é necessário práticas de leitura, não apenas recursos materiais: “Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura” (BRASIL, 1998, p.71).

Ainda é preciso ressaltar que “A leitura literária pode proporcionar que o leitor compreenda melhor o homem e o mundo e, por extensão, a si mesmo, o que é impossível de realizar mediante um estudo restrito às relações estruturais ou aos elementos constitutivos das obras lidas” (FILIPOUSKI e MARCHI, 2009, p.18).

Para Cosson (2014, p.34), “A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura”.

O estudioso questiona que a escola não cumpre o papel humanizador através da literatura porque faltam práticas da efetivação da leitura literária de textos, além disso, ratifica que é preciso mudar os rumos da escolarização literária.

É muito importante a interação dos alunos na leitura de textos literários. A função da escola é “ampliar a cultura de escrita dos estudantes, atribuindo novos sentidos ao letramento em suas vidas” (FILIPOUSKI e MARCHI, 2009, p.11). Ao tomar essas ações “o letramento integra as práticas sociais vividas pelos grupos que a ele têm acesso mais intenso” (p.11).

Dessa forma, a função do educador é tornar significativa a finalidade de ler literatura. É preciso planejar e mediar tarefas de leitura em sala de aula que atribuam sentido, propor atividades para fazer em casa que recuperem as funções sociais da leitura. Como afirma as autoras, “Pela leitura da literatura, o leitor tem acesso à cultura, pode participar dela, tornar-se responsável por valorizar a tradição e preservá-la ou recriá-la, conhecê-la ou questioná-la” (FILIPOUSKI e MARCHI, 2009, p.10).

Portanto, é função da escola ter uma proposta de ensino que incentive cada vez mais o letramento literário nesse espaço educativo, que crianças, jovens e adultos possam vivenciar a literatura e apresentar mudanças de concepções perante as questões cotidianas e sociais. Como também levar o gosto pelo aperfeiçoamento leitor no decorrer da vida pessoal e profissional.

3 GÊNEROS DISCURSIVOS DA ESFERA LITERÁRIA: AS VÁRIAS FACES DE UM PROCESSO

Nesta seção, apresentamos quatro itens sobre as discussões acerca do gênero. No primeiro, refletimos um pouco sobre os conceitos teóricos de Bakhtin (2011) e o tripé bakhtiniano, caracterizado pelo: conteúdo temático, construção composicional e estilo. No segundo, apresentamos os gêneros discursivos, da esfera literária presentes na sequência básica: poema, a ⁵letra da música e conto mitológico. No terceiro, analisamos aspectos estruturais do gênero discursivo poema: gráfico, sonoro, lexical e sintático-semântico de acordo com os pressupostos de Goldstein (2011); destacamos a importância do ritmo, dos jogos e das figuras de efeito sonoro: aliteração, assonância e anáfora; as de similaridade: comparação, metáfora e, de oposição: antítese, e por fim transcorremos sobre a importância de se trabalhar com poemas na EJA.

3.1 O TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA DE ASSENTAMENTO

O gênero discursivo foi denominado por Bakhtin e seu Círculo a partir de 1929, no entanto, no Brasil surgiu nas últimas décadas do século XX, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs apresentaram uma nova abordagem para as aulas de Língua Portuguesa, voltada para o estudo dos gêneros através das esferas de circulação, uma vez que os gêneros integram as práticas sociais. “Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero”. (BRASIL, 1998, p. 23).

Mediante os estudos realizados por Bakhtin (2011) e a leitura dos PCNs compreendemos que a escola, principalmente, no desenvolvimento da aula de Língua Portuguesa, precisa promover um ensino, no qual o aluno consiga empregar os diferentes gêneros do discurso existentes, tendo em vista o domínio do funcionamento da linguagem nas diversas situações de comunicação. “A sala de

⁵ A letra de música, no contexto desta dissertação, terá a abordagem dos aspectos estruturais do poema.

aula passa a ser entendida como lugar de interação, lugar de diálogo entre sujeitos que se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade” (PORTO, 2009, p. 15).

Nesse sentido, nós, docentes de Língua Portuguesa, de uma escola do campo, apontamos a necessidade do trabalho com gêneros discursivos, com foco na concepção interacionista, considerando o dinamismo inerente da língua, uma vez que é viva, variada, poderosa e poliforme. Entendemos, diante disso, que a linguagem é constitutiva de sujeitos, que estão inseridos em uma sociedade organizada e hierarquizada e que se inter-relacionam por meio de diferentes práticas.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin e Volochinov (2009) afirmam que a linguagem não é um sistema autônomo ou mero instrumento, mas um fenômeno discursivo, uma prática social que depende da interação entre quem fala ou escreve e entre quem lê ou escuta, em diferentes situações. A prática comunicativa, dessa forma, é marcada por crenças, valores, pelo tempo histórico, ou seja, pelo contexto no qual os interlocutores estão inseridos e que determina a produção do discurso.

A partir dessa compreensão, recorrendo a mais um conceito elaborado por Bakhtin (2010), podemos atribuir à linguagem um caráter dialógico, que se traduz, no nível do enunciado na seleção e na organização dos signos linguísticos.

Diante disso, nossa tarefa como educadores é orientar os alunos a perceberem que, seja na modalidade oral, seja na escrita, a comunicação se realiza na interação entre o eu e o outro. Segundo Bakhtin as formas de comunicação (oral e escrita) correspondem os gêneros primários e secundários.

Os primários referem-se às situações cotidianas mais espontâneas e imediatas como: as conversas informais, o bilhete, a carta, o diário íntimo. Já os gêneros secundários são, geralmente, mediados pela escrita, situações comunicativas mais elaboradas e complexas (teses científicas, documentos oficiais, jurídicos, empresariais, romance, teatro, etc.). Assim, tanto os gêneros primários quanto os secundários são compostos por fenômenos da mesma natureza, os enunciados verbais. Na teoria bakhtiniana, o gênero literário é apenas uma das manifestações do gênero discursivo e aparece no grupo dos gêneros discursivos secundários, assim o poema é um gênero secundário.

Para que esse propósito se efetive, consideramos que o aluno assentado da EJA deva ser um sujeito agente e o professor um mediador no processo de ensino-aprendizagem, que tem de se realizar por meio da contextualização dos conhecimentos e da promoção de situações efetivas de interlocução.

Assim, entendemos que o núcleo das aulas de Língua Portuguesa deve ser o texto, por meio dele as práticas sociointeracionais se concretizam, dando vida efetiva à linguagem. “O professor deve expor o aluno à diversidade de gêneros, alargando sua visão em relação ao uso da língua” (PORTO, 2009, p.25).

De acordo com Bakhtin (2011), cada esfera de atuação humana (familiar, jornalística, escolar, artística etc.) cria determinadas formas de se expressar, de acordo com as necessidades advindas das interações e ações dos indivíduos que nela atuam. Ao serem produzidas reiteradamente, essas formas vão ganhando contornos relativamente estáveis e acabam por servir de modelos para a produção dos textos necessários às interações que ocorrem dentro das esferas. A essas formas mais ou menos estáveis de expressão verbal, a linguística tem chamado de gêneros de textos. Cada gênero, portanto, tem forma composicional, tema (ou seja, o que pode ser dito/escrito em cada gênero) e estilo (o tipo de linguagem que se utiliza) característicos, determinados pela função que exerce dentro da esfera em que circula.

O fato de poderem ser tomados como modelo permite que os gêneros de texto funcionem como referência intermediária para a aprendizagem, ou melhor, como instrumento de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos que circulem socialmente e que, portanto, serão de grande utilidade para nossos alunos assentados que usam diversos gêneros e precisam compreender como são organizados.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011. p. 285).

Sabemos que a escola é um espaço cultural, que acolhe e desperta vários talentos; desenvolve habilidades, competências e saberes linguísticos necessários para a plena participação social. Diante desse contexto, se faz necessário o estudo

dos gêneros discursivos para os alunos da EJA. Ao conhecer as características dos gêneros, os alunos articulam esses conhecimentos a outros relacionados à construção da tessitura do texto (coesão, coerência, anáforas etc.), adquirem uma base segura não só para ler textos, mas também para elaborá-los com mais proficiência.

Os gêneros discursivos existem, circulam e se estabilizam para satisfazer as necessidades coletivas da sociedade, em diversos espaços interdiscursivos e, em distintas trocas linguísticas, sustentadas por diferentes valores apreciativos e por diferenciadas motivações (as esferas sociais). “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade humana é integral o repertório de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p.262).

A comunidade assentada participa de várias esferas sociais (familiar, escolar, cotidiana, artística, literária, jornalística, etc.), por isso mesmo, diariamente, usam uma infinidade de textos, de gêneros variados para interagir nas diversas situações. Seja para emocionar, lembrar-se de algo, seguir uma instrução, estudar, informar e divertir-se. Cada esfera social apresenta características, funções e finalidades específicas. “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p.261).

Através de conversas informais com os alunos, obtivemos informações que quando estavam acampados reuniam-se em rodas de viola, recitavam versos de literatura de cordel. Muitos idosos que ali estavam contavam causos e contos para as crianças. Não havia energia elétrica, dessa forma, agrupavam-se para interagir e passar o tempo. “Por meio da linguagem, o homem se reconhece como humano, pois ao comunicar-se com outros homens e trocar experiências, certifica-se de seu conhecimento do mundo e dos outros com quem interage” (PORTO, 2009, p. 14).

Durante as aulas de Língua Portuguesa de nossa escola, os alunos da EJA contam causos, trocam receitas culinárias, discutem as orientações dos rótulos de produtos para o cultivo de plantações, tiram dúvidas com o professor e seus pares sobre como preencher notas do talão produtor, leem manual de instruções dos cursos de artesanatos oferecidos pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP). Dessa maneira, entendemos que a sociedade e o discurso organizam-se por meio de gêneros discursivos.

Assim, o professor da EJA, tem a função de didatizar os textos que mais circulam no contexto social e na realidade dos alunos assentados, contribuindo para a compreensão do aluno e, de fato, proporcionar maior competência linguística.

Para Filipouski e Marchi (2009, p.28), “os gêneros do discurso são constituídos por famílias ou conjuntos estáveis de textos, ou enunciados elaborados historicamente em diferentes esferas de troca social”.

De acordo com Bakhtin (2011), em sua obra *Estética da criação verbal*, mais especificamente, no capítulo “Os gêneros do discurso”, o emprego da língua formaliza-se em forma de discurso, enunciados. De maneira simplista, entende-se por enunciado, as unidades reais de comunicação/interação entre os sujeitos. Seja verbal, como palavras, frases e diálogos; ou não verbal, como, as semioses: música, imagem e cor; na qual se encontram as mais variadas formas de expressividade linguística. Para o estudioso, o sujeito que fala ou escreve, em uma determinada situação, interage com um interlocutor levado por uma intenção, um objetivo ou uma necessidade de interação. Socialmente constituídos, os gêneros pressupõem a interação por meio da linguagem, o que explicita a sua dimensão discursiva.

Comungando da ideia de Bakhtin (2011) enunciados concretos são aqueles que apresentam condições reais de uso, possibilitam a atitude responsiva do “outro” e pressupõe uma expressividade, um estilo, uma posição valorativa em relação à realidade. Dessa maneira, os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo.

Compreende-se que, na concepção bakhtiniana, a língua é uma manifestação concreta da interação social, estratificada por valores ideológicos, que se materializa pelas enunciações, vinculada às condições e coerções da situação de interação e do gênero discursivo que atende ao propósito comunicativo da situação. Isso quer dizer que as produções de linguagem, sejam elas, faladas ou escritas, são enunciados sócio-historicamente constituídos, caracterizados por aspectos sociocomunicativos e fenômenos sócio-históricos.

Para Bakhtin (2011), a linguagem é dialógica, há uma reação-resposta aos enunciados. Os sujeitos durante a interação social desenvolvem a linguagem que ao longo da história é construída e reconstruída; o sujeito social reage e responde, participa do diálogo social, denominado dialogismo.

Portanto, para que o domínio da linguagem ocorra com alunos da EJA, é preciso que eles percebam as muitas maneiras de composição do gênero, as que

são planejadas de acordo com a função social e com os propósitos comunicativos, por um lado, estabelecem restrições linguísticas e estruturais, mas, por outro lado, permitem criatividade e variação.

3.2 O TRIPÉ BAKHTINIANO

Os PCNs, a partir do viés Bakhtiniano (2011), propõem que os gêneros sejam vistos como objetos de ensino e abordados, levando em conta o tripé que os caracterizam: o *conteúdo temático*, a *construção composicional* e o *estilo*.

O conteúdo temático concerne-se no tema, levando em conta as intenções, finalidades, os conhecimentos que o interlocutor possa ter sobre o tema, a posição social que ocupam os interlocutores, o tipo de suporte comunicativo, entre outros fatores, em que a estrutura e o estilo são determinados.

Já, a construção composicional refere-se à forma, a estrutura do texto; diz respeito à estruturação geral interna do enunciado. O gênero discursivo poema, por exemplo, é escrito, na maioria das vezes, em forma de versos, distribuídos em estrofes, com ritmo, melodia. Esse gênero não é padronizado, uma vez que os poetas modernistas a partir da Semana de Arte Moderna, na segunda década do século XX, revolucionaram a maneira de escrever textos literários. Os poetas produziram seus poemas com menor preocupação formal se comparados aos modelos anteriores.

O estilo do enunciado está relacionado aos recursos linguístico-discursivos: às preferências gramaticais, ao vocabulário, à utilização de um determinado tempo verbal, bem como às vozes e às suas modalizações empregadas pelo enunciador em um determinado momento da comunicação. De acordo com Porto (2009, p.38), “A linguagem do gênero é determinada não só pelas particularidades de quem fala ou escreve, mas também pelo lugar discursivo de quem ouve ou lê”.

Entendemos, assim, que o locutor ao elaborar um enunciado, analisa aspectos relacionados ao grau de letramento do destinatário, à área de interesse, ao contexto em que o discurso está inserido, seja de formalidade ou informalidade. Portanto, é em função do interlocutor, de uma atitude responsiva que o enunciador seleciona o modo e o melhor momento de dizer, escolhe os recursos linguísticos mais adequados à situação. Como nos afirma Bakhtin (2011, p. 268), “onde há estilo

há gênero”. O estilo determina as condições de um gênero e notoriamente o constitui.

Compreende-se que os três pilares bakhtinianos são indissociáveis, ligados ao contexto de produção. De acordo com a perspectiva de Bakhtin (2011), o contexto de produção leva em consideração as circunstâncias da escrita, ou seja, o horizonte social mais imediato, que está relacionado à família, amigos, etc, pelo horizonte social mais amplo (ideologias), pela esfera de comunicação, pelos parceiros da interação (locutor e destinatário), pelo cronotopo, pela escolha do gênero do discurso e pelo tema da interação. Envolve os elementos que dão sentido a comunicação: época, o meio social, o micromundo. O sujeito é construído por processo que se relaciona com a época em que vive, o meio social em que está inserido, como também suas crenças e valores.

Assim, para que o domínio da linguagem, da leitura e dos gêneros discursivos, da esfera literária realmente aconteça, a sequência básica proposta pretende desenvolver um estudo com foco no desenvolvimento do letramento literário, no viés da leitura dialógica, com perspectiva de análise do poema, do conto mitológico e da letra música, considerando os elementos que compõem o gênero discursivo: a estrutura composicional, o tema e o estilo. A sala de aula da EJA, portanto, é lugar de interação, em que tanto os alunos como o professor são sujeitos que interagem pela linguagem e por meio de enunciados, com toda a diversidade de gêneros que circulam no cotidiano.

3.3 GÊNEROS DA ESFERA LITERÁRIA PRESENTES NA SEQUÊNCIA BÁSICA

A nossa proposta de trabalho com os gêneros discursivos, da esfera literária: poema, letra de música e conto mitológico, desenvolvida na escola de assentamento, aborda como unidade temática a efemeridade do tempo, além disso, objetiva ampliar as habilidades de leitura e, promover um trabalho mais ativo com as plurissignificações das palavras, com as quais a poesia se serve, contribuindo para a formação de leitor autônomo, com gosto artístico, “capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p.37).

É importante que o educador compreenda que “cada gênero literário possui aspectos que orientam a abordagem e podem ser úteis para o leitor se apropriar do

lido. Eles precisam ser conhecidos pelo professor e mobilizados para favorecer o apuramento da competência leitora” (FILIPOUSKI e MARCHI, 2009, p.18).

Compreendemos que os alunos da EJA, ao estudar gêneros da esfera literária, deparam-se com o uso artístico da palavra, variados efeitos de sentido, ou seja, a linguagem figurada. “O discurso literário é específico; sua linguagem é elaborada, de modo que o aspecto formal também aponte as significações do texto” (GOLDSTEIN, 2011, p.9).

Através da sequência básica, é possível que os educandos ampliem seu conhecimento de mundo, adquiram novos saberes e desenvolvam a formação de leitor de poesia. Cabe a nós, durante essa pesquisa, portanto, criar condições para que o aluno aproprie-se das características dos gêneros da esfera literária estudados.

Julgamos conveniente priorizar atividades de leitura devido à sua extrema relevância. A leitura dos gêneros escolhidos tem caráter formativo, no sentido de emocionar, levar à reflexão e ao estranhamento, criticar, avaliar, como também contribuir para enriquecimento humano, e principalmente para a aprendizagem.

Por conta desse contexto, a música, gênero discursivo híbrido, apresenta dois tipos de linguagem verbal e musical. Nessa pesquisa, este gênero destaca-se por meio da temática, das questões estruturais, geralmente, com: estrofes, versos, rimas, ritmos, métricas, sonoridade e as figuras de linguagem, assemelhando-se ao poema. Acerca do exposto, o professor ao levar a letra de música para sala de aula, aguça a emoção, a apreciação, a reflexão e prazer artístico do aluno. Na sequência básica, as letras de músicas são apresentadas, a primeira – “Oração ao tempo”, usada na introdução para motivar a temática. A segunda – a versão musicalizada do poema “O relógio”, que marca a passagem do tempo cronológico.

Durante o desenvolvimento das atividades, os alunos são convidados a participar da leitura compartilhada do livro *O tear das Moiras*, de Adriana Bernardino. O conto mitológico enfatiza o fio da vida conduzido pelas semideusas; são elas que determinam o destino dos seres humanos. A narrativa apresenta como enredo o misticismo da mitologia grega.

Sabemos que a circulação de textos literários ocorre em todas as culturas, das mais letradas às populares. Já dizia o poeta Elias José (2003, p.11): "Vivemos rodeados de poesia", seja para declamar, ouvir, cantar, narrar, interpretar ou escrever textos poéticos. “A poesia é inata à origem do homem” (SHELLEY 2008,

p.78). O acesso inicial ocorre, na maioria das vezes, pela oralidade e a partir de situações cotidianas. Esse repertório poético é transmitido por familiares, professores, amigos e se fixa em nosso subconsciente através do ritmo, da musicalidade, pelo tom brincalhão dos trava-línguas, das quadras, dos trocadilhos, do universo da fantasia dos contos.

Apesar de a poesia ser tão presente na vida humana, é complexo defini-la. Alguns autores procuram conceituá-la. No entanto, é complicado encontrar uma definição única e realmente completa. Para Coelho (2011, p. 222), a poesia é vista como sinestésica. “Poesia é também imagem e som. As palavras são signos que expressam emoções, sensações, ideias... através de imagens (símbolos, metáforas, alegorias...) e de sonoridade (rimas, ritmos...)”. De acordo com Pignatari (2011, p.9), “a poesia é um corpo estranho nas artes da palavra. É a menos consumida de todas as artes, embora pareça ser a mais praticada (muitas vezes, às escondidas)”.

De acordo com Porto (2009, p.68), poesia e música surgiram concomitantemente. “Os menestréis cantavam seus poemas. Tanto a poesia como a música possuem ritmo e melodia. Poetas e músicos apresentam, em seus textos, o ritmo das palavras, a divisão das estrofes, a rima, a combinação das palavras, a medida do verso”.

Como se vê, os textos literários apresentam “[...] simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível” (POUND, 2006, p.40). Por isso, “Cada leitura deve ser fonte de novos sentidos, novas reflexões, emoções diferentes” (GEBARA, 2011, p.153). Portanto, o aluno/leitor ao ler e compreender textos literários, como: o conto mitológico, a letra de música e o poema envolvem-se com a linguagem figurada. É através da imaginação e criação humana que as palavras podem apresentar significado mais amplo, remetendo a associações e a elementos figurativos. A linguagem conotativa é usada para atribuir significados, dependendo do contexto e de acordo com uma dada situação.

Ao refletirmos sobre a instrumentalização da leitura literária na escola, em especial, o poema, compreendemos que a qualidade da leitura possibilita ao leitor compreender a literatura como expressão de competência linguística, uma vez que “pode proporcionar que o leitor compreenda melhor o homem e o mundo e, por extensão, a si mesmo, o que é impossível de realizar mediante ao estudo restrito às relações estruturais ou aos elementos constitutivos das obras lidas” (FILIPOUSKI e MARCHI, 2009, p.18).

3.4 O POEMA: UM GÊNERO DISCURSIVO DA ESFERA LITERÁRIA

“É comum a gente sonhar, eu sei
Quando vem o entardecer”
(Vinicius de Moraes, A arca de Noé, p.15)

O poema é definido de diferentes maneiras por pesquisadores, filósofos, estudiosos e poetas. Octavio Paz em sua obra *O arco e a lira* (1982) refere-se ao poema cheio de significado e pleno de plurissignificação. Para o crítico literário, “O poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos da harmonia universal” (PAZ, 1982, p.15). O autor conceitua esse gênero discursivo comparando metaforicamente a um caracol por associar a ideia de espiral e da construção de uma linguagem que privilegia a palavra em seus múltiplos sentidos, ou seja, em sua polissemia. A palavra rosa, por exemplo, pode apresentar ambiguidade, isto é, mais de um significado: amor, paixão, beleza, admiração; constrói no texto poético, imagens carregadas de lirismo. A métrica e as rimas (de acordo com o teórico) são pontos técnicos que auxiliam na sonoridade que evocam e nos vários significados que suscitam.

Marisa Lajolo, na obra *Palavras de encantamento*, da Coleção Literatura em Minha Casa, define poema como um jogo de palavras, que apresenta diferentes sonoridades e espaço da página.

[...] um poema é um jogo com a linguagem. Compõe-se de palavras: palavras soltas, palavras empilhadas, palavras em fila, palavras desenhadas, palavras em ritmo diferente da fala do dia a dia. Além de diferentes pela sonoridade e pela disposição na página, os poemas representam uma maneira original de ver o mundo, de dizer coisas. A poesia nasce de um olhar especial que o poeta divide com os leitores através do poema (LAJOLO, 2001, p. 5).

Compreende-se, portanto, que o poema é um gênero discursivo da esfera literária, apresenta peculiaridades que o diferencia dos outros gêneros. Pode ser escrito em *verso* ou *prosa*.

O poema em prosa apresenta o conteúdo em linhas plenas, contínuas; a organização do texto é feita em parágrafos, com distribuição horizontal; remonta aos antigos hinos à natureza e também à prosa bíblica, como os salmos. Tem como

principal característica, o hibridismo formal, que mistura aspectos da poesia e da prosa.

Nos textos em versos, as palavras são dispostas graficamente em linhas descontínuas, geralmente, são escritos na forma vertical, isto é, um verso embaixo do outro, por uma palavra ou segmento de palavras. Pode ocupar o espaço do papel de variadas maneiras, por ser possível formá-lo, utilizando versos e estrofes de tamanho e números diferentes.

A escrita em verso sugere uma leitura mais pausada, com pequenos silêncios ao fim de cada linha. As pausas contribuem para o processo de construção do significado do texto pelo leitor. Assim, os versos podem ser de duas espécies: verso medido ou tradicional e verso livre ou moderno. O verso medido é o verso que tem o mesmo número de sílabas poéticas em toda a estrofe ou em todo o poema. O verso livre é aquele em que há liberdade de expressão, sem preocupação com a métrica.

A estrutura composicional do poema visa o tamanho, o tipo dos versos e estrofes, as figuras de linguagem, o uso das categorias gramaticais, a organização sintática, a seleção, a combinação e repetição das palavras, os aspectos sonoros: o uso da métrica, as rimas e o ritmo presente nos versos.

De acordo com Paz (1982, p.17), “O poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre poesia e o homem”. É nesse encontro que a arte da palavra se transforma em poesia, expressando múltiplos significados através da linguagem metafórica. No poema, há um trabalho especial com a linguagem: o sentido conotativo que permeia voltado para a multiplicidade de interpretação, para a subjetividade. Predominam as escolhas do poeta para a constituição do dizer e do produzir a emoção estética.

Destarte, Elias José (2003, p.101) acrescenta que “ser poeta é um dom que exige talento especial. Brincar de poesia é uma possibilidade aberta a todos”. Diante dessas considerações do poeta são elencados dois ângulos diferentes em relação à arte de escrever poesia. O primeiro nos remete a uma capacidade inata de escrever. Enquanto, o segundo, a possibilidade de todos vivenciarem a poesia.

Assim, o poeta, com o olhar diferenciado, sensibilidade apurada e muita imaginação, encanta os leitores com diferentes temáticas e maneira peculiar de ver o mundo.

[...] poeta é, assim, quem descobre e faz poesia a respeito de tudo: de gente, de bicho, de planta, de coisas do dia a dia da vida da gente, de um brinquedo, de pessoas que parecem com pessoas que conhecemos, de episódios que nunca imaginamos que poderiam acontecer e até a própria poesia! (LAJOLO, 2001, p.6).

Nesse excerto, Lajolo (2001) explica que na construção do poema, o poeta articula palavras com percepção da realidade e do sentir as coisas com criatividade, expressando sentimentos e emoções. Nesse sentido, concordamos com Paz (1982, p.56) quando afirma que “O poeta transforma, recria e purifica o idioma; e depois o reparte”. O poema, portanto, é arte nascida da criação do poeta. É a tradução de uma visão particular, subjetiva que o poeta deseja expressar como se fosse uma pintura ou uma imagem que capta um momento, uma reflexão ou uma emoção.

Pignatari (2011, p.10) pondera em seu livro *O que é comunicação poética* que o poeta é “aquele que ajuda a fundar culturas inteiras. Não dá pra entender a cultura portuguesa sem Camões; a inglesa sem Shakespeare; a italiana sem Dante; a alemã sem Goethe; a grega sem Homero; a irlandesa sem Joyce”. Ratificando a concepção apresentada, temos ícones da literatura brasileira, que articularam palavras e produziram poemas tão universais, como os grandes poetas: Carlos Drummond de Andrade, Henriqueta Lisboa, Vinícius de Moraes, Cecília Meireles e Mário Quintana.

