



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MONALISA OGLIARI

**POLÍTICA DE LEITURA: A COLEÇÃO “LITERATURA PARA TODOS” E O
LETRAMENTO LITERÁRIO DE JOVENS E ADULTOS**

Brasília
2013

**POLÍTICA DE LEITURA: A COLEÇÃO “LITERATURA PARA TODOS” E O
LETRAMENTO LITERÁRIO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Brasília

2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Área de Concentração: Gestão de Sistemas e Políticas Educacionais

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**POLÍTICA DE LEITURA: A COLEÇÃO “LITERATURA PARA TODOS” E O
LETRAMENTO LITERÁRIO DE JOVENS E ADULTOS**

MONALISA OGLIARI

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Stella Maris Bortoni-Ricardo (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Vera Aparecida Lucas de Freitas
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Veruska Ribeiro Machado
Instituto Federal de Educação Tecnológica – IFET

Prof^a. Dr^a. Maria Alice Fernandes de Sousa
Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF

Brasília

2013

Dedico este trabalho à minha mãe Maria das Graças Ogliari.

AGRADECIMENTOS

A harmoniosa vida de Deus ilumina o universo e no mundo reina a paz.

Masaharu Taniguchi

Agradeço à minha mãe, a educadora Maria das Graças Ogliari (in memoriam), que me transmitiu os valores mais importantes da vida, ensinando-me com suas práticas o verdadeiro sentido da palavra humanidade. Palavras jamais seriam suficientes para expressar meu amor e minha gratidão.

Agradeço ao meu pai, Aldêmio Ogliari, por sempre me incentivar a estudar, por seu trabalho e responsabilidade social.

Pela amizade agradeço aos meus irmãos: Aline, Daniel, Taiz, Cintya e Kátia Ogliari.

Agradeço aos professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em especial à Maria Abádia da Silva, Bernardo Kipnis, José Vieira de Souza e Stella Maris Bortoni-Ricardo, minha orientadora.

Agradeço à professora Ângela e aos alunos da Educação de Jovens e Adultos do Centro Educacional Gesto, que colaboraram com essa pesquisa.

Agradeço aos meus amigos, colegas e familiares.

O Brasil tem a sua própria apartheid (...) de um lado a população cuja renda lhe faculte acesso aos bens de consumo, inclusive às práticas sociais de letramento e, de outro, as populações excluídas dessas práticas, cuja cultura é predominantemente oral. (BORTONI-RICARDO et alii, 2010, p.69).

Mas a nós (...) só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (BARTLES, 2007, p.15).

Mestre não é quem ensina, mas quem, de repente, aprende.

Guimarães Rosa

RESUMO

A presente pesquisa teve o objetivo de analisar se as obras da coleção “Literatura para Todos” são adequadas para o letramento literário do público ao qual se destinam: jovens e adultos que estão iniciando sua caminhada como leitores. A coleção foi publicada em 2006 para constituir um acervo literário específico para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em processo de alfabetização, conhecidos como neoleitores ou leitores noviços pela sociolinguística. Para analisar se as obras realmente atendem às expectativas dos neoleitores, se dialogam com seu universo cultural e se fomentam a leitura literária, foi realizada uma pesquisa social de cunho qualitativo com alunos de uma escola pública do segundo segmento dessa modalidade de ensino. Desse modo, foi possível analisar se essa ação do Ministério da Educação, como parte de uma política pública de leitura, de fato contribui para as demandas educacionais desses sujeitos e promove a formação de comunidades leitoras. Concluímos que a coleção se apresenta como uma das possibilidades para o adequado letramento literário dos leitores noviços e, portanto, recomendamos que o concurso “Literatura para Todos” seja fortalecido, reestruturado e ampliado. Reafirmamos a necessidade de se articular os três eixos da política de leitura para EJA: a formação de leitores; a formação de mediadores de leitura; e a avaliação, produção e distribuição de material didático e de tecnologias educacionais.

Palavras-chave: Alfabetização. Coleção “Literatura para Todos”. Educação de Jovens e Adultos. Letramento literário. Política de leitura.

ABSTRACT

The purpose of the present work was to investigate if the books of the collection "Literatura para todos"/ Literature for all, published by the Brazilian Ministry of Education, in 2006, are an adequate tool to enhance literacy among novice readers that are students of an adult literacy course in Brasília, Brazil. The conclusion of this qualitative research is that those books contribute to developing the adult students' interest in reading literature, and so the program should be continued. It was also recommended that it should be improved by the emphasis on these three actions, as follows: the development of the readers' competence, the preparation of teachers as reading mediators, and the distribution of didactic material to schools, including technological resources.

Keywords: Literacy. Collection "Literature for All." Education for young people and adults. Literary literacy. Read policy.

RÉSUMÉ

Cette étude visait à analyser si les œuvres de la collection «Littérature pour tous» sont appropriés pour l'alphabétisation littéraire du public auquel elles sont destinés : les jeunes et les adultes qui commencent leur voyage en tant que lecteurs. La collection a été publiée en 2006 pour être une collection littéraire spécifique aux étudiants de la jeunesse et des adultes (EJA) dans le processus d'alphabétisation , appelés nouveaux lecteurs ou de lecteurs novices par la sociolinguistique . Pour analyser si les œuvres réellement répondent aux attentes des nouveaux lecteurs, si elles dialoguent avec leur identité culturelle et les encouragent à la lecture littéraire, nous avons menée une enquête qualitative sociale avec des élèves d'une école publique de la deuxième modalité de cet enseignement. Ainsi, il a été possible de déterminer si cette action du ministère de l'Éducation , dans le cadre d'une politique publique de lecture, contribue réellement aux besoins éducatifs de ces sujets et favorise la formation de communautés delecteurs. Nous concluons que la collection se présente comme l'une des possibilités adéquates pour l'alphabétisation des lecteurs littéraires novices et nous recommandons donc que la " littérature pour tous» du concours soit renforcée , restructuré et agrandi . Nous réaffirmons la nécessité d'articuler les trois axes politiques de la lecture pour EJA : la formation des lecteurs , la formation des médiateurs de la lecture; et l'évaluation , la production et la distribution de matériels didactiques et de technologies éducatives.

Mots-clés: l'alphabétisation. Collection «Littérature pour tous. " Adolescents et adultes . L'alphabétisation littéraire. Politique de lecture.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1: Mapa do analfabetismo entre jovens e adultos

Figura 2: Mapa do alfabetismo no mundo

Figura 3: Selo do concurso “Literatura para Todos”

Figura 4: Local de moradia dos entrevistados

Figura 5: Profissão dos entrevistados

Figura 6: Materiais lidos

Figura 7: Livro Madalena

Figura 8: Livro Família composta

Figura 9: Livro Cobras em compota

Figura 10: Livro Tubarão com a faca nas costas

Figura 11: Livro Batata cozida, mingau de cará.

Figura 12: Livro Caravela

Quadro 1: Quadro de coerência da pesquisa

Quadro 2: Sequência Didática aplicada à leitura

Quadro 3: Eixos da política de leitura para EJA

Quadro 4: Projetos de leitura para EJA

Quadro 5: Critério de análise das obras

Quadro 6: Grau de dificuldade dos livros

Tabela 1: Nível de alfabetismo segundo a escolaridade

LISTA DE SIGLAS

CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CLPT	Concurso Literatura para Todos
DPAEJA	Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MEC	Ministério da Educação
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLL	Plano Nacional do Livro e da Leitura
PPALFA	Plano Plurianual de Alfabetização
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. Introdução	12
1.1. Justificativa	13
1.2. Objetivos, questões e asserções	15
2. Referencial Teórico	18
2.1. Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos	18
2.2. Como funciona um programa de alfabetização: o formato do Programa Brasil Alfabetizado	25
2.3. Letramento literário e mediação leitora	27
2.4. Estratégias e avaliação de leitura	33
2.5. Sequência didática aplicada à leitura.....	38
2.6. Políticas públicas para o livro e a leitura.....	41
2.7. Políticas de leitura para Educação de Jovens e Adultos	45
2.8. Projetos de leitura para jovens e adultos	46
2.9. Coleção “Literatura para Todos”	51
3. Metodologia.....	56
3.1. Abordagem metodológica	56
3.2. Cenário e modos de realização da pesquisa	57
4. Análise dos dados	59
4.1. Análise da entrevista da professora.....	59
4.2. Perfil dos sujeitos colaboradores	64
4.3. Hábito de leitura.....	65
4.3.1. Gosta / tem o hábito de ler	65
4.3.2. Materiais lidos	67
4.4. Análise das entrevistas dos alunos sobre a leitura dos livros da coleção “Literatura para Todos”	70