Ouvimos muito falar em poema e poesia, antes de tudo, cabe, então, perguntar: O que distingue o poema da poesia? Sorrenti (2007, p.58) aponta que “os conceitos de poesia e poema são empregados indistintamente, gerando certa confusão. Melhor seria dizer que poesia é a própria denominação do gênero lírico, ora significa a produção de um poeta”. Ademais, é preciso compreender que o poema é uma “composição textual em versos. No entanto, nem todos os textos construídos dessa forma, isto é, linha formando estrofes, contém poesia. E vice-versa, pois vamos encontrá-la até em outras formas de arte que não a literária”.

Diante disso, o Caderno do Professor, da *coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa* (2010, p.22), apresenta diferenciações entre poema e poesia, exemplificando que o poema é a materialidade linguística, expressa poesia, enquanto a poesia pode estar acoplada em diferentes contextos.

Então, essa é a diferença. Quando falamos em poema, estamos tratando da obra, do próprio texto. E, quando falamos em poesia, tratamos da arte, da habilidade de tornar algo poético. Uma pintura, uma música, uma cena de

um filme, um espetáculo de dança, uma obra de arquitetura também podem ser poéticos. Apesar da distinção, há pessoas que afirmam ler “poesias”, como se o termo fosse sinônimo de “poemas”.

Por esse caminho, vamos aos poucos compreendendo o que é poesia e de que forma esse conceito se distingue de poema. Segundo Paz (1982), a poesia e o poema não são sinônimos. Há poesia sem poemas, ou seja, a poesia pode estar numa paisagem, pode acontecer por acaso, ou ocorrer em acontecimentos simples. “nem todo poema – ou, para sermos exatos, nem toda obra construída sob as leis da métrica – contém poesia” (PAZ, 1982, p.16). A poesia é certamente uma das mais complexas entre todas as nossas manifestações verbais.

Mediante isso, o poeta é o responsável em transformar a poesia em elementos poéticos dispostos no poema, “não existe um só poema no qual não tenha ocorrido a intervenção de uma vontade criadora. Sim, a linguagem é poesia e cada palavra esconde uma certa carga metafórica disposta a explodir tão logo se toca na mola secreta” (PAZ, 1982, p.45).

A propósito disso, sabemos da infinidade de textos que podemos classificar como poéticos, desde um pequeno haicai (poema de origem japonesa com apenas três versos) até os monumentais poemas épicos do passado, como a *Ilíada* e a *Odisseia* (compostas pelo poeta grego Homero, provavelmente, no início do século VIII A.C.), a *Divina Comédia* (escrita pelo poeta florentino Dante Alighieri, no início do século XIV) e *Os Lusíadas* (texto do século XVI, da autoria daquele que é considerado um dos maiores poetas de nossa língua, Luís Vaz de Camões).

A poesia inclui, igualmente, as mais variadas composições, desde singelos textos líricos e ingênuas composições folclóricas até complexos poemas metafísicos e textos elaborados e herméticos jogos linguísticos.

Paz (1982) nos ensina que os aspectos estruturais do poema são apenas ecos, no entanto, sabemos que no poema os diferentes níveis (sonoro, sintático-semântico e gráfico-espacial) são pontos de partida para que diversos significados possam ser atribuídos, e, de fato, levar o leitor ao universo da poesia.

3.5 ASPECTOS ESTRUTURAIS DO POEMA

Como ler e analisar um poema? “Podemos muito bem ler esse texto pelo simples prazer estético, deixando-nos levar pelo ritmo e pelo jogo das imagens”. (JOUVE, 2012, p.138). Na escola, o estudo do poema, “visa enriquecer a

experiência estética dos alunos, habituando-os a fruir literatura, construir repertório de leitura e valorizar o contexto de produção das obras, além de ampliar a capacidade pessoal de expressar as emoções” (FILIPOUSKI e MARCHI, 2009, p.93).

Com isso, percebemos que ao analisar e interpretar um poema é necessário levar em consideração os seus vários aspectos estruturais, que podem ser classificados em cinco níveis: gráfico, sonoro, lexical, semântico e sintático. Passamos agora a analisar cada aspecto⁶ que constitui o poema.

3.5.1 ASPECTO GRÁFICO

De modo geral, o nível gráfico-espacial está relacionado ao aspecto visual e à organização do poema no espaço da página. O poema, escrito em versos, assume uma organização espacial que o distingue de outros gêneros, como a crônica, por exemplo.

A observação do aspecto visual também amplia a compreensão do poema, conforme percebemos no poema “O relógio”, de Vinicius de Moraes (que compõe nossa sequência básica), estruturado em uma única estrofe, composta por dezenove versos que levam o leitor a refletir sobre a rapidez do passar do tempo.

Por outro lado, o poema “Poética”, também presente na sequência básica, do mesmo poeta, apresenta a estrutura do soneto, mas de maneira renovada; embora apresente quatorze versos, distribuídos em dois quartetos e dois tercetos, não segue a estrutura clássica, do contrário, os versos são curtos, não decassílabos, apresenta entre quatro e cinco sílabas poéticas que contribuem para enfatizar a temática, produzindo o efeito das contradições, vicissitudes e negações enfrentadas durante a vida da personagem a que assume o papel do “eu lírico”.

A propósito disso, temos o poema “Seiscentos e sessenta e seis”, de Mário Quintana, escrito em dez versos, sem preocupação com as rimas e a métrica. Não há a fixidez na forma: o poeta não usa rima e os versos têm tamanhos diferentes

⁶ Micheletti (2006) nomeia os mecanismos estruturais do poema como: estratos linguísticos (aspectos visuais), fonológico ou sonoro; morfossintáticos e semânticos do poema, enquanto Goldstein (2011) os conceitua como níveis. Nessa pesquisa, ora será apresentado como nível ora como estrato.

(não havendo, portanto, um único padrão rítmico). No entanto, o poema tem sua melodia, construída a partir da anáfora “quando se vê”.

A linguagem poética é carregada de sentidos e imagens. “Como toda obra de arte, o poema tem uma unidade, fruto de características que lhe são próprias” (GOLDSTEIN, 2011, p.13). O poeta utiliza de efeitos sonoros, como: rimas, ritmo, métrica, repetição de palavras, sonoridade das frases e uso de figuras de linguagem: assonância, aliteração e onomatopeia no intuito de apresentar maior expressividade ao texto literário. Assim, ler poemas oferece “ao leitor possibilidades para pensar a língua e sua carga expressiva” (MICHELETTI, 2006, p.22). Diante disso, passaremos, agora, a observar os vários **efeitos sonoros** presentes no poema.

3.5.2 O RITMO NO POEMA

O ritmo no poema é considerado a alma da composição poética. Para Goldstein (2011), qualquer atividade humana é desenvolvida com certo ritmo. Os movimentos do nosso corpo são ritmados, desde o pulsar das alternadas batidas do coração até o movimento de respiração. Não há fala sem ritmo, qualquer uma das nossas emissões verbais têm uma melodia. Na produção artística também temos ritmo, em especial, na arte poética.

Ao ler poemas percebemos o efeito sonoro, ou seja, “Aquilo que as palavras do poeta dizem já está sendo dito pelo ritmo em que as palavras se apoiam” (PAZ, 1982, p.70).

A sucessão das sílabas fortes e fracas predetermina a cadência do poema. A disposição mais verticalizada do texto na página se liga precisamente ao trabalho significativo do ritmo. Entendemos, portanto, de acordo com Goldstein (2011), que o ritmo pode decorrer da métrica, isto é, do tipo de verso escolhido pelo poeta, do jogo de repetições e de uma série de efeitos sonoros.

Podemos observar a combinação de sons através dos jogos rítmicos no poema “O relógio”: “Passa, tempo, tic-tac /Tic-tac, passa, hora/ Chega logo, tic-tac/ Tic-tac, e vai-te embora” (MORAES, 2004, p.29).

Nesse poema, o “tic- tac” é usado com o intuito de produzir efeito sonoro e dar ritmo ao poema, indicando a reprodução do som do relógio. A figura de linguagem *onomatopeia* (reprodução aproximada de sons ou ruídos) é reiterada oito vezes ao longo desse texto poético.

As vírgulas, também, são outro aspecto importante usado pelo poeta para dar ritmo, elas marcam o compasso do poema, sugerem o ponteiro dos segundos se deslocando.

Assim, concluímos que a sonoridade é muito importante para expressar a temática. Nesse poema, Vinicius não utilizou pausas na sonoridade, esse recurso contribuiu para ilustrar a ideia da rapidez com que se passa o tempo.

3.5.3 RIMAS

Embora nem todos os poemas apresentem rimas, é preciso compreender o uso desse aspecto no texto poético. De acordo com Pignatari (2011) as rimas são semelhanças de sons que geralmente se acoplam verticalmente nos finais dos versos, conferindo musicalidade ao poema.

São muitas as possibilidades de composição das rimas. Elas podem ser classificadas quanto à *fonética*, ao *valor*, à *acentuação* e à *posição no verso e na estrofe*.

As rimas classificadas quanto à *fonética* são aquelas voltadas ao tipo de som que representam. Segundo a correlação de sons das palavras utilizadas, as rimas podem ser: *perfeita* ou *consoante* - quando há total correspondência de sons entre consoantes e vogais. Como nos versos de Vinicius de Moraes: “De manhã escureço/ De tarde anoiteço”; escureço/anoiteço; Rima *imperfeita* - ocorre quando a correspondência de sons é apenas parcial. Pode ser *toante* ou *aliterante*. Rima *toante* (ou *assonante*): em que há apenas a repetição dos sons vocálicos. Exemplo: boca/moça; pálida/lágrima; Rima *aliterante* ocorre quando há apenas a repetição dos sons consonantais. Exemplo: fez/faz; lata/luto.

As rimas classificadas quanto ao *valor* dependem da escolha das palavras usadas pelo poeta, ou seja, o vocabulário escolhido define a classe gramatical - fato que as classifica como pobres, ricas e raras (ou preciosas). Assim, vejamos: *Rima pobre*: quando as palavras que rimam pertencem à mesma classe gramatical (verbos): escureço/anoiteço; tardo/ardo. *Rima rica*: quando as palavras que rimam pertencem a diferentes classes gramaticais, exemplo: morte/norte; (substantivo/advérbio de lugar). *Rima rara* ou *preciosa*: são aquelas que possuem sonorância rara, com terminações incomuns, pouco utilizadas, como combinações

entre verbos e pronomes, ou independente da categoria gramatical das palavras. Exemplo: estrelas/vê-las; mandala/dá-la;

As rimas classificadas quanto à *acentuação* são: *agudas* (ocorrem em palavras monossílabas ou oxítonas), exemplo: céu/chapéu; *grave*, também chamada de rima feminina, são as mais utilizadas, ocorrem em palavras paroxítonas: tardo/ardo; *rima esdrúxula* ocorre em palavras proparoxítonas: célula/cédula;

As rimas podem ser classificadas quanto à *posição no verso*, como: *internas* (ocorrem no interior dos versos), como Mário Quintana utilizou: “A única falta que **terá será** a desse tempo que, infelizmente, nunca mais **voltará**”. E, as rimas *externas* (ocorrem no final dos versos), como no exemplo de Vinicius de Moraes: “Passa, tempo, tic-tac/Tic-tac, passa, **hora**/Chega logo, tic-tac/Tic-tac, e vai **embora**”.

E, por fim a classificação das rimas quanto à *posição na estrofe*. Numa perspectiva mais ampla, “De acordo como o modo como as rimas se distribuem ao longo da estrofe ou do poema, elas podem ser cruzadas (ou alternadas), emparelhadas, interpoladas ou misturadas” (GOLDSTEIN, 2011, p. 45). Através do critério de distribuição das rimas no poema, vamos identificar a rima final de um verso por uma letra do alfabeto. A primeira rima será reconhecida por A, a segunda por B, e assim sucessivamente. Para tanto, destacaremos as principais modalidades de rimas quanto à posição através do poema “Poética”, de Vinicius de Moraes.

a. *Rima Emparelhada* (AABB): encontrada entre o primeiro e o segundo verso e, entre o terceiro e o quarto verso. Conforme percebemos na primeira estrofe do poema.

De manhã escure**ço** (A)

De tarde anoite**ço** (A)

De dia **tardo** (B)

De noite **ardo**. (B)

Além disso, as rimas são consideradas *graves*, pois são paroxítonas, e *pobres* porque são verbos: escurecer, anoitecer, tardar e arder. Quanto à sonoridade, podem ser consideradas *consoantes* (escureço/anoiteço).

b. *Rima Intercalada* ou *interpoladas* (ABBA): ocorrem às combinações da rima entre o primeiro e o quarto verso e, entre o segundo e o terceiro verso, como

podemos perceber no segundo quarteto do poema: “A oeste a **morte**/Contra quem **vivo**/ Do sul **cativo**/O este é meu **norte**” as rimas são interpoladas, (morte/norte; vivo/ cativo).

As rimas são consideradas *ricas* no primeiro agrupamento, *Morte* (substantivo), *Norte* (advérbio de lugar), uma vez que pertencem a classe gramaticais diferentes. Já em *vivo* (verbo), *cativo* (verbo) são rimas *pobres*, pertencem à mesma classe gramatical. A sonoridade também é consoante.

c. *Rima alternada* (ABAB) ocorre nas rimas produzidas entre versos pares e entre os versos ímpares, na qual o primeiro verso rima com o terceiro, e o segundo, rima com o quarto.

No primeiro terceto do poema “Outros que **contem**/Passo por **passo**:/Eu morro **ontem**”, as rimas são alternadas (ABA) e, graves, compostas por palavras paroxítonas (contem, passo, ontem), marcadas através das escolhas de substantivos e verbos.

d. *Rima Misturada* ou *mista*: pode ser encontrada em diversos momentos do texto poético, sem necessariamente seguir um padrão de posição.

Lembramos também que na última estrofe “Nasço amanhã/Ando onde há espaço:/ - Meu tempo é quando”, há características de versos com ausência de rimas, próprias da poesia modernista.

Além da rima, outros jogos sonoros importantes podem fazer parte da composição poética. Entre os diversos jogos sonoros, destacamos as figuras de efeito sonoro:

1. *Aliteração*: “é a repetição de uma mesma consoante ao longo do poema”. (GOLDSTEIN, 2011, p.57). Na primeira estrofe do poema mote, da sequência básica, “O tempo é um fio”, de Henriqueta Lisboa, podemos perceber de maneira significativa o fluir do tempo através da repetição da consoante F: “o tempo é um **fio**/ bastante **frágil**/ Um **fio** fino que à toa escapa”.

2. *Assonância* “é o nome que se dá a repetição da mesma vogal no poema”. Nos versos acima apresentados também ocorre à repetição do som **ɪɪ**: “o tempo é um **fio**/ bastante **frágil**/ Um **fio** fino que à toa escapa”

Com isso, compreendemos que “As figuras sonoras de repetição não tem um sentido por si próprias, mas somam seu efeito à significação do poema, cujo título já sugere a musicalidade que vai percorrê-lo” (GOLDSTEIN, 2011, p.59).

3. *Anáfora*: uma figura de linguagem que consiste na repetição consciente de determinada palavra ou expressão com o intuito de reforçar o seu sentido. Este recurso linguístico é bastante explorado por vários autores literários, principalmente, entre os poetas e músicos. Normalmente, a palavra ou expressão repetida está no começo de cada verso, oração ou período.

Observe como Mário Quintana a empregou, a repetição ocorre do segundo ao quarto verso do poema “Seiscentos e sessenta e seis”:

“A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...
Quando de vê, já é 6ª feira...
Quando se vê, passaram 60 anos!”

A repetição enfatiza que o tempo passa inevitável e imperceptivelmente. Percebemos que o fluir do tempo ocorre repetidamente até o quarto verso, esse recurso usado pelo poeta apresenta que a vida é uma tarefa para fazer em casa, porém não percebemos o transcorrer do tempo das seis horas, da sexta-feira e dos sessenta anos, idade essa da maturidade em que se percebe que mais da metade da vida já se foi.

3.5.4 MÉTRICA

A métrica diz respeito à medida dos versos, ou seja, o número de sílabas poéticas apresentado. A divisão em sílaba poética se baseia na forma como a poesia é falada ou declamada e, dessa forma, nem sempre coincide com a divisão das sílabas gramaticais. Quando contamos o número de sílabas poéticas de um verso, fazemos a sua escansão.

A contagem das sílabas poéticas é diferente da separação simples das palavras, uma vez que após a última sílaba tônica do verso, não é contado mais nenhuma. Além disso, podem-se fundir duas ou mais vogais de palavras diferentes, formando apenas uma sílaba poética.

De acordo com o número de sílabas poéticas que apresentam, os versos recebem as seguintes denominações: monossílabo (uma sílaba poética), dissílabo

(duas) redondilha menor (cinco), redondilha maior (sete), decassílabo (dez), alexandrino (doze), etc.

Os versos livres, criados no século XX, “não obedecem a nenhuma regra preestabelecida quanto ao metro, à posição das sílabas fortes, nem à presença ou regularidade de rimas” (GOLDSTEIN, 2011, p.38).

Observe como isso ocorre nos dois quartetos de “Poética”, de Vinícius de Moraes:

De/	ma/	nhã es/	cu/	re/	ço
1	2	3	4	5	
De/	tar/	de a/	noi/	te/	ço
1	2	3	4	5	
De/	di/	a/	tar/	do	
1	2	3	4		
De/	noi/	te ar/	do		
1	2	3			

Essa estrofe é típica do Modernismo, há versos de tamanhos diferentes, essa variação métrica demonstra uma característica própria desse período literário: a liberdade formal. Percebemos que no primeiro e segundo versos há cinco sílabas poéticas. No terceiro, quatro sílabas poéticas e, no último, apenas três sílabas poéticas. Esse recurso foi utilizado pelo poeta para indicar ordem cronológica do transpassar do dia: primeiro: manhã, depois tarde, e noite.

A oes/	te a/	mor/	te	
1	2	3		
Con/	tra/	quem/	vi/	vo
1	2	3	4	
Do/	sul/	ca/	ti/	vo
1	2	3	4	
O es/	te é/	meu/	nor/	te
1	2	3	4	

Como se vê, os versos são curtos, organizados de maneira inacabada, mas de forma afirmativa para marcar a contradição entre a vida e a morte.

3.5.5 ASPECTO LEXICAL

No aspecto lexical do poema - a escolha das palavras que o compõe, o vocabulário culto ou coloquial determinam as significações propostas pelo poeta.

Observaremos, agora, como os poetas – Vinicius de Moraes, Mário Quintana e Henriqueta Lisboa preocuparam-se com as escolhas lexicais nos poemas que compõem nossa sequência básica:

a) No poema “O Relógio”- observa-se que o poeta seleciona palavras que se relacionam com o título e indicam a ideia transitória do tempo: dia, noite, tempo, hora, atrasa. Também se pode pensar nos termos usados para indicar o movimento que corre de forma cíclica e interminável: ‘Chega logo tic-tac’ ‘ tic-tac’ ‘ vai-te embora’ ‘bem depressa’ ‘não demora’ ‘dia e noite’ ‘noite e dia’.

b) Transcrição do excerto de “Poética”:

De **manhã** escureço

De **dia** tardo

De **tarde** anoiteço

De **noite** ardo.

O poeta, nesta estrofe, faz uso do vocabulário coloquial e de escolhas lexicais: manhã-dia-tarde-noite, em forma vertical, para indicar o fluir do tempo.

Outro aspecto que precisa ser analisado no poema são as categorias gramaticais. A escolha do poeta por um verbo, substantivo, adjetivo, por exemplo, pode sugerir sensações, ideias e várias significações. No quarteto transcrito, os verbos de ação representam os períodos do dia: escurecer, anoitecer, tardar e arder.

Além disso, o tempo verbal escolhido (presente do indicativo) aponta mais proximidade para vivenciarmos a transitoriedade das horas. O uso na primeira pessoa do singular (escureço, tardo, anoiteço e ardo) demonstra que Vinicius parte do individual para representar o coletivo.

O uso dos substantivos concretos: dia, tarde e noite também sugerem significações. Essas escolhas contribuem para compreender o ciclo de dia e noite da rotação da terra. A terra gira lentamente, não sentimos o movimento, no entanto, o tempo passa rápido.

c) Na primeira estrofe do poema “O tempo é um fio”, Henriqueta evidencia um posicionamento inquietante e transcendente perante a vida. “O tempo é um fio/ bastante frágil./Um fio fino/que à toa escapa”. Essas escolhas lexicais levam o leitor a refletir a passagem do tempo, simbolizado pelo fio da vida, frágil, que pode escapar de repente.

Assim, é preciso observar atentamente as escolhas lexicais feitas pelo poeta, compreender que são atribuídos “às palavras do poema novos sentidos (polissemia) que, embora diferentes do usual, podem ser confirmados pela significação geral do texto” (GOLDSTEIN, 2011, p.38).

3.5.6 NÍVEL SINTÁTICO-SEMÂNTICO

A recorrência de traços semânticos estabelece o sentido global do texto, uma vez que estuda as significações das palavras. “O aspecto semântico está sempre presente em todos os níveis do poema” (GOLDSTEIN, 2011, p.73) porque se relaciona com as figuras sonoras, a organização sintática, desde a pontuação, o tipo de períodos curtos ou longos; orações; o vocabulário, o emprego das categorias gramaticais.

O modo poético de dizer se vale extensamente da linguagem figurada, em especial da metáfora e da comparação. O poeta fala do mundo e expressa seus sentimentos preferencialmente por meio de imagens e figuras. O fazer poético faz parte de nossos mecanismos cognitivos, normalmente raciocinamos por analogia, isto é, explicamos fenômenos novos comparando-os com aqueles já conhecidos. Esse mecanismo cognitivo é o responsável pela criação figurativa.

Desse modo, as metáforas e as comparações pertencem ao mesmo processo cognitivo de estabelecer relações de semelhanças entre pessoas, objetos, eventos e sentimentos. Para exemplificar, observaremos os efeitos semânticos nas figuras de similaridade.

Salienta-se, nesse sentido, que, a comparação: “é uma figura que aproxima dois termos, por intermédio de uma locução conjuntiva: “como”, “assim como”, “tal”, “qual”, e outras do mesmo tipo” (GOLDSTEIN, 2011, p.73). Desse modo, observa-se como isso ocorre na 5ª estrofe do poema de Lisboa, “Lá vai o tempo/como um farrapo/ jogado à toa”. Essa construção aproxima o tempo ao farrapo, pressupõe que o tempo está perdido, não serve mais para nada.

Outro exemplo de comparação está na música “Oração ao tempo” - também presente na nossa sequência básica: “És um senhor tão bonito/Quanto a cara do meu filho”. Nesses versos, Caetano Veloso relaciona à beleza do tempo à beleza do filho; diante disso, evidencia a ideia de que o tempo, mesmo sendo velho, será belo, jovem como o filho, pois se renova sempre.

Para completar esta discussão, compreende-se que, a **metáfora** é a figura de linguagem que possibilita estabelecer relações de semelhança entre elementos diferentes, em virtude de uma associação subjetiva. O escritor seleciona aspectos que aproximam seres, fenômenos e coisas. Como exemplo, tomaremos o início do poema de Henriqueta Lisboa: “O tempo é um fio”, nesse verso ocorre a comparação de forma implícita, o tempo aproxima-se ao fio pela fragilidade e inconsistência.

Com base nesta capacidade cognitiva, desenvolvemos, então, as figuras de oposição, como a **antítese** “consiste na aproximação de ideias contrárias” (GOLDSTEIN, 2011, p.73). Observaremos no excerto, já apresentado anteriormente, a antítese: “De manhã escureço/De dia tardo/ De tarde anoiteço/De noite ardo”. O trecho mostra a contradição do poeta durante a manhã que deveria estar clara, mas é evidenciada pela combinação do paradoxo, escuridão. A tarde está sem iluminação do dia, pois tem características noturnas.

Portanto, é preciso considerar que, o poeta para construir textos poéticos, usa como base articuladora, as aproximações analógicas, em especial, a metáfora.

3.6 COMO TRABALHAR O POEMA NA EJA

Sabe-se que trabalhar com a linguagem poética com turmas da EJA, não é tarefa fácil, pois, muitas vezes, esses alunos não estão acostumados com linguagem figurada que suscita pluralidade de sentidos. Diante disso, o primeiro passo é apresentar bons livros de poemas. Nota-se que tanto os mais jovens como os adultos necessitam visualizar e sentir o poema; esse contato direto provoca e desperta percepções e sensações do uso da linguagem conotativa.

Compreendemos que a escolha dos textos lidos deve prever, principalmente, a musicalidade e a existência da linguagem figurada (presente nas metáforas) para que os alunos desvendem os vários significados do poema. Além disso, cabe ao professor encaminhar discussões para os diversos aspectos que possam ser explorados no texto literário.

Acreditamos que o educador da EJA precisa apresentar poemas que manifestem no ser humano a sensibilidade para a poesia. Henriqueta Lisboa escreveu *O menino poeta*, livro no qual, apresenta ritmo, melodia e encantamento que coincidem com a imagem da infância. Com estilo peculiar, a poetisa mineira produziu para essa obra, poemas donos de concisão, densidade e estado poético. Esses, de fato, merecem ser levados à sala de aula.

Assim, entendemos que é imprescindível que o educador proponha o acesso à leitura de poemas no próprio livro; discuta sobre a construção do texto. Sugerimos, então, os livros publicados para crianças e jovens: *A arca de Noé* de Vinicius de Moraes e *Nova Antologia Poética*, de Mário Quintana.

Diante de obras tão ricas e complexas, é normal que o professor se pergunte, à vezes, por onde começar a trabalhar? As atividades propostas na sequência básica, a seguir, foram preparadas tendo em vista alunos (jovens e adultos), dos anos que compreendem as séries finais do Ensino Fundamental da EJA. Entretanto, as atividades sugeridas podem (e devem) ser utilizadas em diferentes anos, a partir da abordagem feita pelo professor.

A sequência básica foi pensada porque, muitas vezes, o poema é trabalhado na EJA de maneira superficial, como “atividades suplementares que não são alvo da atenção do professor, devido à enorme carga de conteúdo programado em relação inversa com o tempo disponível para desenvolvê-las” (GEBARA, 2011, p.145). O educador, geralmente, quer abordar muitos conteúdos, no entanto a aprendizagem e a compreensão dos alunos não acontecem.

Diante dessa dificuldade, vários estudiosos, como Gebara (2011), Micheletti (2006), Goldstein (2011), apresentam ideias para aproximar a relação do aluno com o poema, no intuito de enriquecer a sua fruição, a vontade de ler e o fascínio para a compreensão do gênero. Gebara (2011, p.166) explica, de forma clara, que o caminho mais produtivo para eliminar a carência que temos em relação a este tipo de texto é “aproveitar os poemas dos livros didáticos, adaptando os exercícios para as necessidades dos alunos dentro da especificidade do gênero”.

Por esse caminho vamos chegando aos poucos a compreender que nós, professores da EJA, precisamos trabalhar com atividades adaptadas que favoreçam a aprendizagem de maneira significativa. Micheletti (2006, p.53) explica que “antes de levar o poema para a sala de aula, além de pensarmos nas ideias que ele

suscita, devemos observar a sua construção. Existe algo peculiar, diferente nele? Na busca de significados, voltamos um olhar mais atento para o poema”.

Os alunos da EJA devem ser sensibilizados para a leitura do poema em voz alta, para declamar e dramatizar. Considerar essas estratégias é fundamental para que esses estudantes percebam que, em um poema, o que se diz (o conteúdo) é tão importante quanto como se diz (a maneira como está escrito). Por outro lado, para trabalhar o ritmo e a sonoridade podem ser exploradas as parlendas, resgatadas do repertório popular como, por exemplo: Hoje é domingo/ pé de cachimbo...; Uni, duni, tê...; Lá em cima do piano. No nível gráfico espacial, os poemas em versos, principalmente os concretos, podem ser bons exemplos, porque valorizam a forma.

Quando o professor trabalha com o poema na sala de aula aperfeiçoa o letramento literário, uma vez que perpassa vários gêneros. Consideramos, então, essencial o trabalho do educador na contextualização do poema, no direcionamento pedagógico para a construção de sentido. “A abordagem das obras pressupõe o tratamento dado a essas questões, a referência aos gêneros e seus aspectos constitutivos” (FILIPOUSKI e MARCHI, 2009, p.18).

Com base no exposto, é preciso envolver os educandos com a linguagem poética. Compreender os elementos que compõem os poemas não é suficiente para saber poesia, nem letrar literariamente o aluno. É necessário conviver com a presença de poemas na vida. Nosso principal intuito, nessa proposta, é minimizar as dificuldades dos alunos com quem iremos trabalhar a compreensão da linguagem figurada. As poesias de Lisboa, Vinicius de Moraes e Mario Quintana enfatizam temáticas tão reais às necessidades humanas porque propiciam ao aluno/leitor refletir profundamente sobre o desejo de autorrealização, com percepção realista de si mesmo e do mundo ao seu redor, podendo levá-lo a assumir uma nova postura perante a percepção da vida em relação à efemeridade do tempo, ou seja, sabendo viver e aproveitando melhor o seu tempo. Os autores trazem um universo muito particular que marca o transcorrer do tempo, evocando com o uso de metáforas.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

4.1 SEQUÊNCIA BÁSICA

O objetivo da sequência básica é contribuir para aperfeiçoar o ensino da leitura, e, principalmente do letramento literário. Assim, o que se pretende é ir além de atividades pontuais, é desenvolver um processo de ensino de leitura e de escrita muito mais amplo, em que o aluno tenha contato efetivo com textos literários, apresente melhoria na compreensão leitora, seja letrado literariamente para participar ainda mais das atividades da sociedade letrada. Neste sentido, Cosson, (2014, p.46) explica que:

[...] fazer da leitura literária uma prática para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário [...].

Na escola, nos deparamos com alunos que apresentam muita defasagem de leitura, desde a decodificação das palavras no texto. Alunos chegam às séries finais do Ensino Fundamental II sem saber compreender um pequeno texto literário. Diante disso, Cosson (2014) apresenta práticas docentes para a reconstrução do saber literário, como a técnica da oficina, a alternância entre atividades de leitura e de escrita, atividades lúdicas, o registro através do portfólio e, principalmente, a técnica do andaime em que o professor sustenta as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos.

Convém enfatizar que na obra *Letramento Literário: teoria e prática*, o autor apresenta **quatro passos** da sequência básica do letramento literário: **motivação, introdução, leitura e interpretação**.

A **motivação** consiste em preparar o aluno para entrar no texto. Nessa perspectiva, entende-se que:

Na escola essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação (COSSON, 2014, p.54).

O segundo passo é **a introdução**. Nesta etapa, ocorre a apresentação do autor e da obra. O educador deve apresentar informações básicas sobre o autor, ligadas ao texto a ser lido; proporcionar apresentação física da obra e explorar os elementos paratextuais (leitura coletiva do objeto livro); levantamento de hipóteses sobre a leitura feita (orelha, capa, contracapa, prefácio) e justificativa da primeira impressão, após o término da leitura da obra.

O terceiro passo: **a leitura**. Momento de contato com a obra propriamente dita. Há, nesta etapa, intervalos de leitura, considerados espaços de tempo para envolver os alunos na temática apresentada, são sugeridos pelo autor.

O último passo é **a interpretação**, esta se constitui das inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Cosson salienta que o importante na interpretação é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizá-la de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

Com relação a isso, na elaboração das questões da sequência básica propomos o trabalho com base nos pilares bakhtinianos: construção composicional, conteúdo temático e estilo. O estudo está atrelado, ainda, a conceitos de gêneros do discurso, permeados na esfera literária.

Os principais aspectos trabalhados nesta sequência básica envolvem atenção à obra *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa, com ênfase no poema mote “O Tempo é um fio”. Podemos pressupor a intertextualidade temática com os poemas de autores modernistas: “O relógio” e “Poética”, de Vinícius de Moraes; “Seiscentos e sessenta e seis”, de Mário Quintana; a letra de música “Oração ao tempo”, de Caetano Veloso, interpretada por Maria Betânia. Além da analogia do fio da vida através do conto da mitologia: *O Tear das Moiras*, de Adriana Bernardino.

Na elaboração dessa sequência básica de leitura, a professora Margarida Corsi, durante suas aulas do Profletras, da disciplina de Literatura foi grande colaboradora no estudo de Cosson (2014), e no desenvolvimento das etapas de leitura.

4.2 ETAPAS DA LEITURA

Pretende-se, aqui apresentar as etapas de leitura propostas por Micheletti (2006), Cosson (2014) e Corsi (2015). Micheletti (2006), em sua obra *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção* apresenta três etapas de leitura: decifrar códigos, analisar, interpretar. Para a autora, decifrar códigos consiste na significação inicial. Nesta etapa, a estudiosa nos explica que “se apreendem os sinais, o código, passando-se a decifrá-lo e, quase simultaneamente, se apreende uma significação de superfície” (p.16). A segunda etapa, a análise, apresenta o significado no interior do discurso, “consiste numa desmontagem para se atingir o significado no interior do próprio discurso” (p.16). Já a interpretação envolve a relação dos sentidos com o mundo. “É nessa etapa que o diálogo do leitor com o texto se torna mais vivo, pois ele terá ativado todo um conhecimento de mundo e o terá posto em movimento” (p.16).

Cabe enfatizar que Cosson (2014) também apresenta três etapas de leitura. A primeira é chamada de antecipação “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto” (p.40), pressupõe os objetivos da leitura e as materialidades do texto que levariam à definição do formato e por consequência ao gênero, por exemplo: capa; título; número de páginas. “A leitura começa nessa antecipação que fazemos do que diz o texto” (p. 40). A decifração é a segunda etapa de leitura. Nessa etapa, é preciso que o leitor decifre o texto, conheça o código linguístico. Nas palavras de Cosson, “Entramos no texto através das letras e das palavras” (p.40). A terceira etapa é chamada de interpretação. O autor avalia esse processo como “as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo”. De acordo com Cosson (2014), interpretar é negociar o sentido do texto, dialogar com o autor, com o texto, tendo como limite o contexto.

Para exemplificar a leitura literária, Micheletti (2006), pressupõe as etapas de decodificação, análise e interpretação do enunciado e, segundo Cosson (2014), pode ser trabalhada partindo-se das etapas de antecipação, decodificação e interpretação.

Partindo dos pressupostos de Cosson e Micheletti, Corsi (2015) ressignifica as etapas, pondo uma junção, pois julga “como indispensáveis para o processo de

leitura do texto literário a ‘antecipação’, a ‘decodificação’, a ‘análise’ e a ‘interpretação’” (CORSI, 2015, p.34).

Diante disso, a análise do poema “O tempo é um fio”, de Henriqueta Lisboa, que propomos levará em conta a junção das etapas de leitura de Cosson e Micheletti, propostas por Corsi (2015).

Assim, os alunos da EJA, moradores de assentamento, pertencentes ao contexto de luta da terra, através do Movimento dos Sem Terra – (MST), que por algum motivo não tiveram acesso à escolarização na idade certa, diante dessa proposta de sequência básica, terão a oportunidade de obter avanços na sua formação enquanto leitor literário, de ampliar seu conhecimento na compreensão da simbologia das palavras, por meio da linguagem metafórica, além de entender as relações intertextuais entre os poemas, a letra da música e o conto da mitologia *O Tear das Moiras*, de Adriana Bernardino, quanto ao uso da analogia do tecer do tempo, bem como ter mais acesso ao conhecimento literário e cultural, no sentido de compartilhar ideias, fortalecer o gosto pela literatura diante do processo humanizador, e, principalmente, o encantamento pela vida por meio da literatura.

4.2.1 ANTECIPAÇÃO

Entende-se por antecipação o “momento do encontro do leitor com o livro e sua materialidade física, pressupõe o conhecimento de elementos componentes da obra a ser lida como a capa, o título, o número de páginas ou mesmo o formato do livro” (CORSI, 2015, p. 34).

A partir da visualização da capa e ao folhear o livro percebe-se que a obra corresponde à literatura infanto-juvenil devido à linguagem e às imagens/ilustrações presentes na obra, além da ficha catalográfica que, normalmente traz a classificação.

Ao observar a obra *O Menino Poeta*, de Henriqueta Lisboa compreendemos que essa produção literária contempla o gênero discursivo poema, pela distribuição do texto na página em linhas desfragmentadas, agrupamento dos versos, uso da linguagem conotativa.

Seguindo a observação dos elementos que compõem a obra, entendemos que apesar de o livro ter sido escrito há quarenta e quatro anos, a obra permanece

atual, pela relevância, qualidade e referências às situações cotidianas. A autora enaltece o literário entrelaçado às cantigas de rodas, parlendas, histórias e personagens da cultura popular.

Nessa perspectiva, constata-se, ainda, que a obra pode ser apreciada pelo público geral; devido ao grande número de leitores, foi editada e publicada por várias vezes. Cada edição apresenta peculiaridades da escrita de Lisboa.

A versão analisada foi publicada pela editora Petrópolis, em 2008. O prefácio foi elaborado pelo escritor Bartolomeu Campos Queiroz, o posfácio produzido por Gabriela Mistral, as ilustrações contam com traços de Nelson Cruz. Nessa edição, o livro é premiado com sessenta e seis poemas, com muito lirismo, ritmo, linguagem metafórica, uso corrente de assonâncias, aliterações, onomatopeias e analogias.

No prefácio, Queiroz aponta a interação proporcional entre a vida e o sonho, adjetiva a densidade da criação poética ao assinalar o livro como “obra que se equilibra entre o vivido e o sonhado que permeiam toda a densa e refinada produção artística de Henriqueta Lisboa” (QUEIROZ, 2008, *apud* LISBOA, 2008, p.7).

Nelson Cruz também apresenta suas considerações, na contracapa do livro dessa edição, “algumas ilustrações perseguem um desejo que tenho de ver sempre um adulto com uma criança no colo dividindo um livro”.

A sequência básica de leitura envolveu um único poema dessa obra, “O tempo é um fio”, no entanto, os alunos são convidados à leitura integral. Ao lerem a obra inteira vivenciarão o lirismo e o mundo imaginativo de Lisboa. Os poemas ensinam, encantam e surpreendem pela concisão, densidade e reflexão.

4.2.2 DECIFRAÇÃO

Para Corsi (2015, p.34), a decifração é o momento de encontrar “uma significação inicial do texto embasada no reconhecimento do sentido das palavras e das estruturas linguísticas em geral”.

Nesta parte será enfatizado o reconhecimento da estrutura composicional e do estilo, de acordo com os pressupostos teóricos bakhtinianos. O poema “O tempo é um fio” é escrito em versos, agrupados em oito estrofes que combinam livremente com a quantidade de versos. É reconhecido pelo arranjo singular das palavras: métrica, ritmo, bem como pelo estilo utilizado por Henriqueta Lisboa para revelar as

marcas linguístico-enunciativas. A sonoridade é explorada intencionalmente, através do uso das aliterações e assonâncias.

Nessa edição da obra, o poema está distribuído em três páginas. A ilustração é bem colorida e contempla o bilro e as linhas para serem tecidas. O título é simbólico, cuja finalidade se pauta em sugerir a comparação do tempo com o fio.

O estilo, outro elemento analisado, permite observar que o poema, em estudo explora prioritariamente os sentidos conotativos das palavras, que precisam ser elaborados pelo leitor, com base nas “pistas” textuais. Henriqueta faz uso recorrente de figuras da linguagem figurada, procurando tirar das palavras os sentidos cristalizados pelo uso.

Como por exemplo: No nível semântico/figurativo observa-se “O tempo é um fio” (metáfora); comparação: “Lá vai o tempo como um farrapo”. Anáfora: repetição do verso “O tempo é um fio”.

Henriqueta faz uso de cinco verbos no imperativo, na 8ª estrofe: ‘soltai, mandai, venci, dormi, voltaí’. E também o verbo de estado: ser. A 4ª e 5ª estrofes apresentam verbos de ação: ‘carregam’, ‘apanham’, ‘escapa’, ‘perdeu’.

Analisando o poema, quanto ao nível fonético, observa-se que ele apresenta repetição dos fonemas /F/, /T/ e /S/, além da repetição das vogais “ai”. No nível morfossintático, há uso de advérbios na 1ª estrofe: bastante, à toa. Na 2ª estrofe, no 5º e 8º verso, o mais. A 3ª estrofe: muito. 7ª estrofe: ainda, exprimindo circunstância de tempo.

Além disso, a poetisa faz uso da conjunção adversativa “mas” no início da 7ª estrofe. Usa repetição do verso “O tempo é um fio”, no início da 1ª, 2ª e 3ª estrofes; no final da 5ª, 7ª e 8ª estrofes ocorre a repetição da palavra tempo. Utiliza o ponto de exclamação na 2ª, 6ª, 7ª e 8ª estrofes.

4.2.3 ANÁLISE

“Esta etapa se dá quando o leitor faz as primeiras compreensões da materialidade do enunciado narrativo, compondo sentidos para o que se encontra no interior da obra, traçando um caminho para chegar à interpretação” (CORSI, 2015, p.34).

Seguindo esse raciocínio, nessa etapa predomina, de acordo com perspectiva bakhtiniana – o estilo. Será observada a expressão da comunicação discursiva no poema e a expressão pessoal da poetisa.

Na tessitura do poema de Lisboa, podemos reiterar os sentidos possíveis para a materialidade literária. Neste poema, há anáfora, repetição do verso “O tempo é um fio” nas três primeiras estrofes para enfatizar a ideia de que o tempo é comparado a um fio.

A combinação entre as palavras procura também efeitos de sonoridade, sendo, portanto, recorrente a presença de aliterações (repetição de sons consonantais), assonâncias (repetição de sons vocálicos), alternância de sílabas fortes e fracas em ritmo e combinações das terminações das palavras em rimas, como marcas estilísticas próprias da recriação poética de Lisboa.

Henriqueta alitera os fonemas /f/, /t/, /s/ em: “O tempo é um fio/bastante frágil./ Um fio fino/que à toa escapa”. Há a repetição do fonema /f/, o tempo sendo solto como um fio se desenrolando. E mais adiante, em “o tempo é um fio./Tecei! Tecei!” temos a repetição do fonema /t/ pressupondo a transitoriedade do tempo. E na quarta estrofe, “por entre os dedos./Escapa o fio,/perdeu-se o tempo.” Na oitava estrofe, os versos “**S**oltai os potros /aos quatro ventos,/ mandai os **s**ervos/ de um polo a outro,/vencei **e**scarpas,/ dormi nas moitas, /voltai com o tempo/ que já **s**e foi!”, a repetição do fonema /s/ pode estar associada ao soltar dos fios e o passar o tempo.

Na primeira estrofe, o adjetivo frágil é intensificado pelo advérbio ‘bastante’ e, na quarta estrofe o advérbio ‘à toa’, ambos simbolizando que o fio da vida pode escapar de repente, de forma fácil, uma vez que é efêmero.

Além disso, o uso do artigo indefinido proposto pela poetisa representa qualquer fio. No entanto, o tempo é determinado pela presença do artigo “o”. O tempo aqui é a vida. Observa-se, no 2º verso da segunda estrofe, o uso do verbo no imperativo, acompanhado pelo ponto de exclamação: “Tecei! Tecei!”, apresentando um apelo feito ao sujeito, a ênfase é dada à ação de tecer, para prender o tempo. O verbo tecer é representado pela ação de entrelaçar fios para formar tecidos, redes, esteiras, cestos; o mesmo que trançar. O eu poético faz um apelo: “Tecei! Tecei!”, provavelmente, para que se aproveite o fio do tempo. No terceiro verso, o uso da locução adjetiva “rendas **de bilro**” especifica o processo de como a renda é tecida, podendo ser relacionado à tessitura do tempo.

É preciso evidenciar que os adjuntos adverbiais de modo conferem atributos ou qualidade às ações sugerindo um melhor aproveitamento do tempo. A autora utiliza advérbios de intensidade no poema: mais, muito, bastante. O “mais” modifica os substantivos “empenho, astúcia”. Diante dessa perspectiva, a tessitura das malhas e redes necessitam de “mais empenho”; de “mais astúcia”.

A escolha dos verbos “escapa”, “perde”, na 5ª estrofe, pressupõe a transitoriedade do tempo.

O verso “Mas ainda é tempo!” está bastante destacado, pois ele sozinho forma uma estrofe. A conjunção “mas”, seguida do advérbio “ainda”, traduz a possibilidade de se fazer algo, pois evidencia a possibilidade do tempo que resta. O uso do ponto de exclamação nos apresenta essa ideia.

Na última estrofe, o eu poético parece fazer um apelo final convocando o sujeito a ações mais intensas, mais fortes, mais contundentes. Para isso, a poetisa usa verbos no imperativo: “**soltai** os potros /aos quatro ventos”, no sentido de liberdade, aproveitar o tempo; “**mandai** os servos/ de um polo a outro”, indica sacrifício, “**vencei** escarpas, dormi nas moitas”, reitera o desafio à força. Henriqueta nos dá instruções, ou seja, uma receita de como fazer “voltai com o tempo que já se foi!”, indica reconstrução, o reconciliar do que é ainda possível.

4.2.4 INTERPRETAÇÃO

Segundo Corsi (2015, p.34), “nesta etapa o leitor entende o que escreveu o autor e que se traduz na linguagem composta de enunciados contendo os sentidos oferecidos por determinadas comunidades”.

Neste momento, o leitor retoma as etapas anteriores e associa-se ao seu conhecimento de mundo, ao contexto de produção da obra e faz inferências que podem extrapolar o sentido do texto. “O leitor pode ir além das peculiaridades das palavras ditas na narrativa, pode fazer inferências sobre o que a obra pode significar para ele enquanto leitor, relacionando-a ao mundo que o cerca e que a cerca. Interpretando as palavras com o conhecimento que tem do mundo” ⁷ (informação verbal).

Por sua vez, é apresentado o primeiro elemento enunciativo de Bakhtin – o conteúdo temático. Através do poema lido, pode-se perceber o posicionamento de

⁷ Explicação dada por CORSI em aula ministrada do PROFLETRAS, Maringá, em 19/08/16.

Lisboa acerca da vida, de modo inquietante e transcendente. A poetisa indica como aproveitar o tempo por meio de metáforas. Diante disso, recomenda que é preciso tecer rendas de bilro com gentileza. Tecer franças espessas com mais empenho, visto que carregam frutos. Tecer malhas e redes com mais astúcia, pois apanham peixes.

O texto é composto pela analogia de que “O tempo é um fio”, ante o exposto, constata-se que o homem possui o precioso fio em suas mãos o fio da vida, que precisa ser cuidado atentamente, tecido meticulosamente por mãos habilidosas, que valorizam o viver. Caso o ser humano descuide de tal fio, ele escapará, e, por conseguinte, sua vida também. O tempo é descrito, no poema, de maneira inquietante e transcendente. Dessa forma, o tempo perdido é comparado a um farrapo; é jogado à toa.

Henriqueta, por meio de sua poesia, convida o leitor a desvelar a grandeza da existência humana e o uso do tempo/vida com que cada ser humano foi presenteado.

Além disso, Henriqueta apresenta o tempo que foge. O fio, tal qual o tecido, é um ligador. Símbolo da continuidade. O poema supracitado explora metaforicamente a imagem do fio como o tempo/vida que o ser humano possui como dádiva divina. Durante a nossa existência, tecemos, transpassamos nosso fio com outros fios, nossas vidas com outras vidas. São as relações que construímos enquanto humanos. Muitas coisas que tecemos são como “rendas de bilro”, delicadas, necessitam de muita dedicação e zelo como, por exemplo, nossa família. Tecemos também “franças espessas” que são nossas relações profissionais, na qual construímos “malhas” e “redes” firmes que possam suportar os “frutos” e apanhar os “peixes”, símbolo de conquistas.

O poema “O tempo é um fio” apresenta relações intertextuais com “O relógio”, de Vinicius de Moraes e “Seiscentos e sessenta e seis”, de Mário Quintana e o conto mitológico *O tear das Moiras*, de Adriana Bernardino. Quanto à temática, o tempo é apresentado de maneira diferente nas obras, porém complementar. No poema de Lisboa o tempo é fluido e frágil, pode-se quebrar a qualquer momento, como se percebe através da aliteração da consoante *f*. Para Vinicius, o tempo é inexorável, o relógio mostra-se cansado de marcar o tempo fugidio. Já Quintana aconselha a utilizar bem o tempo, diante da transitoriedade. No conto *O tear das*

Moiras estabelece-se os destinos humanos e dos deuses. O fio liga os seres com o mundo.

No poema de Lisboa, a intertextualidade se dá de forma implícita. Os textos mantêm diálogo entre si, uma vez que atribuem mais significação e compreensão da temática do tecer do tempo. Como se vê, essa interligação do poema “O tempo é um fio” marca o aspecto da efemeridade entre eles. De fato, os textos nascem a partir da influência de outros. “Todas as palavras abrem-se assim às palavras do outro” (SAMOYAULT, 2008, p. 21).

Esse é o objetivo, construir o espaço intertextual em sala de aula. É pela exploração consistente e sistemática que o leitor solidifica e amplia o conhecimento de sua cultura. Por essa razão, o espaço a ser ocupado pela leitura intertextual na sala de aula é fundamental para a construção do repertório social e cultural do aluno do assentamento da EJA.

5 PROPOSTA DO LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DA LEITURA DO POEMA “O TEMPO É UM FIO”

Rildo Cosson (2014) propõe a sequência básica do letramento literário constituída por quatro passos, conforme dito anteriormente: ‘motivação’, ‘introdução’, ‘leitura’ e ‘interpretação’. Propomos um modelo de sequência básica de atividades baseadas na leitura do poema “O tempo é um fio”, de Henriqueta Lisboa, direcionada aos alunos do 4º termo, da EJA (9º ano, do Ensino Fundamental II).

5.1 MOTIVAÇÃO

Para trabalhar essa etapa, os alunos serão convidados a refletirem sobre a temática da fugacidade do tempo, com duração de seis aulas. Primeiramente, serão motivados pela brincadeira do relógio ou como é conhecida: “Gato e rato”. A brincadeira oportuniza o resgate da infância, da ludicidade e a interação do grupo para refletir sobre o tema do tempo.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos formam uma roda de mãos dadas. Na primeira rodada, dois alunos são escolhidos ou pedem para ser o gato e o rato. Assim, o rato fica dentro da roda, e o gato do lado de fora. Tanto o gato quanto o rato podem andar à vontade em seu espaço. Um dos alunos será a porta e outro o relógio. Para começar, o gato pergunta para a porta: “Seu ratinho está?” Os alunos respondem: “Não ele foi comer queijo!” Em seguida, o gato pergunta para o relógio: “A que horas ele volta”? O relógio responde o horário que quiser, por exemplo: 6 horas. Então os alunos começam a contar e o senhor gato vai perguntando: “Que horas são”? Os alunos respondem: “1 hora”. E assim seguem as perguntas do gato e as respostas da roda. Quando chega o horário determinado pelo relógio, o gato pergunta: Seu ratinho está? A porta vai dando informações sobre o rato como, por exemplo, está escovando os dentes, tomando banho, vestindo roupa, etc, até que chega um momento em que a porta responde “Está”. O gato pergunta: “Pela porta ou pela janela”? Se a resposta for pela porta, ele só poderá passar pelo aluno que é a porta. Se a resposta for pela janela, os alunos da

roda erguem os braços e o gato poderá passar por qualquer lugar. A brincadeira recomeça quando o gato pega o rato.

Ainda na etapa da motivação, após brincarem, os alunos ouvirão a audição da música “Oração ao tempo”, composta por Caetano Veloso, em 1979, interpretada por Maria Betânia, disponível na internet⁸.

A música “Oração ao tempo” foi composta por Caetano Veloso há quase quatro décadas. É uma canção clássica por apresentar temática de caráter sagrado e ensinamento à vida. O compositor mantém diálogo íntimo e prece suplicante ao “mais lindo dos deuses”: o Senhor Tempo. A letra tem estrutura fixa, formada por dez estrofes, com cinco versos. Em cada estrofe, a palavra tempo é repetida oito vezes, na forma de vocativo, com o intuito de reger e dar forma ao destino humano.

ORAÇÃO DO TEMPO

És um senhor tão bonito
 Quanto a cara do meu filho
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Vou te fazer um pedido
 Tempo, tempo, tempo, tempo

Compositor de destinos
 Tambor de todos os ritmos
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Entro num acordo contigo
 Tempo, tempo, tempo, tempo

Por seres tão inventivo
 E pareceres contínuo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 És um dos deuses mais lindos
 Tempo, tempo, tempo, tempo

⁸https://www.youtube.com/watch?v=jHTcEj_Am2E

Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo

De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo

O que usaremos pra isso
Fica guardado em sigilo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Apenas contigo e comigo
Tempo, tempo, tempo, tempo

E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Não serei nem terás sido
Tempo, tempo, tempo, tempo

Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo

Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Portanto, peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo, tempo, tempo, tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Fonte: <<https://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/oracao-ao-tempo.html>>.