4.5. Madalena	72
4.5.1. Entrevista com Aluna 1	73
4.5.2. Entrevista com Aluna 2	76
4.6. Léo, o pardo.....	79
4.6.1. Entrevista com Aluno 3	79
4.7. Família composta.....	82
4.7.1. Entrevista com Aluno 4	83
4.7.2. Entrevista com Aluna 5	86
4.8. Cobras em compota.....	88
4.8.1. Entrevista com Aluno 6	89
4.9. Tubarão com a faca nas costas	90
4.9.1. Entrevista com Aluna 7	92
4.9.2. Entrevista com Aluna 8	93
4.9.3. Entrevista com Aluna 9	94
4.10. Batata cozida, mingau de cará:	96
4.10.1. Entrevista com Aluna 10	99
4.10.2. Entrevista com Aluno 11	100
4.11. Caravela	103
4.11.1. Entrevista com Aluna 12	104
4.11.2. Entrevista com Aluna 13	109
4.11.3. Entrevista com Aluno 14	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE	120

1. INTRODUÇÃO

A literatura vista a partir de uma perspectiva mais ampla, que inclui todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, é uma manifestação cultural de todas as sociedades. Está presente no folclore, nas histórias transmitidas oralmente, nas lendas, nas canções, no cinema e em outras formas mais complexas de expressão escrita. A literatura aparece em todos os tempos, segundo Candido (1988), como uma manifestação humana universal, pois *“não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”* (CANDIDO, 1988, p.174).

Nesse sentido, a literatura tem um papel imprescindível de humanização ao atuar em níveis inconscientes como o sonho acordado das civilizações. Assim como o sonho é indispensável para o equilíbrio psíquico, a literatura é indispensável para o equilíbrio social. Nesse sonho acordado, em que a realidade é criada e recriada a partir das inter-relações entre os imaginários individuais (sentimentos, valores e crenças subjetivos) e as representações socialmente construídas, Candido (1988) argumenta que a humanização:

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 de beleza, a percepção da complexidade do mundo e do ser, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1988, p. 180).

Sendo a literatura uma necessidade de todos os povos, fruí-la é direito humano fundamental. Candido (1988) adverte que pensar em direitos humanos tem como pressuposto reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós, também é indispensável para o outro. Incluir o semelhante nos mesmos elencos de bens que reivindicamos é o princípio da reflexão sobre direitos humanos. Com o intuito de melhor elucidar a discussão, o autor faz uma distinção entre bens compreensíveis e bens incompreensíveis. Os bens incompreensíveis são aqueles que são imprescindíveis para a manutenção da vida, como o alimento e a moradia, enquanto os bens compreensíveis são aqueles considerados dispensáveis, supérfluos. A literatura, para Candido (1988), é considerada um bem

incompreensível porque está no rol de bens que não apenas asseguram a sobrevivência física, mas igualmente garantem a integridade espiritual.

Reiterando o entendimento da literatura como direito humano fundamental na equitativa distribuição dos bens materiais e simbólicos da sociedade, segue-se a justificativa dessa pesquisa.

1.1. Justificativa

Os jovens e adultos que possuem pouco contato com obras literárias e que ainda não desenvolveram plenamente suas habilidades e competências de leitura e escrita têm sido denominados de neoleitores ou leitores noviços pela sociolinguística. Neoleitores neste texto, segundo Tiepolo (2009), são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que possuem, em geral, grande experiência de vida, ampla vivência de mundo e conhecimento da literatura oral, mas que, no entanto, ainda possuem pouca experiência com a língua escrita.

O contexto de discussões acerca dos neoleitores pode ser considerado um avanço, na medida em que se procura assegurar a esse público uma literatura adequada, que atenda às suas características peculiares. Por muito tempo os alunos da EJA não possuíam um acervo próprio de obras literárias, que considerasse suas especificidades. Para eles, muitas vezes, eram lidas e indicadas obras da literatura infantil ou infanto-juvenil. A literatura infantil claramente não pode ser considerada apropriada para esse público, já que o educando jovem e adulto possui vivências diferenciadas em relação a uma criança. Não considerar essas diferenças é convidar o leitor noviço a se desinteressar pela leitura antes mesmo que ela se torne uma prática habitual. Dessa forma, é preciso estabelecer uma ponte entre os livros destinados aos sujeitos da EJA e sua realidade sociocultural, na perspectiva de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2006).

Nesse sentido, Maciel (2007) faz os seguintes questionamentos:

É possível reverter a situação de desigualdade de acesso ao livro e à informação? Como enfrentar a enorme carência de livros produzidos para o período de pós-alfabetização de jovens e adultos? É necessário que as classes populares continuem sem acesso à literatura? Por que continuar a oferecer a jovens e adultos livros que não atendem ao seu perfil cultural? Como favorecer o processo de letramento de jovens e adultos? (MACIEL, 2007, p.1).

Foi nesse contexto de ausência de um material literário específico para os leitores novíços que foi pensado o concurso “Literatura para Todos”. O concurso faz parte das estratégias da política de fomento às práticas de leitura para jovens e adultos do Ministério da Educação, que procura democratizar o acesso à leitura. Criado em 2005, o I concurso “literatura para todos” selecionou um total de 10 obras de diversos gêneros literários, que foram distribuídos na forma de coleção para todas as escolas públicas brasileiras que ofertam a modalidade EJA.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de analisar a adequação dos livros da coleção “Literatura para Todos” aos leitores novíços, verificando a receptividade das obras da coleção pelos educandos. Desse modo, foi possível verificar se essa ação do Ministério da Educação, como parte de uma política pública maior, de fato contribui para as demandas educacionais desses sujeitos. Essa investigação veio atender à necessidade de analisar as ações empreendidas pelo governo brasileiro voltadas ao fomento literário na escola nessa modalidade, como requer o Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos:

Projetos voltados ao acesso à literatura e material de apoio didático, tais como *Concurso Literatura para Todos*, *Arca das Letras*, *Cadernos de EJA*, *Guia do Professor de EJA*, além da produção audiovisual *Histórias de um Brasil Alfabetizado* e programas de TV *Escola/Salto para o futuro*, apresentam-se como conquistas para a educação de jovens e adultos. Entretanto, alguns desafios se colocam em relação à sua manutenção mediante avaliação, na medida em que são iniciativas recentes que podem ser ampliadas e fortalecidas. (BRASIL, 2009, p. 36).

1.2. Objetivos, questões e asserções

Nesta seção descrevemos em forma de tópicos, o arcabouço da pesquisa.

Objetivo geral

Analisar se as obras da coleção “Literatura para Todos” são adequadas para fomentar o letramento literário dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Asserção geral

O letramento literário dos alunos da Educação de Jovens e Adultos é fomentado por meio de obras literárias específicas, que possuam linguagens e conteúdos significativos para sua realidade sociocultural.

Questões de pesquisa

- 1- Quais elementos da coleção “Literatura para Todos” contribuem para a motivação à leitura e fomentam o letramento literário e quais elementos foram apontados como dificuldades encontradas pelos leitores noviços na compreensão das obras e na motivação à prática leitora?
- 2- Quais as atividades de leitura e estratégias de mediação propostas pelo educador ou mediador de leitura que favorecem o processo de letramento literário dos leitores noviços?
- 3- Os alunos demonstraram competência comunicativa ao discursarem sobre a obra de literatura lida na entrevista narrativa?

Objetivos específicos

- 1- Identificar quais elementos da coleção “Literatura para Todos” contribuem para a motivação à leitura e fomentam o letramento literário e quais elementos foram apontados como dificuldades encontradas pelos leitores noviços na compreensão das obras e na motivação à prática leitora.
- 2- Analisar quais as atividades de leitura e estratégias de mediação propostas pelo educador ou mediador de leitura favorecem o processo de letramento literário dos leitores noviços.
- 3- Analisar a competência comunicativa dos alunos ao discursarem sobre a leitura da obra literária na entrevista narrativa.