Depois de ouvir a música, os alunos terão um momento de aquecimento, o professor os indagará com questões relativas às evocações e aos sentimentos que a música lhes provocou.

1. Vocês já conheciam essa música? O que vocês sabem sobre a cantora?
2. Como vocês percebem o tempo? Como é marcada a passagem do tempo?
3. Vocês acham que seu tempo é bem usado?
4. O que vocês fariam se pudessem voltar no tempo?
5. O que o verso “Tempo tempo tempo tempo, és um dos deuses mais lindos” sugere?
6. Maria Betânia declamou o poema “Poética”, de Vinícius de Moraes, antes de interpretar a música “Oração ao tempo”. Vocês gostam de ler e declamar poemas?

Na sequência, os educandos serão questionados sobre o poema “Poética”, de Vinícius de Moraes (2009, p. 272), declamado pela cantora Maria Betânia:

POÉTICA

De manhã escureço
De dia tardo
De tarde anoiteço
De noite ardo.

A oeste a morte
Contra quem vivo
Do sul cativo
O este é meu norte.

Outros que contem
Passo por passo:
Eu morro ontem

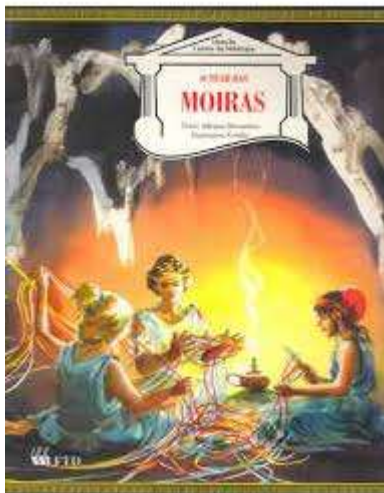
Nasço amanhã
Ando onde há espaço:
- Meu tempo é quando.

Nesse caso, a motivação pressupõe que o professor instigue os alunos com questionamentos previamente delimitados do poema:

1. A primeira estrofe apresenta noções de tempo através de quais marcações temporais?
2. Há palavras que indicam contradição? Quais são?
3. Que fases da vida são mencionadas na primeira estrofe?

O professor é o mediador para “promover o letramento literário, mostrando ao seu aluno um caminho de leitura [...]” (COSSON, 2014, p. 103). Buscando fazer esta mediação, neste momento, sugerimos a leitura do livro *O Tear das Moiras*, de Adriana Bernardino, que trata da temática do poema mote. Lembrando que o conto apresenta a intervenção das Moiras no destino humano, além disso, convida à reflexão sobre o papel de traçar, tecer, fiar os destinos das pessoas. As três personagens detêm a dinâmica da vida e da morte. Cloto é a fiandeira que segura o fuso e vai puxando o fio da vida; Láquesis, a que enrola o fio da vida e sorteia o nome de quem vai morrer e Átropos, a que corta o fio da vida.

FIGURA 1 - CAPA DO LIVRO: O TEAR DAS MOIRAS



Para motivar a leitura do conto mitológico serão levantados os conhecimentos prévios dos alunos em relação à obra: “Vocês conhecem alguma história da mitologia grega?” “Qual?” “O que você pode observar nas ilustrações da capa?” “Vocês conhecem a autora Adriana Bernardino?” “E o ilustrador Getulio Delphim?” “Qual o sentido do verbo tear?” “Vocês já ouviram falar sobre as moiras?”

Em seguida, o professor fará uma leitura conjunta. Os alunos sentarão, em roda, observarão as ilustrações, os elementos paratextuais presentes no livro. O educador envolverá os alunos com perguntas que serão centradas nos elementos narrativos: “Quem eram e onde viviam as três Moiras?”; “Qual era a função de cada uma?” “Quem se atreveu em invadir a morada das Moiras?” Qual era objetivo? “As moiras aceitaram a proposta”? Por quê? “O plano de Apolo deu certo?”

5.2 INTRODUÇÃO

Essa etapa terá duração de duas aulas. Os alunos serão convidados a visitarem a sala de leitura, para entrar em contato com a materialidade da obra e a biografia da poetisa. Cada aluno receberá um exemplar do *O Menino Poeta*, do acervo da sala de leitura.

O livro faz parte do programa “Apoio ao Saber”, projeto da Secretaria da Educação de São Paulo, que tem como objetivo incentivar a leitura. O programa

estabelece a entrega anual de um kit composto por três livros para cada um dos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio da rede.

FIGURA 2 - CAPA DO LIVRO: O MENINO POETA



Na sequência, os alunos terão a oportunidade de folhear o livro, perceber as ilustrações. Dentro dessa perspectiva, serão levantadas questões sobre: Capa, folha de rosto, segunda capa, sumário, prefácio, posfácio, quarta capa, orelhas, lombada.

Nesse momento, serão feitos questionamentos quanto aos aspectos da capa do livro: 'Qual o título do livro? O que o título sugere? Qual o nome do autor? Você já leu algum texto desse autor? Qual editora publicou a obra? Em que ano? A obra é destinada para quais leitores? Por quê? O que quer dizer a expressão "obra completa"? Quem escreveu a primeira orelha? E a segunda? O livro está escrito em prosa ou em versos? Por quê? Você sabe o que é lombada? O que estão inseridos nela? Quem ilustrou o livro? Você acredita que as ilustrações atribuem algum sentido à obra?'

Após as indagações iniciais, os alunos são convidados a folhearem o livro e observarem atentamente os poemas. O professor novamente fará oralmente questionamentos: "A que gênero pertence esse texto? Por que é diferente de uma notícia de jornal, de um conto, de um relato de experiência vivida, por exemplo?" "Como as palavras se organizam no papel? Elas preenchem todo o espaço das linhas, da margem esquerda à direita? Há linhas em branco entre os versos?".

Posteriormente, os alunos apreciarão, através de leitura compartilhada da biografia, aspectos da vida e obra da poetisa.

Para melhor compreensão dos alunos, serão levantados os seguintes questionamentos: Quando e onde Henriqueta nasceu? Ela foi apenas escritora? Como é caracterizada sua poesia?

Convém destacar que “Henriqueta Lisboa nasceu em Lambari, sul de Minas Gerais, em 1901, filha de Maria Rita Vilhena Lisboa e do conselheiro João de Almeida Lisboa, um dos políticos de maior expressão da Primeira República” (QUEIROZ, 2008, apud LISBOA, 2008, p.116).

A escritora tinha talento nato e precoce, “começou a dedicar-se à literatura desde jovem. Considerada um dos grandes nomes da lírica modernista pela crítica especializada” (QUEIROZ, 2008, apud LISBOA, 2008, p.116), porém sua obra é difícil de enquadrar em uma escola literária. Muitos de seus poemas aproximam-se da música, com manejo especial de ritmo, combinações de rimas, repetições intencionais de fonemas, características do Simbolismo.

Em 1935, mudou-se com a família para Belo Horizonte, onde exerceu várias atividades profissionais, foi inspetora federal de ensino secundário, professora de literatura hispano-americana e de literatura brasileira da Pontifícia Universidade Católica Federal de Minas Gerais (QUEIROZ, 2008, apud LISBOA, 2008).

Cabe mencionar que foi grande destaque como poetisa, tradutora e ensaísta. Em 1963, foi a primeira mulher a ser eleita para a Academia Mineira de Letras. Recebeu vários títulos honoríficos e prêmios, entre os quais os prêmios Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras, em 1984, pelo conjunto da obra. (QUEIROZ, 2008, apud LISBOA, 2008).

Todavia, é necessário lembrar que “Henriqueta manteve-se sempre atuante no diálogo com os escritores e intelectuais de sua geração e angariou muitos leitores durante sua vida, entre os quais Mario de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Cecília Meireles e Gabriela Mistral” (QUEIROZ, 2008, apud LISBOA, 2008, p.116).

A autora faleceu, em Belo Horizonte, no dia 09 de outubro de 1985, em sua residência. Seu centenário de nascimento foi comemorado ao longo do ano de 2002 com vários eventos culturais em sua homenagem. É considerada “poeta da morte” devido a sua vertente metafísica e espiritual.

Após reflexões sobre a biografia da autora será importante destacar também aspectos do ilustrador na contracapa. A mediação ocorrerá através de questionamentos prévios:

“Você já conhecia o ilustrador Nelson Cruz?”

O que você entende desse trecho em que o ilustrador diz: “Algumas ilustrações perseguem um desenho que tenho de ver sempre um adulto com uma criança no colo dividindo um livro”.

5.3 LEITURA

Para que o aluno construa um diálogo com o texto, apresente benefícios no processo de letramento literário, por meio do poema, serão disponibilizadas oito horas/aulas. Primeiramente, o aluno será convidado a assistir ao vídeo “O tempo é um fio”⁹, de Henriqueta Lisboa, disponível na internet.

O TEMPO É UM FIO

O tempo é um fio
bastante frágil
Um fio fino
que à toa escapa.

O tempo é um fio.
Tecei! Tecei!
Rendas de bilro
com gentileza.

Com mais empenho
franças espessas.
Malhas e redes
com mais astúcia.

O tempo é um fio
que vale muito.

Franças espessas
carregam frutos.
Malhas e redes
apanham peixes.

O tempo é um fio

⁹ <<https://www.youtube.com/watch?v=8KKTexRFVTs/>. Acesso em: 17/03/2017.

por entre os dedos.

Escapa o fio,
perdeu-se o tempo.

Lá vai o tempo
como um farrapo
jogado à toa.

Mas ainda é tempo!
Soltai os potros
aos quatro ventos,
mandai os servos
de um pólo a outro,
vencei escarpas,
voltai com o tempo
que já se foi!

Fonte: Lisboa (2008, p.65-67)

Após ser exibido o vídeo, cada aluno receberá a obra *O menino poeta* para leitura. O poema, por ser um texto curto, será dividido em três momentos: a leitura de reconhecimento, feita silenciosamente pelos alunos, e a leitura expressiva, feita pelo professor, em voz alta, explorando a sonoridade do texto; a terceira leitura, em forma de jogral pelos alunos, com voz (masculina e feminina). Durante “o ensaio da leitura”, o professor enfatizará aspectos voltados à entonação e ritmo da leitura.

Após os alunos terem realizado os momentos da leitura, o professor apresentará questões voltadas às três dimensões: conteúdo (temático), estilo da linguagem, construção composicional pautadas na teoria do gênero discursivo de Bakhtin (2011), conforme apresentado, na fundamentação teórica.

Com o objetivo de que haja uma maior sistematização, por parte dos alunos, serão entregues a eles algumas perguntas a serem respondidas primeiramente de modo oral e, em seguida, por escrito.

a) Questões voltadas à construção composicional

1. Como o texto está organizado na folha? Está escrito em parágrafo ou versos?
2. A que gênero pertence?
3. Onde normalmente encontramos esse gênero?
4. Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?
5. Quantos versos e estrofes há no poema? As estrofes são regulares?
6. Leia outra vez os versos: “O tempo é um fio/ bastante frágil/ Um fio fino/ que à toa escapa.” Qual é a consoante que se repete nesses versos? E as vogais?
7. Leia e releia os versos acima citados para responder: o efeito sonoro produzido por essa repetição pode ser importante para a construção do significado do poema? Por quê?

b) Explorando o Estilo da linguagem

1. Observe a linguagem do poema: as palavras empregadas, o modo como as frases foram escritas. Como você caracteriza a linguagem:
 - (a) denotativa
 - (b) conotativa
2. Releia a primeira estrofe do poema e responda a questão na sequência.
“O tempo é um fio/bastante frágil/ Um fio fino que à toa escapa”.
 - a) Que palavras o eu lírico utilizou para caracterizar o tempo?
3. A **anáfora** consiste na repetição de uma ou mais palavras para dar ênfase a uma ideia. É muito usada em poesia, no início de versos. Qual o verso se repete? Em

qual (is) estrofe(s) isso acontece? Que sentidos esta repetição/anáfora pode atribuir ao poema?

4. A **metáfora** é uma figura de linguagem que se caracteriza por conter uma comparação implícita. A poetisa Henriqueta Lisboa constrói uma metáfora, que pode ser observada na comparação entre:

- (a) a imagem do fio como o tempo/vida que o ser humano possui.
- (b) o sentimento de desilusão por falta de tempo.
- (c) a ironia da poetisa e a falta do tempo.
- (d) as rendeiras desiludidas e o artesanato de bilro.

5. O texto de Henriqueta Lisboa brinca com a linguagem remetendo-nos à metáfora (figura de linguagem identificada pela comparação subjetiva, pela semelhança ou analogia entre elementos). O trecho em que se identifica a **metáfora** é:

- (a) “Lá vai o tempo”.
- (b) “Mas ainda é tempo!”
- (c) “jogado à toa”.
- (d) “Soltai os potros”.
- (e) “O tempo é um fio”.

c) O que se pode compreender do Conteúdo temático?

1. Pesquise no dicionário o significado da palavra tempo e do verbo tecer.
2. Por que no poema o verbo “tecer” vem acompanhado com o ponto de exclamação: “Tecei! Tecei!”
3. Nos últimos versos desse texto “voltai com o tempo/que já se foi!”, o **eu lírico** (a "voz" que fala no poema) demonstra que está:
 - a) preocupado com a ação do tempo.
 - b) desanimado com o passar do tempo.
 - c) com saudades do tempo passado.
 - d) com medo do tempo que virá.

4. No poema, o autor cria uma imagem para representar uma ideia, qual trecho abaixo mostra isso?

- a) “Malhas e redes com mais astúcia.”. (v. 7)
- b) “O tempo é um fio por entre os dedos.”. (v. 11)
- c) “Mas ainda é tempo!”. (v. 16)
- d) “voltai com tempo que já se foi...”. (v. 20)

5. No contexto da sétima estrofe do poema, a expressão “Mas ainda é tempo!” acentua uma relação de:

- (a) causa e efeito do passar do tempo.
- (b) indica um rompimento, possibilita que é possível aproveitar o tempo.
- (c) semelhança entre a vida e o tempo.
- (d) identidade do “eu lírico” em deixar escapar o tempo.

6. Na última estrofe, o eu poético parece fazer um apelo final convocando o sujeito a ações mais intensas, mais fortes, mais contundentes. Para isso, usa verbos no imperativo. Relacione o sentido de cada um:

- (1) “**soltai** os potros /aos quatro ventos”,
- (2)“**mandai** os servos/ de um polo a outro”
- (3) “**vencei** escarpas,
- (4)“**dormi** nas moitas”
- (5) “**voltai** com o tempo que já se foi!”

- () Reitera o desafio da força, no sentido de obter vitória sobre a elevação súbita do solo, caracterizada pela formação de um penhasco.
- () Exige-se que alguém faça um itinerário.
- () Repousar no tufo maciço de plantas arvorecentes ou rasteiras, e densas.
- () No sentido de liberdade, aproveitar o tempo.
- () Restituir aquilo que foi deixado para trás.

7. A escolha dos verbos “escapar”, “perder”, no presente do indicativo, na 5ª estrofe, pressupõe:

- (a) A transitoriedade do tempo.
- (b) Aprisionar o tempo.

(c) Apressar a efemeridade da vida.

(d) Aguilhoar a brevidade.

8. Releia os versos e responda; Na primeira estrofe: “O tempo é um fio/ Um fio fino/ que à toa escapa”; Na 6ª estrofe: O tempo é um fio/ por entre os dedos./ Escapa o fio, /perdeu-se o tempo. De que forma o fio do tempo pode escapar? Como e quando perdemos tempo? Descansar é perder tempo?

9. Que imagem você observa na página 66 e 67 do livro em que o poema se encontra? Qual a referência da imagem com os versos “Tecei! Tecei! /Rendas de bilro / com gentileza? Por que o ilustrador focou nesta imagem?

10. Como se configura o tempo nos textos que você analisou?

d) Debate

Após a leitura, será proposto um debate sobre a relação intertextual entre o mito *O tear das Moiras*, de Adriana Bernardino e o poema mote. Nesse debate será enfatizada a analogia do fio, no sentido de explicitar o diálogo que os textos estabelecem. Através da mediação docente, os alunos perceberão a associação comparativa do tempo com o fio e a fragilidade que essa relação ocasiona. Os alunos observarão a simbologia da ação de tecer (poema) e tear (conto).

Durante o debate, será analisado o comportamento das moiras na arte de fabricar, tecer e cortar o fio da vida dos mortais com o tecer das rendas de bilro e a fragilidade do tempo. Além disso, será preciso analisar a ligação metafórica do trabalho artesanal de tear com o poder das fiandeiras em traçar os fios e o destino de cada ser humano. O educador deverá levar os alunos a perceberem a simbologia do verbo tecer com a necessidade de aproveitar o tempo, uma vez que é evidenciada a rapidez e o tempo de vida.

1. Como é apresentado o comportamento das moiras?

2. As rendas de bilro são tecidas pelo mesmo misticismo empregado no conto mitológico?
3. Você acredita que há uma relação entre as forças sobrenaturais como das fiadeiras com o poder de fiar o destino humano?
4. Como vocês tecem suas vidas? Percebem a transitoriedade do tempo?
5. Você acredita em destino ou temos livre arbítrio para tomarmos nossas decisões?
6. Tecer exige esforço de trabalho das fiadeiras. Se você tivesse um tear que pudesse tecer o seu dia, como seria?

5.3.1 INTERVALOS DE LEITURA: EXPLORANDO ALGUNS INTERTEXTOS

Planejamos dois intervalos que buscam dialogar com o poema “O tempo é um fio” em diferentes enfoques.

5.3.1.1 Primeiro intervalo

O primeiro intervalo é a audição da música¹⁰ e a leitura do poema “O relógio”, de Vinícius de Moraes, que faz parte do livro de poemas infantis *A Arca de Noé*.

FIGURA 2 - CAPA DO LIVRO: A ARCA DE NOÉ



O livro *A Arca de Noé* apresenta trinta e dois poemas curtos, com linguagem simples, coloquial, com estrofes pequenas, versos bem ritmados, emotivos e sonoros que aproximam o leitor do texto, principalmente, o público infantil. O autor faz bom uso dos adjetivos, diminutivos, das onomatopeias, das repetições e do refrão. O primeiro poema “A arca de Noé” dá nome a obra, depois temos os poemas: “São Francisco”, “Natal”, “O filho que eu quero ter”, “Menininha”, “O girassol” para depois ser apresentado o poema “O Relógio” o qual vamos trabalhar na proposta de intervenção.

Salienta-se, nesse sentido, que, as ilustrações são de Nelson Cruz, o mesmo ilustrador do livro *O menino poeta*. O ilustrador brinca com os detalhes na arte do desenho, além disso, menciona que “Passado o susto do convite, aos poucos fui me recompondo e me conscientizando da felicidade e da honra que é ilustrar essa obra” (CRUZ, 2004, *apud* MORAES, 2004, p.62).

¹⁰ Disponível em: /<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/discos/arca-de-noe-arca-de-noe/> acesso em 18/01/2017.

A despeito disso, Nelson Cruz, capricha ao criar as imagens desta edição, “[...] leitor e ilustrador vieram se misturando até o final do livro no feliz encontro que foi ilustrar esses poemas” (CRUZ, 2004, *apud* MORAES, 2004, p.62). O ilustrador leva a criança, o leitor a imaginar e também criar.

O título da obra remete a passagem bíblica da arca de Noé, alusão ao episódio do livro de Gênesis. Nesse livro, Vinicius de Moraes contempla o lúdico, representando o universo infantil. O autor aponta com detalhes situações engraçadas de vários animais, seja pela percepção física ou emocional. Como também exagera nas aparências de objetos do cotidiano e situações rotineiras. As poesias *da Arca de Noé* estão vinculadas à tradição literária da fábula, uma vez que produz o inusitado, o cômico e aplica inconscientemente a aprendizagem.

A obra é considerada um clássico infantil, porém os poemas são lidos e declamados por crianças, jovens e adultos. No entanto, há alguns poemas, como por exemplo, o poema “O Relógio”, que iremos utilizar, em nossa proposta, que necessitam de uma leitura mais profunda para a compreensão. O ritmo e a onomatopeia “tic-tac” indica a marcação feita pelo relógio, no entanto, os versos “Que já estou/ Muito cansado/ Já perdi/ Toda a alegria/ De fazer/ Meu tic-tac/ Dia e noite/ Noite e dia.” simbolizam as fragilidades do tempo, mistura de um “eu” com o próprio objeto relógio. O poema consiste de apenas uma estrofe, composta de 19 versos.

Cabe, de fato, destacar que Vinicius de Moraes é conhecido como o poeta dos apaixonados e, principalmente, pela projeção adquirida como compositor de música popular, de que foi um inspirado letrista. Levou para as letras de música não só o lirismo de sua linguagem poética como também muitos dos temas básicos da vida cotidiana, como: a infância, os amigos, a pátria e, de modo especial, focaliza o amor e a mulher.

A importância de Vinicius de Moraes para a cultura brasileira é bastante significativa, pois contribuiu com a literatura, cinema, o teatro e a música, mas a sua maior vocação foi a poesia. Com ¹¹Tom Jobim e João Gilberto, participou, nos anos 1950, da criação do movimento musical da Bossa Nova.

¹¹ **Antônio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim**, mais conhecido pelo seu nome artístico Tom Jobim, foi compositor, maestro, pianista, cantor, arranjador e violonista brasileiro. **João Gilberto Prado Pereira de Oliveira**, conhecido como João Gilberto, é cantor, violonista e compositor brasileiro. Considerados criadores e principais forças do movimento da bossa nova.

É poeta do tempo que passa, em seus poemas, destaca-se a valorização do momento, para um acentuado imediatismo – as coisas acontecem “de repente, não mais que de repente”, da brevidade do tempo que passa “Passa, tempo, tic-tac”, - ao mesmo tempo em que se busca algo perene; da meditação sobre a morte e sobre a brevidade da vida e do amor. A meditação sobre o tempo, por exemplo, é um desses temas.

Para maior clareza de compreensão, será exibido o vídeo do poema “O Relógio”, apresentado no episódio do programa infantil de televisão Castelo Rá-Tim-Bum, produzido e transmitido pela TV Cultura¹², na versão musicada. Posteriormente, será realizada a leitura oral feita pelos alunos, com ênfase: no ritmo, na sonoridade, na musicalidade e na expressividade.

O RELÓGIO

Passa, tempo, tic-tac
 Tic-tac, passa, hora
 Chega logo, tic-tac
 Tic-tac, e vai-te embora
 Passa, tempo
 Bem depressa
 Não atrasa
 Não demora
 Que já estou
 Muito cansado
 Já perdi
 Toda a alegria
 De fazer
 Meu tic-tac
 Dia e noite
 Noite e dia
 Tic-tac
 Tic-tac
 Dia e noite

¹²<https://www.youtube.com/watch?v=ItdiYRwH3Oo>.

Noite e dia

Tic-tac

Tic-tac

Tic-tac...

Fonte: (MORAES, 2004, p.20).

Após a leitura, serão realizadas discussões orais sobre o texto: Que tipo de relógio você tem em casa: de parede, de pulso? O relógio da sua casa produz algum tipo de som? Qual? O som **TIC-TAC** é familiar para você? Há na sua casa um relógio que produza esse som? Em que momentos do dia você costuma olhar o relógio? Por que você faz isso? Você gosta de relógios que façam barulho? O que nos relógios mais o incomoda? Por quê?

Em seguida, os alunos responderão no caderno as questões propostas:

1. Identifique as palavras que Vinicius de Moraes usou para relacionar com o título do poema: “O Relógio”.

2. Por que o autor do texto usa a expressão “tic-tac”? O que representa essa repetição ao longo do texto?

3. Observe a estrofe:

Passa, tempo, tic-tac

Tic-tac, passa, hora

Chega logo, tic-tac

Tic-tac, e vai-te embora

Passa, tempo.

O autor, para marcar o ritmo, usa vírgulas. O que isso nos faz lembrar?

4. Analise as afirmativas:

I- O poeta usa onomatopeia (uma figura de linguagem que indica a reprodução de ruídos ou sons naturais) para dar ritmo e efeito sonoro ao poema.

II- As vírgulas são utilizadas para marcar as pausas do texto e nos fazem lembrar o ponteiro dos segundos deslocando-se.

III- A estrutura do poema nos leva a pensar que o tempo está começando.

Assinale o item correto:

- a) Apenas I está correta.
- b) Apenas II está correta.
- c) Apenas III está correta.
- d) Apenas I e II estão corretas.
- e) Todas estão corretas.

5. As palavras opostas: “chega x vai-te embora / depressa x atrasa, demora / dia x noite”, são usadas no texto para:

- a) Demonstrar certa tristeza do poeta.
- b) Realçar a musicalidade e o tom da brincadeira na poesia.
- c) Ilustrar o vai e vem dos ponteiros do relógio.
- d) Dar um tom de algo inacabável.

6. A passagem do tempo deixa o relógio satisfeito? Como é possível perceber isso?

7. Sobre o poema, é possível inferir que:

- a) a repetição da onomatopeia “tic-tac” sugere que o tempo não passa.
- b) o texto sugere que o tempo passa lentamente.
- c) o ritmo é determinado pela quantidade de sílabas em cada verso.
- d) as reticências do último verso são usadas para indicar dúvida.

5.3.1.2 Segundo intervalo

O segundo intervalo refere-se ao poema “Seiscentos e sessenta e seis”, de Mário Quintana, presente no livro *Nova Antologia poética*, de 2007.

FIGURA 3 - CAPA DO LIVRO: NOVA ANTOLOGIA POÉTICA

Nova Antologia poética é uma coletânea de cento e quarenta e sete poemas, selecionados pelo próprio poeta. Foi lançada originalmente em 1981, pela Codrecri, do Rio de Janeiro. Apresenta poesias modernas, com abordagem do cotidiano e do próprio fazer poético. Grande parte dos poemas do livro é escrito em versos livres. É certo, também, que o poeta mantém diálogo com seu público leitor, uma vez que apresenta traços coloquiais, em muitos poemas, utilizando formas orais, típicas da fala. A edição escolhida para a SB faz parte do Programa Apoio ao Saber¹³. O volume conta a extensa produção artística de Quintana, além de apresentar bibliografia e cronologia do poeta.