Asserções específicas

- 1- Obras de literatura com conteúdos significativos, linguagem expressiva e aspectos gráficos atraentes fomentam a leitura literária por parte do leitor noviço, em contraposição a elementos que dificultam a motivação leitora, como textos com períodos longos, léxico de difícil compreensão e elementos intertextuais desconhecidos.
- 2- Atividades de leitura e estratégias de mediação propostas pelo educador ou mediador de leitura favorecem o processo de letramento literário dos leitores noviços.
- 3- Obras com temáticas próximas à realidade dos sujeitos da EJA propiciam o desenvolvimento de competências comunicativas nos alunos em processo de letramento.

Quadro 1: Quadro de coerência da pesquisa

OBJETO		
OBJETIVO GERAL		
ASSERÇÃO GERAL		
QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ASSERÇÕES ESPECÍFICAS
1- Quais elementos da coleção “Literatura para Todos” contribuem para a motivação à leitura e fomentam o letramento literário e quais elementos foram apontados como dificuldades encontradas pelos leitores novíços na compreensão das obras e na motivação à prática leitora?	1- Identificar quais elementos da coleção “Literatura para Todos” contribuem para a motivação à leitura e fomentam o letramento literário e quais elementos foram apontados como dificuldades encontradas pelos leitores novíços na compreensão das obras e na motivação à prática leitora.	1- Obras de literatura com conteúdos significativos, linguagem expressiva e aspectos gráficos atraentes fomentam a leitura literária por parte do leitor novíço, em contraposição a elementos que dificultam a motivação leitora, como textos com períodos longos, léxico de difícil compreensão e elementos intertextuais desconhecidos.
2- Quais atividades de leitura e estratégias de mediação propostas pelo educador ou mediador de leitura favorecem o processo de letramento literário dos leitores novíços?	2- Analisar quais atividades de leitura e estratégias de mediação propostas pelo educador ou mediador de leitura favorecem o processo de letramento literário dos leitores novíço.	2- Atividades de leitura e estratégias de mediação propostas pelo educador ou mediador de leitura favorecem o processo de letramento literário dos leitores novíços.
3- Os alunos demonstraram competência comunicativa ao discursarem sobre a obra de literatura lida na entrevista narrativa?	3- Analisar a competência comunicativa dos alunos ao discursarem sobre a leitura de uma obra literária na entrevista narrativa.	3- Obras com temáticas próximas à realidade dos sujeitos da EJA propiciam o desenvolvimento de competências comunicativas nos alunos em processo de letramento.



2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos, conforme o artigo 37 da lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é destinada àqueles que *“não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”* (BRASIL, 1996). AEJA é voltada para um grupo amplo e heterogêneo de jovens acima de 15 anos e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Delimitar os seus sujeitos, no entanto, é mais do que determinar um grupo etário, é acima de tudo uma questão de especificidade cultural, já que essa modalidade de ensino é perpassada pela diversidade. Segundo Oliveira (2007), o grande desafio é inverter o quadro que transforma a diversidade em desigualdade, de forma a inverter a herança histórico-social brasileira e superar aspectos que formam uma visão de mundo que privilegia uma pequena parcela da sociedade e exclui a maioria da população dos processos decisórios.

Os alunos da EJA tiveram, em geral, passagens curtas e fragmentadas pela escola. Esse processo de exclusão tem explicações sociais e culturais, na medida em que a escola funciona com base em regras próprias e com uma linguagem particular que deve ser reconhecida por aqueles que nela estão envolvidos. Essas normas constituídas pelo sistema escolar, em sua maior parte, são artificiais para jovens e adultos que possuem uma vivência cultural diferente, com uma lógica diferente, com valores diferentes (OLIVEIRA, 2007).

A concepção da União acerca das políticas públicas direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos vem oscilando ao longo dos últimos governos. Segundo Beisiegel (1997), encontram-se duas posições extremas e antagônicas em

relação ao compromisso do Estado com esse grupo. A primeira posição amplia e reconhece o direito à educação em todas as suas etapas, e busca a universalização do acesso como dever do Estado e direito do cidadão. A outra posição, situada no extremo oposto, renega o direito à educação daqueles que não tiveram acesso na idade considerada regular. O ex-ministro da educação José Goldemberg, fez a seguinte declaração em uma entrevista concedida logo após a sua posse:

[...] o grande problema do país é o analfabetismo das crianças e não o de adultos. O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro, ou seguir outras profissões que não exijam a alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos esforços em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparecerá o analfabetismo. (BEISEIGEL, 1997, p.30).