Nesta perspectiva, asseveramos que o poeta gaúcho, aprendeu a ler auxiliado pela família “soletrando as manchetes do Correio do Povo. Sua família possuía tradições culturais. O pai costumava ler poemas em voz alta nos serões domésticos” (TREVISAN, 1996, p. 16). Era ótimo nas letras. Em 1927, é confirmada sua vocação literária com a premiação do conto “A sétima personagem”, pelo jornal Diário de Notícias, de Porto Alegre.

Trabalhou como escritor, jornalista e tradutor. Somente com sessenta anos o poeta começou a ter prestígio acadêmico. Apesar da grandiosidade de sua escrita, não conseguiu ser reconhecido pela Academia Brasileira de Letras, mesmo concorrendo por três vezes a uma das vagas. O poeta não se casou, não teve nenhum filho, não teve moradia fixa, viveu como anônimo em quartos de hotel e

¹³ Programa oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE- SP, através da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. Faz parte do kit de três livros oferecidos aos alunos, em 2008.

pensões. Faleceu aos 87 anos, em Porto Alegre, em 05 de maio de 1994, em decorrência de problemas cardíacos e respiratórios.

No bojo das reflexões aqui desenvolvidas, ressaltamos que ao observar atentamente a poesia de Quintana percebemos um estilo bastante diversificado, uma vez que sua produção literária é marcada por características simbolistas, românticas, realistas e modernistas. Carregada de bom humor e pelo lirismo. Quintana, com simplicidade, imprimiu profunda reflexão à observação cotidiana, e se preocupou com a cidade e a gente, além dos detalhes do ambiente.

SEISCENTOS E SESENTA E SEIS

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...

Quando se vê, já é 6^a-feira...

Quando se vê, passaram 60 anos!

Agora, é tarde demais para ser reprovado...

E se me dessem — um dia — uma outra oportunidade,

eu nem olhava o relógio

seguia sempre, sempre em frente...

E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas.

Fonte: (QUINTANA, 2007, p. 99).

O poema chama nossa atenção porque aborda a impotência humana de não controlar a ação do tempo.

Durante as atividades de pré-leitura é preciso envolver os alunos sobre o cronometrar do tempo “seis horas”, “sexta-feira”, “sessenta anos” e, o diálogo entre os poemas de Quintana e Vinícius de Moraes proposto pelo substantivo “relógio”. O professor deve mediar esse momento para que os alunos percebam a postura de aconselhamento que Quintana assume para o leitor: “E se me dessem — um dia — uma outra oportunidade/eu nem olhava o relógio/seguia sempre, sempre em frente.../E iria jogando pelo caminho a casca dourada/e inútil das horas.”.

O professor novamente questionará os alunos com atividades de pré-leitura: “Você concorda com a ideia de que o tempo passa muito rápido? Você se preocupa com o passar do tempo? Ao lembrar o tempo que passou, do que você tem saudade? Se tivesse oportunidade, o que mudaria no seu passado?”.

Em seguida, podem ser apresentadas questões de pós-leitura do poema:

1. As reticências foram usadas, no fim de alguns versos, com o sentido de expressar:
 - a) o cansaço que a passagem do tempo traz.
 - b) a lentidão com que o tempo vai passando.
 - c) a continuidade da passagem do tempo.
 - d) o sentimento de que nada muda com o tempo.
2. “Quando se vê” (versos 2, 3 e 4) e “Agora” (verso 5) referem-se ao tempo.
 - a) A ideia de tempo que ambos transmitem é a mesma?
 - b) Se não for, caracterize cada uma delas:
3. O poeta afirma no verso 5 que “Agora é tarde demais para ser reprovado”. Você concorda com a afirmação do poeta? Justifique.
4. Por que o poeta afirma “eu nem olhava o relógio/seguia sempre em frente...”?
5. O texto poético apresenta, na maioria das vezes, uma linguagem conotativa, simbólica. Considerando essa afirmação, explique o último verso do poema.
6. No início do poema, o eu-lírico é representado por, “ao longo do poema ele se transforma para a pessoa”, o que essa transformação confere ao poema?
7. Mário Quintana afirma que “Ao escrever, estou mais perguntando do que respondendo”. De que maneira se pode relacionar essa afirmação ao conteúdo do poema?

5.4 INTERPRETAÇÃO

Dentro do trabalho com o poema “O tempo é um fio”, a interpretação interna seria aquela em que o leitor, após a leitura, é capaz de construir um sentido, pessoal e baseado em seus conhecimentos de mundo, para aquele texto. Para essa etapa serão utilizadas quatro aulas.

Neste momento, retomamos os aspectos abordados nas etapas de leitura e associamos ao que somos socialmente. Para estabelecer estas relações, instigaremos os alunos a um breve debate por meio de questões voltadas ao poema central:

1. Em sua opinião, por que o poema é intitulado “O tempo é um fio”?
2. Em que momento o “tecido do tempo” é útil? E quando se torna inútil? O que pode representar essa inutilização do tecido (farrapo jogado à toa)?
3. A última estrofe imprime uma vasta e farta movimentação. O que isso pode representar? É possível recuperar o tempo perdido? De que forma?
4. O que pode querer dizer o verso “Mas ainda é tempo!”?
5. O tempo existe de verdade ou só é uma convenção humana?
6. Tempo e horas são a mesma coisa?
7. Como podemos nos tornar escravos do tempo?
8. É prejudicial manter horários muito rígidos? Por quê?
9. Na segunda estrofe: “O tempo é um fio./Tecei! Tecei!/Rendas de bilro /com gentileza”. A autora usa o verbo no imperativo “tecei, tecei” propondo que aproveitamos o tempo ou desperdiçamos o tempo? Comente.
10. “Com mais empenho/franças espessas./Malhas e redes/ com mais astúcia”. Qual a função da repetição do termo “mais” no nono e décimo segundo versos da segunda estrofe?
11. Na terceira estrofe, é apresentado que “O tempo é um fio/ que vale muito”? O que essa afirmação sugere?

12. Explique a quarta estrofe “Franças espessas/carregam frutos./Malhas e redes/apanham peixes”.

13. O tempo é um fio/ por entre os dedos./Escapa o fio, /perdeu-se o tempo. Por que o tempo é fio por entre os dedos?

14. “Lá vai o tempo/como um farrapo/jogado à toa”! Por que o tempo é um farrapo? Como você aproveita o seu tempo?

15. O que sugere o enunciado: “Mas ainda é tempo”.

16. Releia os dois últimos versos, e perceba que o apelo é diferente, pois há um verbo no pretérito: “voltai com o tempo que já se foi!...” Em sua opinião, o que pode significar esse verbo final no poema?

17. Retome no título do poema “O tempo é um fio”. Essa afirmação é absurda ou pode ter sentido?

Para finalizar a sequência, será proposta uma pequena amostra cultural com declamações dos quatro poemas estudados, dramatização da música “Oração ao tempo”, apresentação de coreografia com o conto *O tear das Moiras* além de uma oficina artesanal com explicações sobre a técnica têxtil de tecido de renda de bilro para os alunos da EJA e comunidade escolar.

Os alunos serão protagonistas durante os preparativos desse evento cultural, uma vez que será proposta uma oficina de leitura oral, declamação dos poemas estudados, em relação à entonação da voz, do ritmo, além de técnicas de postura corporal no palco. Durante as aulas, os alunos serão convidados a elaborar uma interpretação dramática da música “Oração ao tempo”, com preparo do figurino, cenário e sonoplastia, além da locação de som, elaboração e produção de convites para evento, bem como a seleção de materiais para a renda de bilro. Serão utilizados três dias de preparação.

A despeito disso, contaremos com a ajuda da professora da Sala de leitura para auxiliar nos ensaios, na organização do palco e confecção de painel ilustrativo para o evento.

Dado o exposto, consideramos relevante ter como produto final uma amostra cultural, pois objetiva maior interação dos alunos em situações autênticas de socialização, desenvolvimento de habilidades expressivas e valorização literária.

6 O ESPAÇO ESCOLAR, OS SUJEITOS DA PESQUISA E A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta seção tem por objetivo apresentar a descrição da escola, a modalidade da Educação de Jovens e adultos e sujeitos envolvidos. O caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos dados coletados através da pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, por meio de entrevistas, questionários, diálogos, observação *in lócu* de espaços informais (pátio, entrada e saída dos alunos), espaços formais (sala de aula) durante a aplicação da sequência básica, no intuito de investigar o contexto social em que os alunos estão inseridos, a importância que atribuem à escola, e, principalmente, refletir a experiência do texto literário na vivência dos alunos do contexto da EJA, após a intervenção da sequência básica, em uma escola no e do campo.

6.1 O CONTEXTO, A COMUNIDADE E A ESCOLA

A Escola Estadual Assentamento Santa Clara está localizada na região Sudoeste, no Pontal do Paranapanema, extremo Oeste do Estado de São Paulo, no Assentamento Che Guevara¹⁴, município de Mirante do Paranapanema. A escola fica setenta quilômetros da cidade de Mirante do Paranapanema, dezenove quilômetros de Teodoro Sampaio, cento e quarenta quilômetros da cidade de Presidente Prudente, seis quilômetros do Estado do Paraná. A região apresenta maior número de assentamentos e presença ativa de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Nos arredores da escola há igreja, posto de saúde, bar e várias casas de moradores. A escola representa uma conquista de luta por direitos, para os moradores do assentamento. A comunidade cuida e preserva a escola, além disso, valoriza os funcionários que trabalham nela.

¹⁴ Utilizamos nessa pesquisa a denominação Assentamento Che Guevara por estar mais associado às falas da militância. Nos documentos oficiais da Fundação Itesp aparecem as duas denominações: Assentamento Santa Clara/ Assentamento Che Guevara.

Salienta-se, nesse sentido, que, a comunidade assentada, em que a escola está relacionada, é constituída de 200 famílias em torno de 840 habitantes, dividida em quatro assentamentos. A renda familiar provém das atividades realizadas no lote: agricultura familiar e pecuária leiteira.

Essa instituição de ensino integra-se à rede pública de ensino estadual. Segue o currículo da Secretaria do Estado de São Paulo – SEE/SP. Atende trezentos alunos (sendo 260 alunos da rede estadual e 40 da rede municipal) e funciona em três períodos: matutino (07:00 às 12:20 horas), vespertino (12:20 às 17:00 horas) e noturno (19:00 às 23:00 horas). No período da manhã, funciona o ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no período da tarde, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (ciclo I) e no noturno, a alfabetização de jovens e adultos e Educação de Jovens e adultos - EJA (ciclo II e Ensino Médio). A escola municipal e estadual trabalha em parceria na utilização do prédio.

Quanto aos recursos humanos, a escola conta com: diretor, dois vice-diretores, dois professores coordenadores, uma professora mediadora, três agentes de organização escolar efetivo, um gerente de organização escolar, três merendeiros municipais, dois agentes de serviço geral que pertencem à cooperativa terceirizada.

O corpo docente, no período em que a sequência foi aplicada, contava com trinta e sete professores entre PEBI (Professor de Educação Básica I) e PEBII (Professor de Educação Básica II), sendo estaduais: dez efetivos e vinte e sete contratados e três professoras contratadas pelo município (educação infantil, ensino fundamental e alfabetização de jovens e adultos). Os educadores possuem habilitação compatível ao cargo que exercem e são competentes para lecionarem.

Os sujeitos da pesquisa são dez alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), estão na faixa etária entre 18 e 60 anos, sendo seis mulheres e quatro homens. São ex - sem terra que ficaram acampados, debaixo de lonas em média de seis a oito anos para conquistarem a posse de pequenos lotes de terra, por meio do programa da Reforma Agrária.

Esses alunos tiveram suas vidas marcadas por uma profunda desigualdade econômica e social e, não puderam realizar o ensino regular na idade apropriada. Na vida adulta têm a oportunidade de adquirir conhecimento formal.

6.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Constituição Federal de 1988 possibilitou conquistas nas políticas públicas, principalmente na educação. O Estado garantiu o direito à educação a todos os indivíduos que, anteriormente, não tiveram acesso, independente da faixa etária. Essa lei contribuiu para a consolidação das iniciativas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos – EJA, reforçando o dever do Estado.

A Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida como direito público, e como resposta a uma dívida social com aqueles que não puderam estudar na idade apropriada, ou seja, os sujeitos que, na idade escolar, estavam produzindo riquezas como força de trabalho. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) apresenta uma característica própria e mais ampla para a EJA conforme consta no artigo 4º, inciso VII:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

A educação como “direito de todos e dever do Estado” tem a responsabilidade através das políticas públicas de proporcionar a diminuição das desigualdades, não somente na equiparação da distribuição de renda, como também oferecer conhecimentos para os que foram socialmente excluídos dos recursos da sociedade contemporânea.

Diante disso, a EJA tem função equalizadora¹⁵, ou seja, garantir oportunidades de acesso e permanência na escola a esse público específico, que teve uma trajetória histórica de desigualdade social, impossibilitando a permanência regular no ambiente escolar. A EJA, dessa forma, possibilita não somente a retomada do estudo, mas, sobretudo, o desenvolvimento das potencialidades de jovens e adultos que, por razões variadas, não puderam concluí-lo na faixa etária prevista.

Cabe ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos teve significativas modificações e alterações ao longo da sua história, sendo que todas elas, de alguma

¹⁵ Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

forma, estão ligadas às mudanças políticas, econômicas e sociais do país, que de acordo com os interesses vigentes, direcionaram os caminhos da educação da EJA.

Podemos compreender que a EJA tem função reparadora, restaura direito à escola. A falta da educação formal muitas vezes impossibilita ou dificulta o acesso aos bens culturais, à interpretação do mundo simbólico e ao mercado de trabalho.

Através da LBD, a EJA teve mais investimento para elevar o índice de ensino da população, com mais acesso e possibilidade para melhorar suas condições de trabalho e qualidade de vida. Diante disso, vale enfatizar que a EJA é uma modalidade de ensino amparada pela LDB 9.394/96, estabelece em seus artigos 37 e 38:

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

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. [...]

Diante dos artigos mencionados, percebe-se que esta modalidade de ensino necessita de atendimento diferenciado, que valorize as especificidades individuais, das diferenças locais e dos conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vida. “Sabemos que os jovens e os adultos possuem saberes prévios, inatos e intuitivos, nos contextos em que estão inseridos e na cultura marcadamente letrada, antes mesmo de ingressar no sistema escolar formal” (MOLLICA, 2009, p.7). Os adolescentes de quinze anos têm a oportunidade de ter acesso à educação formal, na busca de ingressar nos cursos técnicos profissionalizantes, ao ensino superior e ao mercado de trabalho com maior nível de letramento.

Os sujeitos da EJA carregam saberes, são donos de uma cultura própria e já estruturada. “A idade cronológica do jovem e do adulto propicia um conhecimento de mundo que permite sobrevivência suficiente numa sociedade marcadamente letrada (MOLLICA, 2009, p.58)”, no entanto, necessitam de ambiente educacional e professores para ampliarem a cultura, os níveis de letramento, o acesso e permanência no mercado de trabalho. “Embora algumas pessoas se alfabetizem fora da escola, podemos afirmar com segurança que a escola é a principal agência alfabetizadora e que a alfabetização, enquanto processo de ensinar a ler e a escrever é uma típica prática de letramento escolar” [...] (ROJO, 2009, p.60).

A professora e pesquisadora Rojo (2009, p.11) defende que “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Mollica (2009) confirma que devem ser incorporadas novas propostas didáticas na escola que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos e suas dificuldades, nas palavras da própria autora, o educador deve “construir um fio condutor para interligar as vivências comuns com as práticas de sala de aula” (MOLLICA, 2009, p.59).

Portanto, a EJA atualiza conhecimentos, mostra habilidades, amplia as experiências socioculturais prévias desses sujeitos ao acesso à cultura. Além disso, incentiva o aluno a realizar operações matemáticas mais complexas, tenha mais proficiência na leitura e na escrita, e, paralelamente, contribui com o resgate da importância da cidadania e do trabalho de jovens desempregados e trabalhadores sem estabilidade.

6.3 DADOS COLETADOS, ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Primeiramente, será apresentado o perfil dos alunos pesquisados, alcançado a partir da aplicação da entrevista. Na sequência, será demonstrado o resultado do questionário aplicado a docente que ministra aula de Língua Portuguesa na escola pesquisada, porém em outra turma da EJA, com questões objetivas e dissertativas. E, por fim, será realizada a análise dos resultados da aplicação da sequência básica desenvolvida no início do segundo semestre de 2017.

Nesta pesquisa não se pretende quantificar dados, mas interpretar/analisar os significados que permeiam as ações educativas de letramento em Jovens e Adultos em uma escola de assentamento, até mesmo por que:

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA & MENEZES, 2005, p. 20).

Para a coleta de dados, inicialmente, foi obtida a autorização da gestão escolar para a aplicação das entrevistas e o desenvolvimento da proposta de

intervenção de leitura. Os participantes, alunos da EJA, assinaram primeiramente o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para participar da pesquisa, foram informados de como seriam realizadas as atividades e estimulados pela professora/pesquisadora ¹⁶a conhecer os elementos poéticos presentes na linguagem figurada.

As entrevistas foram aplicadas (individualmente) com dez alunos do 4º termo do ensino fundamental da EJA, no período noturno, matriculados em uma escola de assentamento da rede pública estadual do Pontal do Paranapanema, estado de São Paulo.

A entrevista (Apêndice D) se compôs de 18 questões acerca da vida pessoal, familiar e social dos alunos, como também de suas trajetórias escolares, e, 11 questões relacionadas à leitura, letramento e acesso a bens culturais.

6.3.1 PERFIL DOS ALUNOS

Entre os alunos pesquisados, 60% são do sexo feminino e 40% do masculino, nascidos entre os anos de 1957 a 1999. A maior faixa etária ocorre entre 18 a 39 anos (80%). E a menor parcela dos alunos encontra-se entre 40 e 60 anos (20%).

Dentre os pesquisados, podemos classificá-los - em três grupos - de acordo com seus anseios e objetivos. No primeiro estão os mais jovens - com idade de 18 a 24 anos - etapa da vida em que esses alunos preocupam-se mais em aprender conteúdos teóricos e sistematizados, relativos ao ENEM e vestibular, uma vez que pretendem continuar os estudos para ingressar em cursos técnicos e ensino superior. Nessa faixa etária, os educandos não querem viver no assentamento, desejam a vida urbana.

O segundo grupo (27 a 39 anos) é formado por homens e mulheres que pretendem viver no assentamento, no entanto almejam outras profissões além de trabalhadores rurais. Querem ser inseridos no mercado de trabalho, com carteira assinada; trabalhar no comércio da cidade mais próxima, na usina de açúcar e álcool da região, passar em concursos municipais, entre outros.

¹⁶Sou professora da turma e também pesquisadora. Os alunos estão matriculados no 4º termo da Educação de Jovens e Adultos que corresponde ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

O terceiro, formado por adultos (40 a 60 anos), demonstra que a ascensão profissional não é tão importante. Essa fase tem necessidade de aprender, interagir para melhorar o desenvolvimento pessoal, além de participar de atividades de socialização. Gostam de viver no ambiente rural e buscam na escola mais aprendizagem para a formação humana. Nesse grupo estão as mulheres agricultoras, donas de casa, artesãs que buscam mais independência e autonomia na vida social. “Sou assentada e costureira, voltei a estudar para aprender a conversar melhor, atender minhas clientes e, saber gerenciar meu lote”, declara a aluna da turma pesquisada, com 55 anos.

Ao serem questionados se usam os conhecimentos aprendidos na escola em sua vida pessoal e no trabalho, a maioria respondeu que sim, pois precisam ler e compreender projetos, entender os contratos que assinam no banco, saber calcular a porcentagem dos juros quando fazem financiamentos, a ler as instruções dos rótulos de produtos usados nas plantações, calcular a metragem de tecido, fazer concursos, entre outras coisas.

É certo, também, que os alunos entrevistados retornaram os estudos a cerca de dois anos, no intuito de completarem a educação básica. Durante as entrevistas, foi frequente, alegarem que o fator decisivo para o rompimento da escolaridade na idade certa ocorreu devido à necessidade de trabalho e participação na renda familiar desde a tenra idade.

Os resultados configuram, em geral, que estudar, portanto, para esses alunos contribui para a melhoria das práticas sociais, o desenvolvimento pessoal e profissional, inserção no mercado de trabalho e valorização da autoestima. “O ensino ajuda em tudo, hoje eu sei fazer coisas que antes não fazia, sinto-me com a mente mais aberta, e, com mais independência para resolver minhas coisas”, relata a aluna costureira, com 55 anos.

Do que foi dito até o momento, pode-se concluir que, os educandos trabalham o dia inteiro como lavradores, cuidam do lote, da horta, tiram leite, costuram, operam máquinas na usina, fazem artesanato e, no período da noite vão à escola, pois buscam melhores condições de vida, “é preciso ter estudo, correr atrás do conhecimento, porque o mundo é muito competitivo”, destaca A.S.

Salienta-se, nesse sentido, que, a maioria dos alunos da EJA é casada ou vive conjugalmente com alguém (70%), tem em média três filhos. 20% representam

os solteiros, sem filhos, do sexo masculino, com idade inferior a vinte anos; apenas 10% são mulheres viúvas.

No que diz respeito à profissão e vínculo empregatício, observa-se que dos dez entrevistados, oito são moradores do assentamento e dois residentes no centro urbano mais próximo, Teodoro Sampaio, estado de São Paulo. O aluno, de 33 anos, é operador de máquinas, da usina Conquista do Pontal, possui carteira assinada a quase cinco anos. A aluna, com 60 anos, é viúva e pensionista, já foi moradora do assentamento, mas agora reside na cidade e estuda no assentamento por afinidade, para melhorar sua qualidade de vida e conquistar independência. “A escola contribuiu para que eu me livrasse da depressão, antes de estudar tomava sete comprimidos antidepressivos, sentia-me sozinha e vazia, agora que voltei à escola, tomo apenas o remédio da pressão”, declarou a aluna viúva.

Os demais vivem no contexto rural, são moradores de assentamento que conseguiram lotes¹⁷ de terra pela Reforma Agrária e que, a grande maioria, a partir disso começou a ter necessidade de voltar a estudar. São homens, mulheres e jovens que vivem no campo, sobrevivem da agricultura familiar, cultivando hortaliças, verduras, legumes e frutas, através do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), que financia projetos individuais ou coletivos, que gerem renda aos agricultores familiares e assentados da reforma agrária; além disso, os assentados cuidam dos lotes, criam animais suínos, tiram leite para o próprio consumo e para venderem no laticínio. Os alunos assentados, mais jovens, trabalham como diaristas na cidade, como serventes de pedreiros, ou na lavoura, arrancando mandioca, por exemplo.

Através de diálogos com a turma pesquisada percebeu-se que os alunos compreendem as exigências da sociedade letrada e, sob essa lógica, sentem anseios para aprender mais. Ao serem questionados sobre a relação deles com a leitura, a maioria, respondeu que lê com frequência a Bíblia Sagrada, porém durante conversas informais, observou-se que mais de 80% não compreendem a linguagem alegórica e metafórica presente nela. Além disso, também declaram que gostam de ler historinhas para os filhos e netos, revistas, folhetos, contos, publicações na internet (mencionado pelos mais jovens da turma).

¹⁷ Projeto de Reforma Agrária com distribuição de sete alqueires de terra a cada proprietário denominando-se como lote. O Estado, que compra ou desapropria terras de grandes latifundiários.

Os resultados do número de livros lidos pelos alunos demonstram que nos dois últimos anos, três alunos não leram nenhum livro, e sete leram entre dois e seis livros. As mulheres leem mais que os homens. De grosso modo, apresentaram que as razões de não terem lido mais livros foram: a ausência de bibliotecas por perto - nos arredores dos assentamentos não há bibliotecas comunitárias - o acesso a livros ocorre apenas na escola.

Outro aspecto apontado entre os educandos é não ter hábitos de comprar livros. A posse de livros é relativa à condição econômica. Muitos acham o preço muito caro, e, afirmam não possuir condições financeiras suficientes para adquiri-los.

Sobre essa problemática, assinala-se que, as principais formas de acesso aos livros ocorrem através da sala de leitura da escola, por doação, empréstimos de amigos e de parentes. As alunas mais velhas da turma destacaram que apresentam dificuldade na leitura porque não conseguem enxergar de perto. Outros afirmaram que leem pouco devido à correria do dia a dia, mas gostam de ler, quando podem, comprovando o que Rojo (2009, p.47) afirma “Só não lê o que a cultura valorizada e a escola esperam que leia”. Como já foi mencionado na introdução da dissertação, e, agora se comprova pelos dados coletados na pesquisa, o único espaço no assentamento para a leitura é na escola, nos assentamentos ao redor dessa instituição de ensino não há bibliotecas públicas.

Percebe-se que os alunos da turma pesquisada conhecem alguns gêneros, pois ao serem questionados sobre quais gêneros discursivos mais liam, elencaram as histórias em quadrinhos, lendas, fábulas, contos de fada, crônicas e poesias. “Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (BRASIL, 2006, p. 55). Pode-se concluir que, a experiência literária se efetiva quase exclusivamente na escola, podendo, a partir dela, projetarem-se para o universo familiar dos alunos e propiciar, assim, a formação do leitor literário.

Outro dado interessante é que a escola pesquisada possui o Programa Sala de Leitura¹⁸, assegurando aos alunos, da Educação de Jovens e Adultos, um espaço pedagógico que incentiva a leitura e apoia o currículo escolar. Há que se refletir também que a sala é arejada e equipada com mesas e cadeiras, com acesso a

¹⁸ Resolução SE 70, de 21-10-2011 dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual São Paulo.

livros, revistas, jornais, folhetos informativos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs. Conta com um professor responsável por seu funcionamento, que orienta a leitura, a pesquisa e incentiva a visitação participativa dos professores da escola à sala para promover e executar eventos literários como saraus, feira de troca de livros e encontros literários com o intuito de fomentar o gosto da literatura e letrar literariamente os alunos.

Os alunos ao serem questionados se têm aulas de leituras, mencionaram que, às terças-feiras, após o intervalo, são reunidos na sala de leitura - ambiente propício à leitura - é feita inicialmente uma roda de conversa, e, depois o levantamento dos conhecimentos prévios com questionamentos a respeito do título e do autor da obra.

Cabe aqui um parêntese relativo à aula de leitura, pois os professores leem textos da esfera literária (contos, crônicas, fábulas), por meio da leitura compartilhada. Ao participarmos das aulas de leitura, percebemos que através da estratégia utilizada, ocorre maior interação entre os professores e os alunos da EJA. A compreensão da leitura flui, os alunos ficam mais à vontade e participam de forma mais efetiva.

Acreditamos que assim, a leitura resultará, com certeza, na criação de uma comunidade de leitores, sobretudo nesse contexto social que não dispõe de muitos recursos físicos e financeiros para o contato com os livros.

Os resultados configuram que o acesso a bens culturais dos assentados também é restrito. 70% da população da amostra nunca foi ao teatro. Quanto ao cinema, 60% também nunca frequentaram. 90% nunca foram ao museu. Obviamente, apenas tem acesso a esses espaços por intermédio da escola, como se comprova que os alunos assistiram a duas peças do grupo teatral Lona Preta, na escola, em parceria com o setor cultural do MST.

6.3.2 A PROFESSORA DA EJA

As informações coletadas neste instrumento de pesquisa foram obtidas a partir de um questionário respondido pela professora da EJA, no final do primeiro semestre do ano letivo de 2017.

Diante das questões relacionadas de identificação pessoal e profissional, percebeu-se que a professora tem 38 anos, trabalha em dois turnos: matutino e

noturno, ministra aulas na rede pública (estadual e municipal), trabalha mais de 40 horas semanais, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.

À vista disso, a docente declarou que atua como professora a cerca de quinze anos, e, na escola pesquisada, trabalha como docente efetiva a quase uma década. Leciona Inglês para turma pesquisada; Língua Portuguesa para a 3ª série do Ensino Médio da EJA na escola em que a pesquisa se insere.

A entrevistada é graduada em Letras – Português/Inglês, desde 1998, cursou licenciatura em Pedagogia pela UNIDERP, pós-graduação, pela UNESP, em 2013, com a monografia intitulada “O ensino de Língua Inglesa para EJA”.

De acordo com o relato da professora, a leitura é importante para aprender e ensinar. Destacou que realiza leituras, pelo menos uma vez por dia. Assim, na sua vida, lê para buscar informação, conhecimento e entretenimento. Ainda, segundo a docente, os alunos têm conhecimento da importância da leitura, principalmente, na busca da aprendizagem.

Para a educadora, o gosto pelas obras literárias proporciona entretenimento, desta forma, prefere ler poesias, contos e crônicas dos autores, Luís Fernando Veríssimo, Manuel Bandeira, Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade. No entanto, ainda se considera uma leitora em formação e necessita de aprimoramento.

Nas questões voltadas à prática pedagógica, quando questionada sobre qual o papel da leitura no espaço da EJA, a educadora argumentou que a leitura leva à aprendizagem e à formação de cidadãos mais críticos e humanos. E, que normalmente, costuma fazer uso da sala de leitura em suas aulas para incentivar os educandos a ler livros, para exibir vídeos biográficos de autores consagrados ou trecho de obras literárias. O segredo, segundo ela, é motivar sempre a leitura. Consequentemente, para a professora, um bom leitor é aquele que gosta de ler e, em vista disso, precisa ter curiosidade.

Vale destacar que a entrevistada avalia a relação dos alunos com a leitura através de conversas e debates. Diante disso, relatou que seus alunos da EJA gostam de ler contos, crônicas, poemas, revistas e jornais. E, que sempre indica livros a eles, como *Para Sempre*, da escritora teodoreense Regina Prieto, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e o livro da sua própria autoria: *O poder da família*, dentre outros. Além disso, mencionou que usa como critério para a escolha dos livros o nível da sala, o conhecimento em interpretação e a compreensão do texto.

Quando questionada sobre letramento, explicou que ser letrado, é basicamente, ter o conhecimento da leitura e da escrita. Afirmou, ainda, que trabalha na perspectiva do letramento, pois desenvolve com os estudantes da EJA projetos: jornal escolar e sarau. Acredita que quando os alunos estão envolvidos com projetos de leitura e escrita há mais aprendizagem, logo, vivenciam práticas reais, necessárias para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

Segundo a professora da EJA, os recursos didáticos também são ferramentas importantes. Diante disso, enfatiza a necessidade do uso e acesso a vários gêneros discursivos, o contato com jornais, revistas, livros de poemas, contos e crônicas; a produção de notícias, anúncios para publicar no jornal escolar, o ensaio para declamar e dramatizar poemas em saraus, são bons exemplos para promover o letramento dos alunos da EJA.

De acordo com as descrições fornecidas pela própria docente, percebeu-se que valoriza muito as experiências cotidianas dos seus estudantes da EJA, principalmente, nas leituras que realizam. No entanto, mencionou que se depara com dificuldades dos alunos no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, assim procura fazer o melhor, incentivando sempre, estudando e buscando ajuda de outros profissionais quando necessita. Trouxe à tona que há vários alunos que estão na fase da decodificação, não conseguem inferir informações naquilo que leem.

Para incentivar o hábito da leitura e desenvolver o letramento literário em seus alunos, a professora menciona que faz a leitura permanente em todo o início de aula. Trabalha ainda com leitura compartilhada, declamação de poesias e encenações de contos.

A despeito do seu depoimento, percebe-se que os alunos têm contato com fábulas, contos, crônicas e poemas. Costumam produzir bilhetes, cartas, depoimentos, entre outros. No entanto, as principais dificuldades encontradas em sua prática pedagógica em sala de aula é ensinar com eficiência. Assim, para superar os desafios procura ensinar a leitura e a escrita que dão sentido à vida do aluno.

Vale mencionar que na escola pesquisada, de acordo com a docente, são desenvolvidos projetos de leitura para incentivar a leitura, como: sarau, encontros literários, feira de troca de livros, semestralmente. Roda de leitura, bimestralmente.

Quanto ao acesso às obras, a educadora afirma que a escola possui um espaço destinado à leitura, funciona todos os dias e para visitar com os alunos é

necessário agendamento semanal. Na turma que leciona agenda e os acompanha. A escola possui bom acervo, há livros didáticos e paradidáticos em quantidade suficiente, visto que normalmente tem vinte alunos por série.

Quando questionada sobre a proposta pedagógica, a professora declarou que a escola do assentamento se diferencia da proposta pedagógica de outras instituições de ensino porque procura adequar-se à realidade dos alunos, em busca de oferecer ensino de qualidade.

Diante do exposto, analisa-se que a professora tem consciência do índice de analfabetismo do município em que a escola está situada, pois o quantifica, mencionando que há ainda 1.539 analfabetos maiores de 15 anos no município. Além disso, através das respostas do questionário e dos relatos informais percebe-se que a docente tem preocupação com o desenvolvimento da competência leitora e escritora.

No bojo das reflexões aqui desenvolvidas, o estudo confirma que existem vários pontos positivos e inúmeras dificuldades para promover o letramento nos alunos da EJA. Analisamos as atitudes da professora que atua na EJA, percebemos que demonstra interesse em trabalhar com a população de jovens e adultos e, que sabe da responsabilidade do professor dessa modalidade de ensino, diante da perspectiva da formação do letramento.

Em outras palavras, nas respostas apresentadas no questionário aplicado à docente, esta estabeleceu que tem experiência para compreender melhor o aluno, identificar o seu potencial, a sua realidade diária, os seus saberes prévios, ajudando-os a transpor para o "conhecimento letrado".

No entanto, sabemos que, letramento literário é mais que o estado ou condição de quem é capaz de ler uma poesia, uma crônica, um conto. Para ser letrado literariamente é preciso apropriar efetivamente por meio da experiência estética, ter contato mais efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar “a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética” (BRASIL, 2006, p.55).

Sabemos também que, os jovens e os adultos que participam, da educação formal, através da modalidade da EJA melhoram o seu letramento literário, seja por meio da participação nos eventos literários que a escola pesquisada promove, seja

pela inserção de valores e no despertar do senso crítico. A experiência da leitura proporciona reflexões, constrói experiências de troca, possibilita questionamentos, amplia horizontes e o encontro da sensibilidade, enfim, um tipo de conhecimento diferente, daqueles que tanto tempo foram excluídos da escola e provenientes de diferentes grupos culturais e sociais. O educador da EJA precisa construir fios condutores que interligam as vivências cotidianas às práticas pedagógicas do mundo letrado. Quando o educador compreende que a diversidade de níveis de letramento não é um empecilho, promove o letramento, pois compreende que educar é mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto, é acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional.

6.4 DESCRIÇÃO DE INTERVENÇÃO

Apresentamos aqui a transcrição da aplicação da sequência básica, seguida da descrição das respostas e resultados que obtivemos junto à turma da EJA. Desse modo, outros educadores podem seguir esses encaminhamentos e aplicar a sequência básica em suas aulas, antevendo a recepção ao material elaborado para promover o letramento literário através do gênero discursivo poema.

Iniciamos o desenvolvimento da sequência básica no segundo semestre de 2017. Primeiramente, os alunos foram convidados a adentrarem ao mundo da poesia, conhecer a linguagem conotativa e os elementos poéticos presentes nos poemas.

Na primeira etapa, denominada de “motivação”, quando preparamos o aluno para receber o texto, iniciamos a aula com a “brincadeira do relógio”. Neste momento, os alunos foram instigados a brincar, fazer reminiscência ao passado, e, principalmente, à infância. Quando preparamos os alunos para a brincadeira, objetivamos explorar o lúdico, como resgate das brincadeiras do tempo de criança e a percepção do tempo vivido. A brincadeira para esse momento mostrou-se adequada aos objetivos que traçamos, pois os alunos participaram, com entusiasmo. Acreditamos que, a partir dela, os educandos deduziram do que trataria a temática abordada.

Em outra aula (02-08), ainda na etapa da motivação, projetamos no Datashow o vídeo com a declamação do poema “Poética”, de Vinicius de Moraes e a

música “Oração ao tempo”, do compositor Caetano Veloso, interpretada por Maria Betânia. Após ouvirem a música, distribuímos cópias impressas. Na sequência, os alunos foram questionados sobre as suas impressões; um deles se manifestou e mencionou que “durante audição da música, eu refleti que a única coisa que o ser humano não consegue parar é o tempo, por isso a música é uma oração, um pedido ao deus do tempo”. Outro aluno também observou que a música pode ser lida tanto de cima para baixo e de baixo para cima, porque das duas maneiras tem sentido.

Percebemos que letra de música proporcionou inúmeros sentimentos, uma vez que a participação dos alunos foi bem expressiva. Os alunos mencionaram a transitoriedade do tempo, “não dá tempo para fazer as nossas coisas, o dia passa muito rápido, preciso fazer os serviços domésticos, costurar, cuidar das galinhas, dos porcos e da horta”, depoimento da aluna costureira, 55 anos.

Na outra semana (07-08), iniciamos as atividades com questões orais e escritas. Muito se discutiu sobre o poema e a música. Começamos pela linguagem metafórica presente no poema de Vinicius de Moraes, debatemos oralmente aspectos estruturais do gênero poema, como: verso, estrofe, rima. Depois, os educandos conseguiram, com nossa intervenção, perceber que o poeta caracterizou a passagem do tempo através das palavras: manhã, tarde, dia e noite.

Outro ponto essencial que, durante o desenvolvimento das atividades, uma aluna notou a oposição marcada no poema: “manhã escureço”. Diante disso, a educanda explicou que se tratava do estado de espírito, “nem sempre professora estamos bem, a manhã escura pode simbolizar que o dia está triste”. Mediamos esse momento de interação acrescentando que poderíamos interpretar a manhã também como o início da vida, a nossa inexperiência.

Para dar melhor visibilidade à maneira como o poema foi produzido, demonstramos aos alunos a distribuição das palavras em forma vertical, ao longo da primeira estrofe: “De **manhã** escureço/De **dia** tardo/De **tarde** anoiteço/ De **noite** ardo”, eles ficaram atônitos com o fazer poético de Vinicius de Moraes.

Outra aluna disse “aprendi com minha mãe, descendente de índia, que o tempo é marcado pelo sol. O sol evidencia as horas do dia. Minha mãe via pela sombra da casa, através do batente da porta, a réstia do sol, e, assim baseava as horas”.

A turma se mostrou muito motivada com as atividades. Procedemos, então, à leitura compartilhada do conto mitológico *O tear das moiras*. Antes de iniciar a

leitura foram levantados os conhecimentos prévios dos educandos em relação à mitologia grega. Para nossa surpresa, o mais jovem da turma apresentou aos demais aspectos sobre os deuses, as musas e as ninfas, que ficaram entusiasmados em ouvir.

Para melhor compreensão da leitura, solicitamos a reescrita do conto. Todos conseguiram realizar a tarefa proposta. Uma aluna gostou tanto do conto que pediu o livro emprestado para reler em casa.

Posto isso, na segunda etapa, aula (09-08) fizemos a apresentação do autor e da obra. Foi pedido que um aluno fizesse a leitura da biografia e comentamos assim, a importância e grandiosidade da escritora para nossa literatura. Neste ponto, foi relevante também, ressaltar e situar o aluno no cenário da ambientação dos textos de Henriqueta Lisboa: poetisa mineira. Em seguida, apresentamos o título: *O menino poeta*, instigando associações e comentários pertinentes sobre o texto. Com os exemplares nas mãos, os alunos puderam ter contato com os poemas, conhecer aspectos do ilustrador Nelson Cruz, que acompanham o livro de poesia infanto-juvenil.

A partir da apresentação da biografia, pudemos mostrar aos alunos o contexto de produção da obra: local e época em que foi escrita. Assim foi possível falar sobre o poema. Em seguida, exploramos as ilustrações de Nelson Cruz, que acompanham o livro de poesia infanto-juvenil.

Posteriormente, os alunos fizeram a primeira leitura do texto silenciosamente. Acompanhamos, sem policiamento, a fim de auxiliar os alunos em suas dificuldades. Após o primeiro contato dos alunos com o texto poético, foi realizada a leitura com entonação e expressividade, com o propósito de dar mais ênfase ao poema. Depois, o texto foi relido por partes. A cada estrofe lida foram feitas, oralmente, perguntas que suscitaram a elaboração de inferências. As perguntas tiveram o propósito de contribuir para a compreensão do texto.

Para concluir esta etapa, os alunos responderam questões escritas sobre a interpretação do poema, refletiram também sobre o uso das metáforas, principalmente, o verso “o tempo é um fio”, perceberam o uso conotativo presente no texto poético. Esse momento foi importante para que os alunos conversassem entre si sobre o texto, e constatamos assim, um resultado positivo na atividade desenvolvida, uma vez que houve uma interação significativa entre o poema e os alunos leitores.

Sob essa lógica e, levando em consideração o que conversamos com os alunos sobre as questões propostas antes da leitura do poema, consideramos que a prática de leitura se realiza como interação entre textos e leitores. Sabemos que há tarefas que precisam ser realizadas antes, durante e depois da leitura. Antes da leitura propomos questões que ativaram os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto, criando expectativas em relação ao título, ao poema lido, e ao autor.

Pode-se salientar que, o fato de não se ter lido o poema, não significa que não se possa examiná-lo, apresentar percepções. Foi importante os estudantes confrontarem o que imaginaram do texto antes de lê-lo com o que descobriram com a leitura. Os poemas nunca dizem tudo, dependem sempre do trabalho interpretativo do leitor. Um bom leitor lê as linhas e o que está por trás delas.

Na aula de leitura do poema “O tempo é um fio”, de Henrique Lisboa fizemos uma análise da linguagem poética, procuramos mais uma vez enfatizar aspectos fundamentais da estrutura composicional e do estilo do gênero discursivo poema, relacionando forma e o conteúdo. Quanto ao número de versos e estrofes.

Os alunos da EJA começaram a reconhecer as pistas para a construção de sentidos, perceberam que não basta conhecer os sentidos que as palavras têm, é necessário, em um poema, considerar a combinação cuidadosa que os versos ganham. Ao analisar o poema de Lisboa, os estudantes compreenderam a analogia presente; conseguiram entender o sentido figurado apresentado nos versos, a simbologia expressa no título: a comparação do tempo com o fio.

Durante o desenvolvimento das questões escritas, os alunos puderam experimentar uma primeira aproximação com os aspectos da sonoridade explorada no poema, através do uso das aliterações e assonâncias.

Após o desenvolvimento das atividades de compreensão foi proposto um debate sobre a relação intertextual entre o mito *O tear das Moiras*, de Adriana Bernardino e o poema mote. Nesse debate, foi enfatizada a analogia do fio, no sentido de explicitar o diálogo que os textos estabelecem.

Os alunos foram bem participativos e durante o debate trocavam informações sobre as questões pelas quais eram direcionados. O questionamento que mais chamou a atenção foi: “Tecer exige esforço de trabalho das fiadeiras. Se você tivesse um tear que pudesse tecer o dia, como seria?”. Nesse momento os alunos refletiram a ação de entrelaçar fios, relacionado à tessitura do tempo, diante

disso, apresentaram percepções diferentes de como aproveitariam o tecer de cada fio da vida.

Duas alunas atribuíram respostas voltadas à falta de tempo. O primeiro depoimento da aluna costureira e moradora do assentamento demonstra que vive uma rotina interminável de atividades. Para ela, as horas passam muito rápido. Dessa forma, gostaria de tecer o tempo de forma mais lenta. “Eu gostaria que, durante a manhã, do novo dia que se inicia, desse tempo de fazer, pelo menos, uns quatro conjuntinhos de menino para eu vender. O tempo poderia passar mais lentamente, assim conseguiria lavar, passar e guardar as roupas antes de ir à escola. Queria também mexer com minha horta e ter mais um tempinho para me dedicar à minha filha”.

No segundo depoimento foi atribuída, também, a escassez do tempo para realizar as tarefas domésticas e os serviços rurais: “Eu teceria com mais tempo para fazer as coisas, como: trabalhar e cuidar das obrigações da casa”.

O aluno de 18 anos apresentou que gostaria de desacelerar sua percepção do tempo e aproveitar melhor seu dia criando situações prazerosas: “Se eu tivesse um tear que pudesse tecer o meu dia, eu faria mais coisas que tenho vontade: eu treinaria nos bois, andaria mais a cavalo e conseguiria tempo para trabalhar no sítio”.

Já outra aluna relacionou a ação de tecer à busca pela qualidade de vida, estabelecendo objetivos com finalidade específica: “Eu teceria mais condições financeiras para investir na horta, na minha casa, nas minhas plantações, e, principalmente, na minha cozinha, porque assim teria uma renda para minha família e poderia dar uma vida melhor para meu filho”.

Dando continuidade na sequência básica, envolvemos os alunos na temática apresentada através do primeiro intervalo de leitura – o poema “O relógio”, de Vinicius de Moraes. A aula (22-08) teve início com a apresentação da obra *A arca de Noé*, de Vinicius de Moraes, cujo poema “O relógio” faz parte. A partir disso, tecemos comentários sobre o escritor e das características principais do livro. Destarte, os alunos observaram que o ilustrador do livro é também Nelson Cruz, do livro *O menino poeta*. Assim, analisaram a grandiosidade da relação dialógica entre as imagens. Após os alunos lerem alguns poemas do livro, foi exibido, de forma mais convidativa, o vídeo musical “O Relógio” por meio da exibição no datashow. Após esse momento, os alunos comentaram oralmente que usam o relógio para

tudo, para acordar, como despertador, e, que na correria do dia a dia, tudo tem hora. À vista disso, compreendemos que mesmo morando no ambiente rural as pessoas tem uma excessiva preocupação com o transcorrer das horas.

Posteriormente, apresentamos traços biográficos do poeta e sua relevância à literatura. Em seguida, os alunos responderam às questões propostas, observando as escolhas lexicais relacionadas ao título do poema: tempo, hora, atrasa, dia, noite. Por conseguinte, evidenciamos o uso e a repetição da onomatopeia “tic-tac” ao longo do texto, levando os alunos a perceber que o poeta teve a intenção de reproduzir o mais próximo possível o som do relógio.

Os alunos também refletiram sobre os recursos poéticos usados para evidenciar a finitude do tempo, o uso das métricas, da pontuação, por exemplo. No poema, o tamanho dos versos foi diminuindo; iniciou com versos heptassílabos e, terminou trissílabos. O uso da pontuação também foi bem pontual. Através da intervenção docente, os alunos perceberam que as vírgulas utilizadas simbolizam o ponteiro dos segundos se deslocando; enquanto as reticências dão um tom de algo inacabável, cabível ao tempo que não para.

Na aula (29-08), os educandos da EJA foram envolvidos com a poesia atemporal e universal de Mário Quintana: “Seiscentos e sessenta e seis”, presente em *Nova Antologia Poética*, em que o poeta transforma aspectos da vida cotidiana em matéria poética, levando-nos a refletir sobre a existência humana perante efemeridade da vida.

Dando início ao segundo intervalo de leitura, os alunos, primeiramente, foram instigados sobre o título do poema. Questionamos o porquê da repetição da consoante S. A turma interagiu muito; alguns fizeram referência ao título associando à escolha lexical do poeta: “seis horas”, “sexta-feira”, “sessenta anos”, remetendo a aliteração do S ao poder e a força do tempo (cronológico, externo, transitório e impotente) que necessita ser combatido e bem vivido por todos; outros, sugeriram que o número 666 poderia estar relacionado ao número da Besta, presente no trecho bíblico *Apocalipse*.

Após primeiro contato com esse texto poético, os alunos, através da mediação docente, perceberam os possíveis sentidos construídos por meio da comparação implícita “A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa”. A relação da analogia da vida (tempo) e o dever (aprendizado). Diante disso, a aluna (A.S) mencionou: “Eu entendo que cada pessoa tem deveres para fazer durante o

seu tempo de vida; Viver é um compromisso, uma tarefa que exige aprendizagem. Se não vivermos bem e de forma certa, teremos punições. Logo, precisamos saber viver e aproveitar cada momento”.

No momento das atividades também foram analisadas as repetições da estrutura (anáforas) “Quando se vê”. O uso do advérbio ‘quando’ que expressa circunstância de tempo e, reticências no final de alguns versos para expressar a continuidade da passagem do tempo. Para finalizar, traçamos a relação intertextual entre os poemas de Quintana e Vinícius de Moraes proposto pelo substantivo “relógio”.

Na aula do dia (30-08), chegamos à etapa da interpretação – a construção das inferências para atribuir sentido ao texto. Durante a interpretação, por meio de discussões com questões voltadas ao poema central: “O tempo é um fio” estabeleceu - se o diálogo entre alunos/leitores e autor sobre o tema da efemeridade do tempo.

De acordo com as discussões do debate, os alunos afirmaram que é possível aproveitar o tempo, mas não revivê-lo. “O tecido do tempo é útil quando aproveitamos na presença de Deus, junto com nossos familiares, fazendo bem ao próximo. No entanto, o tempo é um farrapo quando jogamos conversa à toa, desconstruímos as pessoas e, desperdiçamos a vida” (fala da aluna A.S.).

Após a leitura dos livros *O menino poeta*, *A arca de Noé* e *Nova Antologia Poética* e das atividades orais e escritas realizadas na SB, com a finalidade de promover a interpretação exterior, incentivamos os alunos a produzirem poemas que dialogassem com a temática do tempo, usando a linguagem conotativa, com ênfase na criação de metáforas.

Convém lembrar que essa atividade não estava prevista inicialmente na proposta de intervenção, no entanto acreditamos na importância de realizarmos essa tarefa.

Assim, orientamos que cada aluno escrevesse suas produções, primeiramente, no caderno. Nesse processo, foram lembrados os conceitos já estudados: as figuras de linguagem: metáfora, comparação, anáfora, onomatopeia presentes nos poemas estudados, apresentamos mais exemplos efetivando a utilização na criação de cada aluno.

Os alunos tiveram liberdade para escolher como escreveriam: poema rimado, com versos brancos, etc. Como mediadoras do processo de produção e

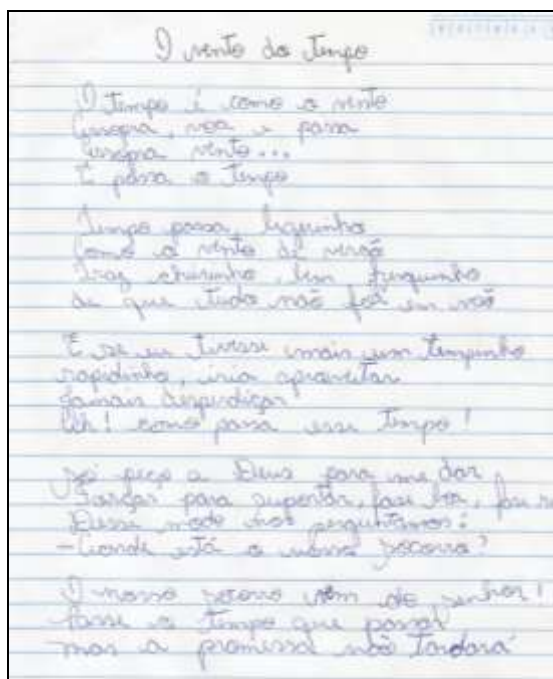
escrita, percorremos a sala passando de carteira em carteira para ver as criações em seu processo de construção, não interferimos nas produções.

No decorrer da reestruturação dos poemas, observamos a interação dos alunos que liam, analisavam, sugeriam mudanças e questionavam trechos obscuros nos textos dos colegas. “Eu gostei professora que meu colega lesse meu trabalho escrito, a gente aprende com isso” (C.). Os alunos mostraram-se tão críticos aos trabalhos dos colegas quanto dos próprios textos. Diante disso, o aluno produtor do poema, por sua vez, tendo diferentes leitores, viu mais sentido em seu trabalho e passou a ajustá-lo de acordo com esse público. “Quando escrevi não tinha percebido, mas quando os colegas leram vi que faltavam ideias, achei sem sentido e comecei a arrumar” (A.S.).

Na composição dos textos, os alunos demonstraram ter assimilado as características composicionais do gênero discursivo poema. No decorrer das produções escritas, percebemos o quanto os alunos se identificaram com o gênero, pois estabeleceram relação com a temática solicitada, evidenciaram estratégias textuais para produzir emoção estética: disposição gráfica na página, figuras de linguagem e aspectos morfossintáticos significativos.

Desse modo, os alunos durante a produção escrita compreenderam a importância das relações intertextuais. A partir dos encaminhamentos de leitura, os alunos foram sensibilizados para a construção da linguagem metafórica, das analogias expressas na linguagem poética. Dos dez alunos que participaram da pesquisa, sete produziram poemas. Uma aluna está de licença saúde, a outra está faltando às aulas para ajudar a filha adolescente que teve bebê. Apenas um aluno de 20 anos se recusou a produzir. A seguir, apresentamos os sete poemas produzidos pelos alunos (cujas autoria foi omitida) com uma breve análise dos mesmos:

FIGURA 4 – TEXTO 1: O VENTO DO TEMPO



Fonte: A Autora (2017)

O poema produzido apresenta quatro quartetos e um terceto. No primeiro verso, da primeira estrofe é evidenciada a similiaridade da rapidez do tempo com o vento, através da comparação, “O tempo é como o vento”. O uso dos verbos no presente do indicativo: “assopra, voa, passa” dão a ideia de continuidade da passagem do tempo. Percebe-se também as rimas vento/tempo.

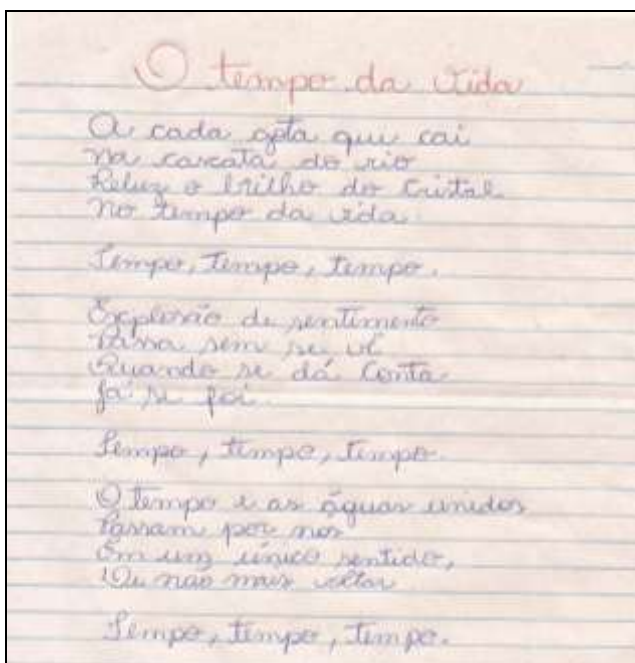
Na segunda estrofe, o “eu lírico” descreve a passagem do tempo de maneira mais afetiva através do diminutivo dos adjetivos “ligeiro”, “fresco” e do substantivo “cheiro”. O uso do advérbio “bem” intensifica o adjetivo fresquinho no sentido de demonstrar a ideia de que o tempo vivido foi bem aproveitado, não foi em vão.

Percebe-se o uso da rima interpolada, na segunda estrofe – ABBA (verão/vão; ligeirinho/fresquinho). No primeiro agrupamento, as rimas são consideradas ricas porque pertencem a classes gramaticais diferentes: verão (substantivo) em vão (locução adverbial); já em ligeirinho (adjetivo) fresquinho (adjetivo) são pobres, pertencem à mesma classe gramatical. Na terceira e quarta estrofes temos também as rimas pobres, formadas por verbos (aproveitar/desperdiçar/dar).

Este texto literário dialoga com o poema de Quintana “E se eu tivesse mais um tempinho/rapidinho, iria aproveitar/jamais desperdiçar”; nos remete a ideia da transitoriedade do tempo, a qual leva o leitor a refletir acerca da importância de

viver. O “eu lírico” clama a presença de Deus para a superação de momentos difíceis, no entanto confunde-se ao usar a expressão “aonde”.

FIGURA 5 – TEXTO 2: O TEMPO DA VIDA



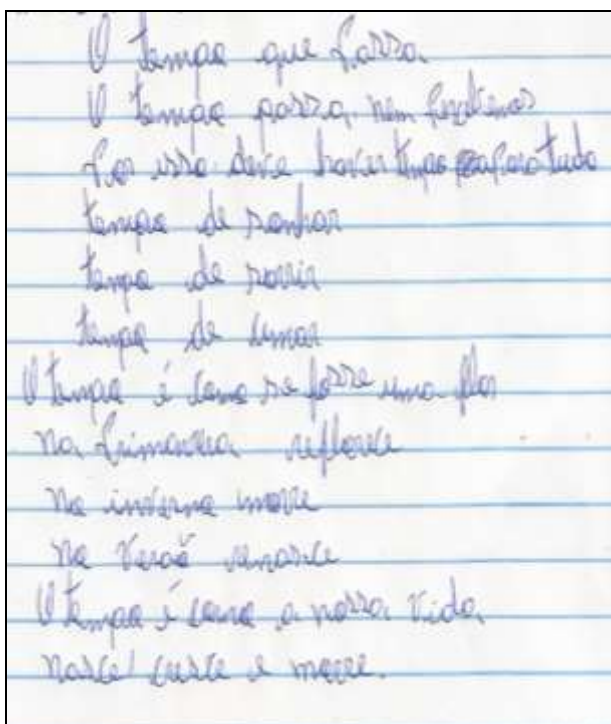
Fonte: A Autora (2017)

“O tempo da vida” trata-se de um poema de quinze versos, distribuídos em seis estrofes. Apresenta desprendimento em relação às normas clássicas de composição poética. Faz referência direta com a música “Oração ao Tempo”, de Caetano Veloso. A reiteração da expressão “tempo, tempo, tempo” configura-se como um refrão para enfatizar a ideia da transitoriedade do tempo.

Pode-se salientar que, o sentido figurado é transposto através da associação do tempo da vida à gota que cai na cascata do rio, expressando a ideia de que tanto o tempo quanto às águas passam e não voltam mais.

Encontra-se o uso do pronome na primeira pessoa do plural, no segundo verso, da última estrofe “passam por nós”. Essa construção linguística indica mais proximidade à concepção de que o tempo e as águas não voltam. Revela-se, portanto, as mudanças da vida e que o tempo não é estático.

FIGURA 6 - TEXTO 3: O TEMPO QUE PASSA



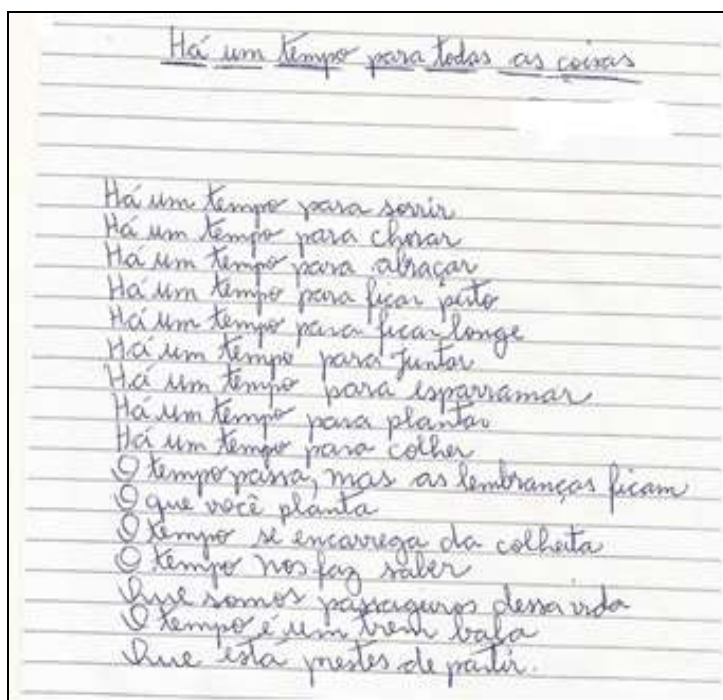
Fonte: A Autora (2017)

O poema é estruturado em uma única estrofe, composta por onze versos que levam o leitor a refletir a passagem do tempo, não há preocupação com a métrica e rimas.

A melodia do poema é construída a partir da anáfora “tempo de” e do uso repetitivo da palavra “tempo”, reiterada cinco vezes ao longo desse texto literário enfatiza as mudanças ocorridas e a necessidade de tempo para realizar ações, que são evidenciadas com verbos no infinitivo (sonhar, sorrir e amar).

Esta composição poética apresenta duas comparações: na primeira, o tempo é apresentado semelhante ao transcorrer das estações do ano, “O tempo é como se fosse uma flor/ na primavera refloresce/ no inverno morre/ no verão renasce”. A segunda indica o ciclo natural da vida “O tempo é como a nossa vida/nasce, cresce e morre”.

FIGURA 7 - TEXTO 4: HÁ UM TEMPO PARA TODAS AS COISAS

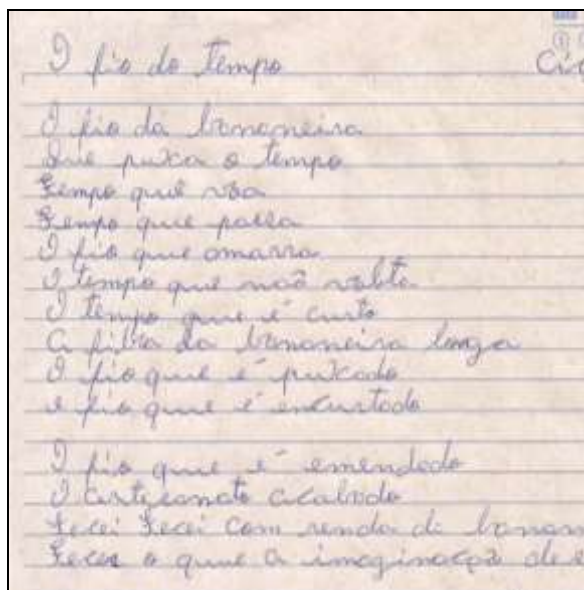


Fonte: A Autora (2017)

O poema enfatiza a lei do retorno ou de causa e efeito, através dos versos “Há um tempo para plantar/ Há um tempo para colher; O que você planta/ O tempo se encarrega da colheita”. Outro aspecto é o uso da anáfora “Há um tempo para”, que dá ênfase a ideia de que existe um tempo certo para cada situação. A metáfora “O tempo é um trem bala/que está prestes de partir”, exprime que estamos apenas de passagem na vida terrena.

No poema, é explorada a noção de "contrários" presente em nossas vidas, caracterizado pela figura de linguagem antítese que apresenta palavras de sentidos opostos: “sorrir/chorar”; “perto/longe”; “juntar/esparramar”; “plantar/colher”; “passar/ficar”. O uso da rima através dos verbos (sorrir/partir; chorar/abraçar/juntar/esparramar/plantar; colher/saber).

FIGURA 8 - TEXTO 5: O FIO DO TEMPO

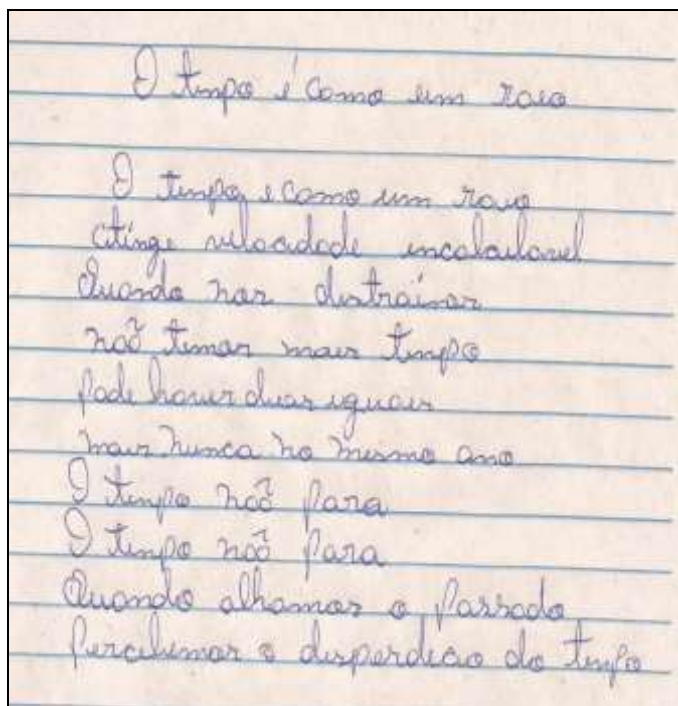


Fonte: A Autora (2017)

O poema “O fio do tempo” foi escrito pela aluna artesã, que associou o tempo ao fio/fibra de bananeira que utiliza para tecer “Tempo que passa/o fio que amarra; O tempo que é curto/ A fibra longa”.

É perceptível a relação com o poema de Lisboa “Tecei! tecei com renda de bananeira/Tecei o que a imaginação deseja”. O texto poético enfatiza a relação que há entre o tempo e o fio. Os fios da bananeira são entrelaçados construindo a ação do transcorrer do tempo, mostra todo o empenho do tear comparado ao trabalho de tecer o tempo da vida.

FIGURA 9 – TEXTO 6: O TEMPO É COMO UM RAIO

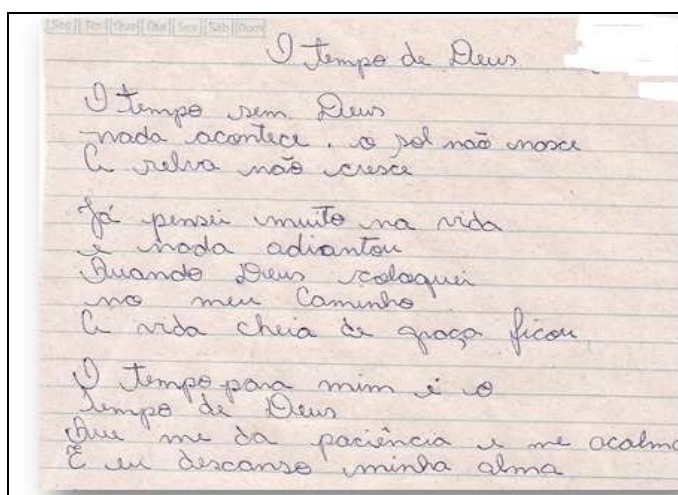


Fonte: A Autora (2017)

O poema é estruturado em dez versos, distribuídos em uma única estrofe, tem linguagem solta, sem uso de rimas. O título apresenta uma comparação do tempo com o raio, tal similaridade evidencia a rapidez, pois um raio, mesmo composto por várias descargas, pode durar até dois segundos.

“O eu lírico” demonstra a necessidade de escolher como usar o tempo, evitar o desperdício, pois não há dias iguais. O texto poético dialoga diretamente com a música de Cazuza “O tempo não para”.

FIGURA 10 - TEXTO 7: O TEMPO DE DEUS



Fonte: A Autora (2017)

O poema remete à ideia do tempo mais filosófico, voltado à necessidade de esperar os propósitos de Deus. Apresenta rimas externas: acontece/cresce; adiantou/ficou; acalma/alma. Faz intertextualidade com a música gospel “O tempo de Deus”, de Rose Nascimento.

Escrito em doze versos, distribuídos em três estrofes. A primeira estrofe demonstra a impossibilidade do sol nascer e a relva crescer sem a presença de Deus. No entanto, na segunda estrofe, “o eu lírico” demonstra que “Quando Deus coloquei/no meu caminho/ a vida cheia de graça ficou”. A vida com propósito a partir do encontro divino.

A subjetividade é marcada com o uso dos pronomes: meu, mim, me; verbos no pretérito perfeito, na primeira pessoa: pensei, coloquei.

Cumpridas cada uma das etapas, foi possível compartilhar experiências com os alunos, através da amostra cultural, com apresentações e o desenvolvimento de oficina de artesanato rural. Fizemos a oficina de maneira diferente do que havíamos proposto inicialmente. Encontramos dificuldades de encontrar rendeiras para traçar os fios com renda de bilro, assim, escolhemos o artesanato das próprias alunas assentadas da EJA. Procuramos relacionar a ação de tecer, presentes tanto no poema mote como no conto mitológico. No entanto, respeitou-se o artesanato local, privilegiando a técnica de tecer com fibras de taboa e folhas de bananeira.

Segundo as artesãs, a textura das plantas se assemelha a de um tecido, não contem farpas, nem machuca as mãos. Após a secagem das folhas, a taboa e a bananeira são transformadas, pelas mãos das assentadas, em: tapetes, porta-retratos, porta-joias, jogos americanos, descansos de panelas, bolsas, entre outros.

O artesanato com fibra e palha de bananeira apresenta menor custo, é de fácil implementação e uma opção de ocupação e geração de renda. As mulheres assentadas aprenderam as técnicas do artesanato por meio de cursos oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, com apoio do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP). Na escola, a oficina proporcionou o conhecimento da técnica, além da ação de tecer, relacionada com o poema de Lisboa (2008) “Tecei! Tecei!/Rendas de bilro/com gentileza”; como também a ação de traçar, tecer os fios presente no conto mitológico; e o poema produzido pela aluna/artesã: “Tecei! tecei com renda de bananeira/Tecei o que a imaginação desejar”.

Na sequência, os alunos declamaram os quatro poemas estudados, expuseram e leram os poemas produzidos; foram protagonistas durante os preparativos desse evento, uma vez que fizemos a oficina de leitura oral, com declamação dos poemas estudados, valorizando: à entonação da voz, do ritmo, além de técnicas de postura corporal no palco; ademais selecionaram os materiais para a oficina artesanal.

6.5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É possível afirmar que foram alcançados resultados satisfatórios quanto ao objetivo principal da pesquisa (instrumentalizar os alunos ao letramento literário). Ao desenvolvermos os passos da sequência básica de Cosson (2014) percebemos a participação efetiva dos alunos, por meio de atividades orais e escritas, principalmente, na produção e escrita dos poemas e, do protagonismo perante a amostra cultural. Esse resultado deu-se graças à leitura rica e construtiva das obras propostas.

Ao longo da sequência básica, os alunos tiveram, de forma progressiva, contato com três obras do gênero discursivo poema: *O menino poeta*, de Henrique Lisboa; *A arca de Noé*, de Vinicius de Moraes; *Nova Antologia Poética*, de Mário Quintana, e o conto mitológico *O tear das Moiras*, de Adriana Bernardino, os quais puderam ler, integralmente. Selecionamos estes exemplares por apresentarem alta qualidade literária, estarem disponíveis no acervo da sala de leitura da escola e pela capacidade de proporcionar reflexões importantes. Buscamos contemplar leituras de curta, média e longa extensão.

A despeito disso, acreditamos que a escolha dos poemas facilitou a compreensão metafórica. Os textos poéticos escolhidos foram celebração de sons e sentidos. Vinicius de Moraes, Henriqueta Lisboa e Mário Quintana moldam massa linguística constituída por formas (sons, palavras e estruturas sintáticas) e conteúdos (em que se incluem as mais diversas figuras) – “O tempo é um fio”; “A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa”; “tic-tac”, por exemplo; aproximaram os alunos na construção da aprendizagem literária. Tal assimilação se deu, sobretudo, por discutir os efeitos da efemeridade do tempo, analisar e avaliar as próprias atitudes frente ao fluir do tempo, em especial, por produzir poesias referentes à temática estudada.

Foi perceptível o resultado dos alunos participantes, quanto aos avanços referentes à melhoria na leitura compreensiva, à apreciação estética, à formação de leitor de poesia e, conseqüentemente ao processo de humanização literária.

Ao longo do desenvolvimento da sequência básica, observamos o quanto os alunos interagiram nas discussões orais, a efetiva participação nas atividades de questões escritas, a produção e escrita de poemas e, acima de tudo, do protagonismo dos alunos mediante amostra cultural. Os alunos ajudaram na organização e execução do evento; interpretaram, declamaram e dramatizaram os poemas estudados na SB, leram com muita ênfase os poemas produzidos por eles, além de participarem da oficina artesanal do tecer, por meio da fibra da taboa e de bananeira.

Vale acrescentar que, o modo figurado foi aprofundado mediante à construção e produção de metáforas. Os alunos elaboraram as metáforas a partir de analogias associadas à ideia do tempo. Não foi uma tarefa fácil, mas percebemos que as leituras de poemas intensificaram o desenvolvimento da formação leitora. Afirmamos que para escrever é preciso ter realizado várias leituras, discussões e reflexões. Diante disso, percebemos o quanto as leituras das obras facilitaram nas produções.

A propósito disso, as leituras e as atividades apresentadas procuraram considerar a materialidade literária na apreensão de efeitos de sentido. Assim, possibilitamos dar especial atenção à literatura brasileira, com foco nos textos de poetas modernistas que tematizam assuntos de relevância social, os quais despertaram o interesse dos jovens e adultos da turma da EJA para ter gosto pela literatura.

Com base nisso, organizamos a sequência básica, com o propósito de ampliar o contato dos alunos com o gênero discursivo poema, com leituras mais intensificadas desses textos literários, pois, sabíamos que os alunos dessa turma, (antes da proposta de intervenção) não tinham nenhum conhecimento dos aspectos estruturais do gênero poema.

Nessa perspectiva, os alunos compreenderam que determinados temas são comuns em textos literários; a ideia de fugacidade da vida, presente tanto nos poemas de Lisboa, Vinícius, Quintana, como no conto mitológico e na letra de música, de Caetano Veloso. Desse modo, durante o desenvolvimento da proposta de intervenção, o aluno assentado compreendeu que as obras literárias produzidas

em diferentes épocas estão em constante diálogo, ora rompendo, ora retomando temas e características estéticas.

Diante da análise dos dados obtidos percebemos que, os alunos assentados - da turma pesquisada - não têm contato sistemático com a leitura literária. A escola, então, torna-se o único veículo de interação desses alunos com textos, cabendo a ela oferecer leituras de qualidade, diversidade de textos, modelos de leitores e práticas de leituras eficazes e, conseqüentemente, formação leitora.

A formação leitora se efetivou porque promovemos o convívio motivador com a leitura. De fato, os alunos avançaram em relação aos conhecimentos literários, principalmente, por meio da apreciação estética dos poemas de Lisboa e Vinícius (por pertencerem à literatura infanto-juvenil). Na obra *Arca de Noé*, por exemplo, os poemas são bem conhecidos, o que contribuiu ainda mais para o contato com a linguagem figurada, a sonoridade e o ritmo das palavras.

O contato intensificado com o gênero discursivo poema proporcionou a compreensão do emprego das figuras de palavra – comparação, metáfora e sinestesia; as figuras sonoras – aliteração, assonância e onomatopéia; figuras de pensamento – antítese, personificação; e as figuras de sintaxe – anáfora.

Compreendemos que os alunos da EJA, após a proposta de intervenção, passaram a ter mais gosto pela literatura. Através das atividades foi aguçada a criatividade e a sensibilidade; além disso, os alunos fizeram análises diante dos textos estudados a despeito da efemeridade do tempo comparando com suas próprias vidas.

De acordo com a intervenção do docente, da leitura apurada dos poemas, os educandos aprenderam as especificidades do gênero discursivo poema; conseguiram diferenciar a linguagem literária da não literária, principalmente, quanto ao uso metafórico. Conduzimos o aluno à análise de aspectos estilísticos da composição que enriqueceram a interpretação do enunciado. A intertextualidade foi bem explorada nas produções dos textos poéticos produzidos pelos alunos e, tiveram muito protagonismo na primeira amostra cultural da escola.

Em nossa primeira experiência de aplicação, obtivemos êxito. Tanto a participação e interesse da turma, quanto o resultado da atividade proposta no momento da *interpretação externa* demonstraram o quanto os alunos foram sensibilizados pela temática e, principalmente a linguagem metafórica. Tanto esses resultados obtidos na aplicação da sequência de leitura quanto a importância dessa

vertente da literatura legitimam o aprofundamento do trabalho com este gênero discursivo em sala de aula.

Portanto, esperamos ansiosamente que este trabalho sirva de um pontapé inicial para a melhoria do ensino de textos poéticos nas nossas escolas, contribuindo assim, para o processo de ensino/aprendizagem, no que tange à apreensão da leitura e da escrita, a partir do letramento literário.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente gostaríamos de agradecer a oportunidade de estudar mestrado através do PROFLETRAS; sonho tão almejado, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas durante os dezessete anos de magistério; “Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 1996, p.94). Sabemos que nossa tarefa como professor é árdua, porém necessária para a melhoria social. Acreditamos, de fato, na importância do estudo, na formação continuada docente e no preparo do material a ser trabalhado em sala de aula.

Na acepção em foco, esta dissertação apresenta sugestões de trabalho possível para o educador da EJA com a leitura literária, partindo do gênero discursivo poema e da sua relação intertextual com outros textos que possuem correlação temática com o tecer do tempo.

Consideramos que o gênero poema necessita ganhar espaço nos currículos escolares por apresentar diversos recursos que podem ser explorados em práticas pedagógicas; levando o aluno a compreender e refletir através da linguagem literária. Desse modo, deixará de ser usado como pretexto para abordagem de conteúdos gramaticais e para localização de informações superficiais.

Pesquisar a temática do letramento e desenvolver a intervenção didática com a EJA foi muito prazeroso, principalmente, por ser um grupo, tão especial, de jovens e adultos, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Pontal do Paranapanema, SP. Pessoas com histórias de vida de luta, determinação e com pouco acesso à leitura.

Quando um aluno adulto é despertado pela literatura, nada tira dele o prazer de viajar caminhos não percorridos. É por meio da linguagem conotativa, da intertextualidade, da simbologia, portanto, que a identidade do aluno da EJA, se constrói, estabelecendo a compreensão de si e do outro. Quando os textos literários são lidos, compreendidos na escola, a literatura funciona como instrumento catalisador de transformação.

Nesse contexto, repensamos uma proposta de intervenção significativa, adequada e integrada à vida dos alunos. Assim, por trabalharmos há mais de dez anos com a educação de jovens e adultos e, conhecermos a comunidade assentada, escolhemos a sequência básica de leitura, com foco no tema da

efemeridade do tempo. Sabemos que a preocupação com essa temática não é recente; inicia-se desde a filosofia antiga, até os dias atuais, despertando o interesse de estudiosos, filósofos e cientistas para explicar a problemática do tempo relacionado à vida cotidiana.

O desenvolvimento das atividades valorizou e respeitou as experiências e os conhecimentos dos alunos; percebemos o envolvimento natural dos educandos com o tema pela interação e participação efetiva. Acreditamos que possibilitou, também, o fortalecimento do letramento literário, pois “o letramento precisa ser entendido como prática social em que se constrói identidade” (MOLLICA, 2014, p. 16).

É certo, também, que levamos os alunos a refletir a interferência do tempo na vida cotidiana, por meio de textos da esfera literária: conto, poema e música. Assim, percebemos que a turma pesquisada compreende o passar do tempo, principalmente, no que concerne à educação formal, pois não tiveram acesso na idade própria. O tema trabalhado através da intertextualidade faz parte da vida dos alunos, por essa razão leva-os a refletir sobre si-mesmos e sobre o outro que o cerca. A proposta de intervenção pedagógica de leitura colaborou para que o aluno conseguisse ir além da leitura, pois as atividades apresentadas favoreceram melhoria na aprendizagem de compreensão de textos literários.

A escola é uma das instituições mais adequadas para o desenvolvimento sistemático do letramento literário. Diante desse contexto, a escolha pelos poemas “O tempo é um fio”, “Seiscentos e sessenta e seis”, “O relógio” e “Poética” oferecem experiência estética, apresentam maneiras especiais de dizer o tecer do tempo. O tempo é visto de maneira reflexiva, filosófica e metafísica, cuja materialidade literária leva o ser humano a pensar sobre a importância da efemeridade da vida. Esses poemas criam caminhos para o leitor estabelecer diálogos com o texto e consigo mesmo, apresentando valiosa bagagem de ensinamentos para a vida, embasada especialmente na afirmação de Candido (2013) de que a literatura humaniza, no sentido de atribuir conhecimentos “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2013, p.176, grifos do autor).

Dessa forma, realmente o aluno da EJA teve contato com poesia em sala de aula, e deixou de ser um leitor primário, passando a leitor ativo. Assim, para os alunos do assentamento, moradores da zona rural, pessoas que tanto lutaram pela

conquista da terra e trabalham nela, a leitura de poesia foi de importância fundamental, e, como tal, foi regida por princípios norteadores que facilitaram o processo de interpretação e compreensão. Neste sentido, atuamos como mediadores “comentando aspectos da organização do discurso e transmitindo informações que possam auxiliar o aluno a enveredar por esse intricado mundo das letras” (MICHELETTI, 2006, p.17).

Dentro dessa perspectiva, percebemos o quanto foi importante acompanhar e dirigir a leitura e a escrita para que se cumprisse um objetivo (COSSON, 2014; MICHELETTI, 2006). As etapas de leitura utilizadas como sugere Corsi (2015) foram instrumentos necessários, visto que traçaram caminhos para que explorássemos o texto literário de maneira coerente. A leitura e a escrita dos alunos não foram vistas como investigativa. A nossa função de educador foi de acompanhar o aluno no seu processo de leitura e de escrita, auxiliando nas dificuldades, ajudando-os a ler e escrever melhor.

Destarte, este estudo apresentou uma proposta de intervenção pedagógica de leitura através da sequência básica de Cosson (2014), aliada aos pressupostos metodológicos de Corsi (2015), com o intuito de colaborar para que o aluno consiga ir além da leitura, na qual as atividades apresentadas favoreceram o letramento literário e contribuíram para formar leitores competentes, críticos e participativos. Através da aplicação os alunos apresentaram melhoria na aprendizagem e aprimoraram a capacidade de compreensão e escrita de poemas. O trabalho com textos literários para alunos assentados da EJA possibilitou a promoção do gosto pela literatura, a contemplação pela linguagem simbólica, carregada de imagens e sentidos, o desenvolvimento da competência leitora e escritora, sobretudo a formação de leitor crítico, com sensibilidade de ver o mundo, com olhar diferenciado diante de temáticas cotidianas.

Portanto, os resultados foram considerados satisfatórios, propusemos ampliar a leitura de textos literários na turma pesquisada, a produção de poemas de autoria, o que intencionalmente proporcionou efeitos na vida dos envolvidos. Desejamos que práticas de letramento sejam constantes na escola, mediada pelo professor e tendo a sala de leitura como ambiente propício de letramento para que os alunos desta escola melhorem a competência leitora e ampliem sua formação letrada. Assim, este estudo não tem a pretensão de esgotar a fortuna crítica e teórica a respeito do tema. Pretende-se apenas contribuir com o letramento literário

de alunos da EJA. Apresenta a importância do acompanhamento do professor através da sequência básica de leitura, no sentido de instigar os alunos, para que estes descubram sentidos embutidos no texto poético.

Desejamos, com este trabalho, que envolveu análise dos dados, proposta e aplicação de intervenção pedagógica voltada para o letramento literário, ter contribuído para discutir questionamentos sobre o ensino da leitura e da literatura, numa dimensão prática, ressaltando a viabilidade de se realizarem ações reais que invistam na formação letrada dos alunos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5.ed. Rio de Janeiro: Universitária Forense, 2010.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: M. Lahud e Y.F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBOSA, R. C. B. **O Menino Poeta em diferentes versões: um estudo das edições e de aspectos do circuito da obra de Henriqueta Lisboa**. 335 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BERNARDINO, A. **O Tear das Moiras**. São Paulo: FTD, 1997.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília/DF: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 20 jul. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9424**. Brasília/DF: MEC/SEF, dezembro de 1996.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teorias, análise, prática**. 12. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

COMPAGNON, A. **Literatura Para quê?** Tradução: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CORSI, M. S. **A Narrativa literária francesa como suporte para o letramento do leitor aprendiz de FLE.** Maringá: EDUEM, 2015.

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

CRUZ, N. Prefácio. In: MORAES, V de. **A arca de Noé:** São Paulo: Companhia das Letrinhas/ Schwarcz, 2004.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil:** Teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Ática, 1986.

FILIPOUSKI, A. M. R; MARCHI, D.M. **A formação do leitor jovem:** temas e gêneros da leitura. Erechim/RS: EDELBRA, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEBARA, A. E. L. O poema, um texto marginalizado. *In:* BRANDÃO. H.; MICHELETTI, G. (coords.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** v.2. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOLDSTEIN, N. S. **Versos, sons, ritmos.** 14 ed. São Paulo: Ática, 2011.

GRASSI, M. **Uma sequência didática do gênero poema:** desafios e possibilidades no aperfeiçoamento do letramento literário. 110 p. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras. Cascavel/PR: Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** – PNAD, 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

JOSÉ, E. **A poesia pede passagem:** um guia para levar a poesia às escolas. São Paulo: Paulus, 2003.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, M. Carta aos leitores. In: LEITE, M. de A.; SOTO, P. (coords.) **Palavras de encantamento**: antologia de poetas brasileiros. São Paulo: Moderna, 2001.

LEÃO, A. V. **Henriqueta Lisboa**: o mistério da criação poética. Belo Horizonte/MG: PUC Minas, 2004.

LISBOA, H. **O menino poeta**. São Paulo: Petrópolis, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

MICHELETTI, G. **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Cortez, 2006.

MOLLICA, M. C; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MONTENEGRO, Instituto Paulo. **Indicador de alfabetismo funcional**. Disponível em <<http://www.ipm.org.br/ptbr/programas/inaf/Paginas/default.aspx>>. Acesso em 17 mar. 2017.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**. São Paulo: Companhia das Letrinhas/Schwarcz, 2004.

_____. **Antologia Poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PAZ, O. A outra AMARAL, Emília; ANTÔNIO, Severino; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo. **Novas Palavras**: Literatura Gramática, Redação e Leitura. Coleção Novas Palavras. v.2. São Paulo: FTD, 1997.

_____. **O arco e a lira**. Tradução: Olga Savary. Coleção Logos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

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

PIGNATARI, D. **O que é comunicação poética**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

PIMENTEL, E. d. M. **Leitura de poemas**: uma proposta para o ensino Fundamental. 200 p. Dissertação de Mestrado Profissional de Letras. Belém/PA: UFPA, 2015.

PORTO, M. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymarâ, 2009.

POUND, E. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2006.

QUEIROZ, B. C. de. Prefácio. In: LISBOA, H. **O menino poeta**. São Paulo: Petrópolis, 2008.

QUINTANA, M. **Esconderijos do tempo**. Porto Alegre: L&PM, 1980.

_____. **Nova antologia poética**. São Paulo: Globo, 2007.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SAMOYAUULT, T. **A intertextualidade**. Tradução: Sandra Nitri. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SHELLEY, P. B. **Uma defesa da poesia e outros ensaios**. São Paulo: Landmark, 2008.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005.

SILVA, E. T. d. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na Cibercultura. *In* Revista Educação e Sociedade. v. 23. n. 81. Campinas: UNICAMP, dez. 2002.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola**. Belo Horizonte: Autêntica , 2007.

TREVISAN, Armindo. **Mario Quintana**: poeta gaúcho e universal. Porto Alegre: Prata, 1996.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VELOSO, Caetano. **Oração ao Tempo**. <<https://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/oracao-ao-tempo.html>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

ZILBERMAN, R. **Literatura e Pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO

Senhores alunos,

Este documento tem por objetivo formalizar a sua autorização para participar de uma pesquisa sobre o letramento literário, na qualidade de sujeitos participante. A pesquisa *Proposta de leitura e letramento literário para alunos assentados da EJA* faz parte do Projeto de Mestrado, com a orientação da Prof.^a. Dr.^a. ALBA KRISHNA TOPAN FELDMAN, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, desde 2016.

A pesquisa tem o objetivo instrumentalizar os alunos para a linguagem literária através da leitura de poesia, além de compreender e pesquisar os tópicos do letramento literário, e, aplicar uma proposta de intervenção com ênfase no gênero poema, a partir da obra *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa, será realizada, em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa.

Os dados coletados poderão ser usados para apresentação e publicação de trabalhos científicos sempre resguardando as suas identidades, por meio do uso de nomes fictícios ou pseudônimos.

A sua atuação como participante desta pesquisa é livre. Além disso, a qualquer momento da pesquisa terá garantido o acesso aos dados e poderá solicitar a não continuidade de sua participação.

Mediante os esclarecimentos apresentados, solicitamos que assinem, abaixo, se concordarem com a sua participação neste trabalho.

Eu, _____,
estou ciente do conteúdo deste termo de consentimento e concordo em participar da pesquisa, conforme proposta neste documento.

Teodoro Sampaio, _____ de _____ de 2017.

Atenciosamente,

Daniela Aparecida Ferreira Arfeli (Pesquisadora)
Professora de Língua Portuguesa – Escola Estadual Assentamento Santa Clara – Assentamento Che Guevara, sn- Mirante do Paranapanema – SP.
Fone: (18) 3282-1095

APÊNDICE B - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: Proposta de leitura e letramento literário para alunos assentados da EJA.

Instituição promotora: Universidade Estadual de Maringá

Pesquisador (a): Daniela Aparecida Ferreira Arfeli

Atenção: Antes de aceitar participar que a instituição de ensino participe desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. O estudo objetiva instrumentalizar os alunos para o letramento literário, através da leitura de poesia, além de compreender, pesquisar os tópicos do letramento literário e elaborar uma proposta de intervenção com ênfase no gênero poema a partir da obra "O menino poeta", de Henriqueta Lisboa, no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento do ensino da leitura dialógica, e, principalmente, do letramento literário.

2. Metodologia/procedimentos: Os dados coletados fundamentam-se no método de pesquisa qualitativa, com cunho etnográfico, por meio de entrevistas, questionários, diálogos, observação in loco de espaços formais e informais durante a aplicação da sequência básica de leitura, no intuito de instigar o contexto social em que os alunos estão inseridos, a importância que atribuem à escola e, principalmente, refletir a experiência do texto literário na vivência dos alunos do contexto da EJA, após a intervenção da sequência básica, em uma escola no e do campo.

3. **Justificativa:** Partimos do princípio de que ler é uma necessidade universal, um direito de todo cidadão, e uma prática social que deve ser desenvolvida na escola. O trabalho com o texto literário na escola pública, em especial, de assentamento, é relevante, uma vez que a leitura proporciona aos alunos assentados, o conhecimento, o contato com a linguagem metafórica, a compreensão de elementos implícitos, ambíguos e figurados tão presentes na poesia.



4. **Benefícios:** A partir da pesquisa, pretende-se apresentar proposições de práticas inovadoras de leitura literária no contexto escolar.

5. **Confidencialidade das informações:** Os dados da pesquisa poderão ser divulgados, porém não serão utilizados os nomes dos sujeitos pesquisados.

6. **Concordância:** Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este termo está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para que os alunos do 4º termo da Educação de Jovens e Adultos – EJA, da Escola Estadual Assentamento Santa Clara, município de Mirante do Paranapanema – SP possam participar desta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste assentimento.



Lilian Leite Simões de Oliveira
RG 28.749.302-9
Vice Diretor de Escola





Daniela Aparecida Ferreira Arfeli

Endereço do pesquisador: Alameda Hagemu Shibata, 1391, Centro – Teodoro Sampaio - SP/ CEP: 19280-000 e-mail: arfeli17@gmail.com

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA EJA

As informações coletadas neste instrumento de pesquisa serão utilizadas com finalidade estritamente científica.

Por gentileza, queira responder às questões abaixo.

Data da aplicação: ____/____/____

BLOCO I – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

Nome: _____.

1) Idade do Professor: _____

2) Sexo:

- a. feminino b. masculino

3) Turno(s) de trabalho:

- a. matutino b. vespertino c. noturno

4) Rede em que atuação:

- a. Apenas na rede pública.
b. Nas redes pública e particular.

5) Carga horária de trabalho:

- a. 20 horas semanais
b. 40 horas semanais
c. 60 horas semanais

6) Qual (quais) disciplina(s) leciona nesta escola? _____

7) Em qual (quais) série(s) você leciona nesta escola?

- a. Ensino Fundamental I
b. Ensino Fundamental II
c. Ensino Médio
d. Educação de Jovens e Adultos

8) Qual o tempo de atuação na função docente?

- a. de 0 ano a 5 anos
b. de 6 a 10 anos
c. de 11 a 15 anos
d. 16 a 20 anos
e. superior a 20 anos

9) Há quanto tempo trabalha nesta escola?

- a. de 0 a 5 anos
- b. de 6 a 10 anos
- c. de 11 a 15 anos
- d. mais de 15 anos

BLOCO II - FORMAÇÃO ACADÊMICA

a. Graduação: _____

b. Ano de conclusão: _____

c. Pós-graduação:

Especialização Mestrado Doutorado

Qual: _____

Ano de conclusão do nível mais alto de formação acadêmica: _____

Leituras

1) Qual a importância da leitura:

a) na sua profissão?

b) na sua vida pessoal?

c) na vida dos alunos e das pessoas em geral?

2) Com que frequência você lê?

3) Você lê obras literárias?

- a. porque sou obrigada pela minha profissão;
- b. porque é um entretenimento;
- c. porque me identifico; etc.
- d. não leio obras literárias.

4) Qual é o seu autor preferido?

5) Que tipo de literatura você prefere ler?

- Poesia.
- Romance.
- Conto.
- Crônica.
- Outro.

6) Você se considera um bom leitor? Por quê?

BLOCO III - PRÁTICA PEDAGÓGICA

1) Qual o papel da leitura no espaço da EJA?

2) Você costuma fazer uso da sala de leitura? Em que circunstâncias?

3) Como você avalia a relação dos alunos com a leitura?

4) Seus alunos costumam ler? O que eles leem?

5) Você indica livros para seus alunos? Que tipo?

6) Que critérios você usa para escolher esses livros? Por que você usa esses critérios?

7) Para você, que características deve apresentar um bom leitor?

8) O que você entende por letramento?

9) Você trabalha na perspectiva do letramento? Você pode relatar uma experiência desenvolvida com os estudantes da EJA?

10) Que recursos didáticos você costuma utilizar como suporte no processo de letramento dos estudantes?

11) Você valoriza as experiências cotidianas dos estudantes da EJA nas leituras?

12) Como você enfrenta as dificuldades apresentadas pelos seus alunos no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita?

13) Você costuma trabalhar com leitura e escrita de textos? Quais tipos de textos? O que os alunos leem e escrevem?

14) Quais as principais dificuldades encontradas na sua prática pedagógica em sala de aula? O que faz para superá-la?

15) Que atividades você tem feito para incentivar o hábito da leitura e desenvolver o letramento literário em seus alunos? Descreva essas atividades:

16) Que tipos de textos e atividades você trabalha nas aulas para incentivar o gosto pela leitura?

PROJETO DA ESCOLA

1) Quais os projetos que você desenvolve para incentivar à leitura?

2) A escola tem projeto de incentivo à leitura? Se tem, como ele é?

Acesso às obras literárias

1) A escola possui um espaço destinado à leitura? Se tem, como funciona?

2) Seus alunos frequentam? Por quê?

3) Que tipos de livros a escola possui? Há quantidade suficiente para o número de alunos?

4) Em sua opinião a proposta pedagógica da escola do assentamento se diferencia da proposta pedagógica de outras instituições de ensino? Em que sentido?

5) Você sabe qual o índice de analfabetismo do município em que a escola está situada?

6) Você valoriza as experiências cotidianas dos estudantes da EJA nas leituras?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS

As informações coletadas neste instrumento de pesquisa serão utilizadas com finalidade estritamente científica.

Por gentileza, queira responder às questões abaixo.

Data da aplicação: ____/____/____

1- Identificação:

- 1) Idade: _____
- 2) Sexo: (a) masculino (b) feminino
- 3) Estado civil: _____
- 4) Quantos filhos: _____
- 5) Profissão: _____
- 6) Empregado(a): (a) sim (b) não
- 7) Carteira assinada: (a) sim (b) não
- 8) Há quanto tempo está no emprego? _____
- 9) Quantas horas você trabalha por dia? _____
- 10) Sempre morou no município de Mirante do Paranapanema?
(a) sim (b) não
Se não, onde morou antes daqui? _____
- 11) Idade em que começou a trabalhar: _____
- 12) O que você gosta de ler?
(a) Jornal
(b) Revista
(c) Bíblia
(d) Livros da escola
(e) Outros tipos de leitura – Quais? _____
- 13) Com que idade você começou a estudar? _____
- 14) Interrompeu os estudos em que série? _____
- 15) Há quanto tempo voltou a estudar? _____
- 16) Você usa os conhecimentos adquiridos na EJA fora da sala de aula, em casa, no trabalho ou no seu dia-a-dia?
(a) Sim (b) Não

De que forma?

17) Você gosta de morar no assentamento?

sim não mais ou menos

Por quê?

RELAÇÃO ENTRE ALUNO/LEITURA

1) Você gosta de ler?

(a) Sim. O quê? _____.

(b) Não, não gosto de ler.

2) Você gosta de ler literatura?

(a) Sim. O quê? _____.

(b) Não. Não gosto de ler literatura.

3) Você leu quantos livros nos dois últimos anos?

(a) Nenhum.

(b) Alguns. Quantos _____.

(c) Vários. Quantos _____.

(d) Muitos, pois leio constantemente. Quantos? _____.

4) O que você lê com maior frequência?

livros.

contos e crônicas.

revistas.

jornais.

quadrinhos.

outros.

poesia.

Quais tipos? _____

5) Qual a sua principal motivação para ler um livro?

(a) Gosto

(b) Atualização cultural ou Conhecimento geral

(c) Distração

(d) Crescimento pessoal

(e) Motivos religiosos

(f) Exigência escolar

(g) Atualização profissional ou exigência do trabalho

(h) Outros

(i) Não sabe/Não respondeu

6) Você tem aulas de leitura?

sim não

7) Onde você mais lê?

em casa na escola

8) No assentamento/cidade em que você mora há bibliotecas comunitárias?

sim não

9) No assentamento/cidade em que você mora há desenvolvimento de projetos de leitura?

sim, em que espaço?

_____.

não

10) Como você tem acesso aos livros?

- através da sala de leitura da escola
- através de compras.
- por empréstimos de terceiros.
- por doação de parentes, amigos e vizinhos.

11) Você frequenta ou já frequentou?

- teatro
- cinema
- bibliotecas
- museus
- apenas tem acesso a esses espaços por intermédio da escola
- nunca frequentei nenhum desses lugares.

12) A escola promove eventos literários? Quais?

- saraus
- feira de troca de livros
- encontros literários
- não promove nenhum evento literário.

13) Dos gêneros textuais, abaixo, assinale aqueles que você conhece (já tenha lido ou estudado na escola):

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> História em quadrinhos. | <input type="checkbox"/> Conto. |
| <input type="checkbox"/> Lenda. | <input type="checkbox"/> Crônica. |
| <input type="checkbox"/> Fábula. | <input type="checkbox"/> Diário. |
| <input type="checkbox"/> Contos de fada. | <input type="checkbox"/> Poesia. |
| <input type="checkbox"/> Narrativa de aventura. | <input type="checkbox"/> Romance. |
| <input type="checkbox"/> Narrativa de suspense. | <input type="checkbox"/> Texto teatral. |
| <input type="checkbox"/> Ficção científica. | <input type="checkbox"/> Outros. |

14) Você costuma ler os livros indicados pela escola?

sim não às vezes

15) Você já leu algum poema atentando para o que há de diferente nesses escritos?

16) Lembra-se de alguma vez ter interpretado um poema ou ter feito uma “leitura poética”?

17) Qual (quais) poeta(s) você conhece?

APÊNDICE E - TABELAS

Tabela 1 - Sexo e faixas de idade

Faixas de idade					
Sexo	18 - 28 anos	29 - 39 anos	40 - 50 anos	51 - 60 anos	Total
Masculino	2	2	-	-	4
Feminino	3	1	1	1	6

Fonte: Pesquisa da Autora (2017)

Tabela 2 - Estado civil dos participantes

Estado civil	Homens	Mulheres
Solteiro	2	-
Casado	1	2
Vive conjugalmente com alguém	1	3
Viúvo	-	1

Fonte: Pesquisa da Autora (2017)

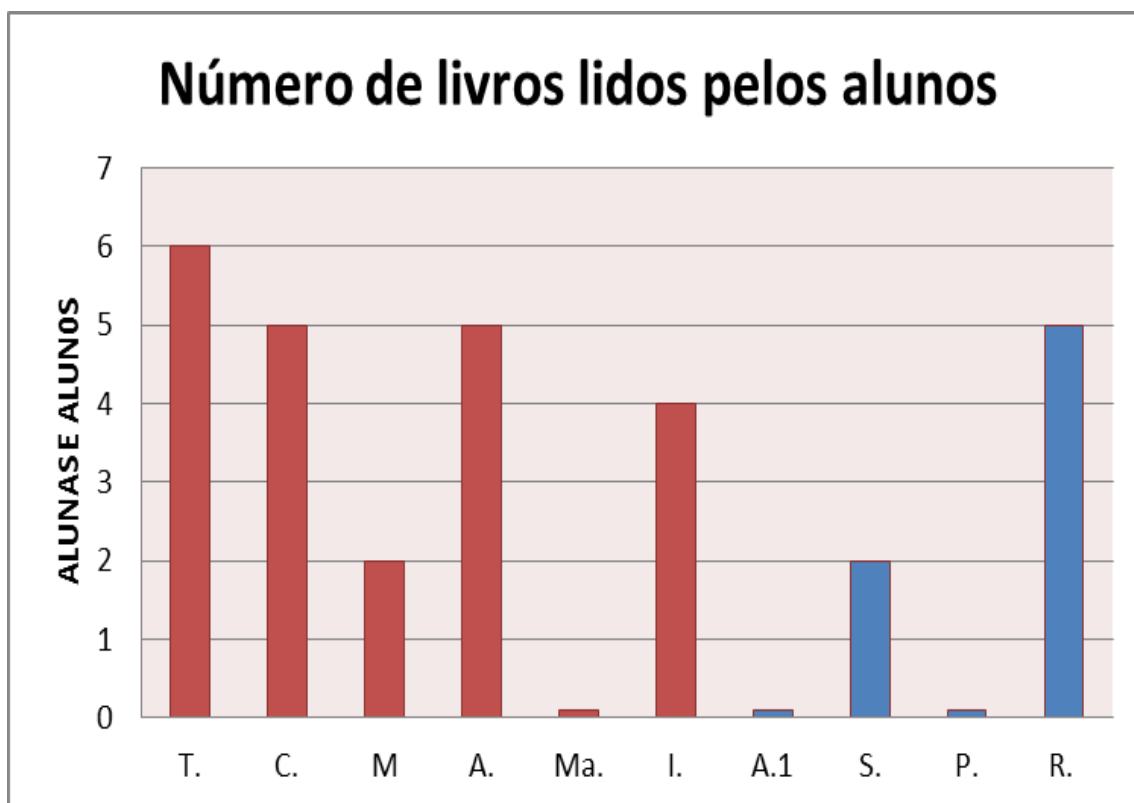
Tabela 3- Número de filhos por alunos¹⁹

Alunas	Nº de filhos	Alunos	Nº de filhos
T.	1	A.	3
C.	3	S.	2
M.	3	P.	-
A.	2	R.	-
Ma.	3		
I.	3		

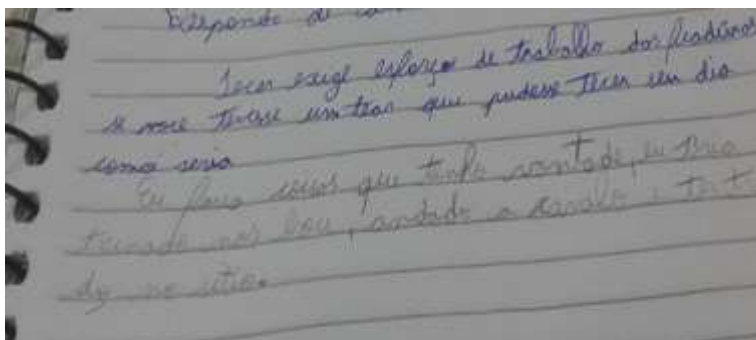
Fonte: Pesquisa da Autora (2017)

¹⁹ Para preservar o nome dos alunos, optamos em colocar apenas a inicial,

APENDICE F - GRÁFICO DE NÚMERO DE LIVROS LIDOS



Fonte: Pesquisa da Autora (2017)

IMAGEM 4: Registro escrito

Fonte: A Autora (2017)

IMAGEM 5: Produção e escrita de poemas

Fonte: A Autora (2017)

IMAGEM 6: Reescrita de texto

Fonte: A Autora (2017)

IMAGEM 7: Outro olhar sobre o texto produzido

Fonte: A Autora (2017)

IMAGEM 8: Convite da Mostra Cultural

Fonte: A Autora (2017)

IMAGEM 9: Apresentação de artesanato rural

Fonte: A Autora (2017)

IMAGEM 10: Oficina de artesanato rural



Fonte: A Autora (2017)

IMAGEM 11: A arte de tecer



Fonte: A Autora (2017)

IMAGEM 12: Apresentação inicial da amostra cultural



Fonte: A Autora (2017)

IMAGEM 13: Apresentação da técnica pelas artesãs



Fonte: A Autora (2017)

IMAGEM 14: Leitura de poema



Fonte: A Autora (2017)

IMAGEM 15: Declamação da poesia de autoria



Fonte: A Autora (2017)

IMAGEM 16: Aluna declama poesias estudadas



Fonte: A Autora (2017)

IMAGEM 17: Dramatização do poema “O tempo é um fio”



Fonte: A Autora (2017)