Felizmente esse tipo de ideologia vem mudando e a EJA vive hoje um momento importante em sua trajetória. O governo brasileiro sediou em 2009 a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Essa conferência é realizada a cada doze anos e coloca em pauta os principais desafios na Educação de Adultos no mundo. Como fruto dessa conferência foi publicado um documento que condensa um conjunto de recomendações: O Marco de Ação de Belém. Esse documento apresenta diretrizes para a Educação de Adultos em várias áreas, como políticas, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, além de reafirmar a importância do princípio da aprendizagem ao longo da vida, que não deve se pautar apenas na educação formal/escolar por um período demarcado de tempo, devendo possuir um aspecto mais abrangente, que inclua todas as etapas da vida do jovem e do adulto, tendo relação com suas necessidades sociais, profissionais e culturais.

De acordo com a Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, a educação e aprendizagem ao longo da vida:

[...] denotam uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional. Nessa proposta, homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida. (UNESCO, 1976, p.2).

Ainda que a discussão acerca da educação ao longo da vida não seja recente, não se traduz como uma realidade educacional no Brasil, devido à ainda incipiente estruturação dos sistemas de ensino e da própria sociedade para atender a esse novo paradigma. As políticas públicas voltadas para a educação de adultos priorizam outras demandas mais imediatas, como o analfabetismo no país.

O conceito de alfabetização, segundo Bortoni-Ricardo (2009), sofreu algumas alterações ao longo dos anos. Em 1958 era definido como analfabeto o indivíduo que não conseguia ler ou escrever algo simples. Na década de 1960, essa denominação foi substituída pelo conceito de analfabeto funcional, que inclui os indivíduos que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não conseguem satisfazer as demandas do seu dia a dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente.

O INAF, Indicador de Alfabetismo Funcional, criado pelo instituto Paulo Montenegro, (ipm.org.br), distingue os brasileiros de acordo com suas habilidades em leitura/escrita e matemática. De acordo com este índice, é considerada alfabetizada funcionalmente *“a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida”*. A classificação do INAF engloba quatro níveis: o analfabetismo, o alfabetismo rudimentar, o alfabetismo básico e o alfabetismo pleno. São classificados como analfabetos funcionais aqueles que se enquadram nos níveis de analfabetismo e alfabetismo rudimentar.

A situação de analfabetismo 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.). Em seguida há o estágio do alfabetismo rudimentar, que corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), 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. Enquadram-se no nível de alfabetismo básico as pessoas consideradas funcionalmente alfabetizadas, por já ler e compreender textos de média extensão, e localizar informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências. As pessoas desse nível de alfabetismo

leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Demonstram, contudo, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

No nível do alfabetismo pleno estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: leem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto às habilidades matemáticas, são aptos a resolver problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. A tabela abaixo apresenta o nível de alfabetismo, segundo a escolaridade da população de 15 a 64 anos, conforme o INAF/2011:

Tabela 1: Nível de alfabetismo segundo a escolaridade

Nível de alfabetismo, segundo a escolaridade da população de 15 a 64 anos (%)					
	Nenhuma	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	Ensino médio	ensino superior
Analfabeto	66	9	0	0	0
Rudimentar	29	43	24	5	1
Básico	4	42	60	54	29
Pleno	1	6	17	41	71
Analfabetos Funcionais	95	52	24	5	1
Alfabetizados Funcionalmente	5	48	76	95	99

FONTE: www.ipm.org Consultado em 22/01/2013

Essa pesquisa foi realizada com alunos do 6º e 7º ano do segundo segmento da EJA. Como se pode observar pelos dados do Inaf/2011, 24% desse público chega a essa etapa de ensino ainda como analfabeto funcional. No nível de alfabetismo básico está a maioria com 60 %, enquanto 24% estão no nível de alfabetismo rudimentar. Apenas 17% dos jovens e adultos dos anos finais do ensino fundamental da EJA são considerados plenamente alfabetizados.

As altas taxas de analfabetismo absoluto e funcional refletem um grave problema educacional no Brasil. Trata-se de uma enorme dívida histórica com relação a milhões de cidadãos que se encontram à margem dos processos sociais que requerem o uso da escrita. O analfabetismo está associado à situação socioeconômica do sujeito e à distribuição desigual dos recursos de um país, conforme Rivero (2009):

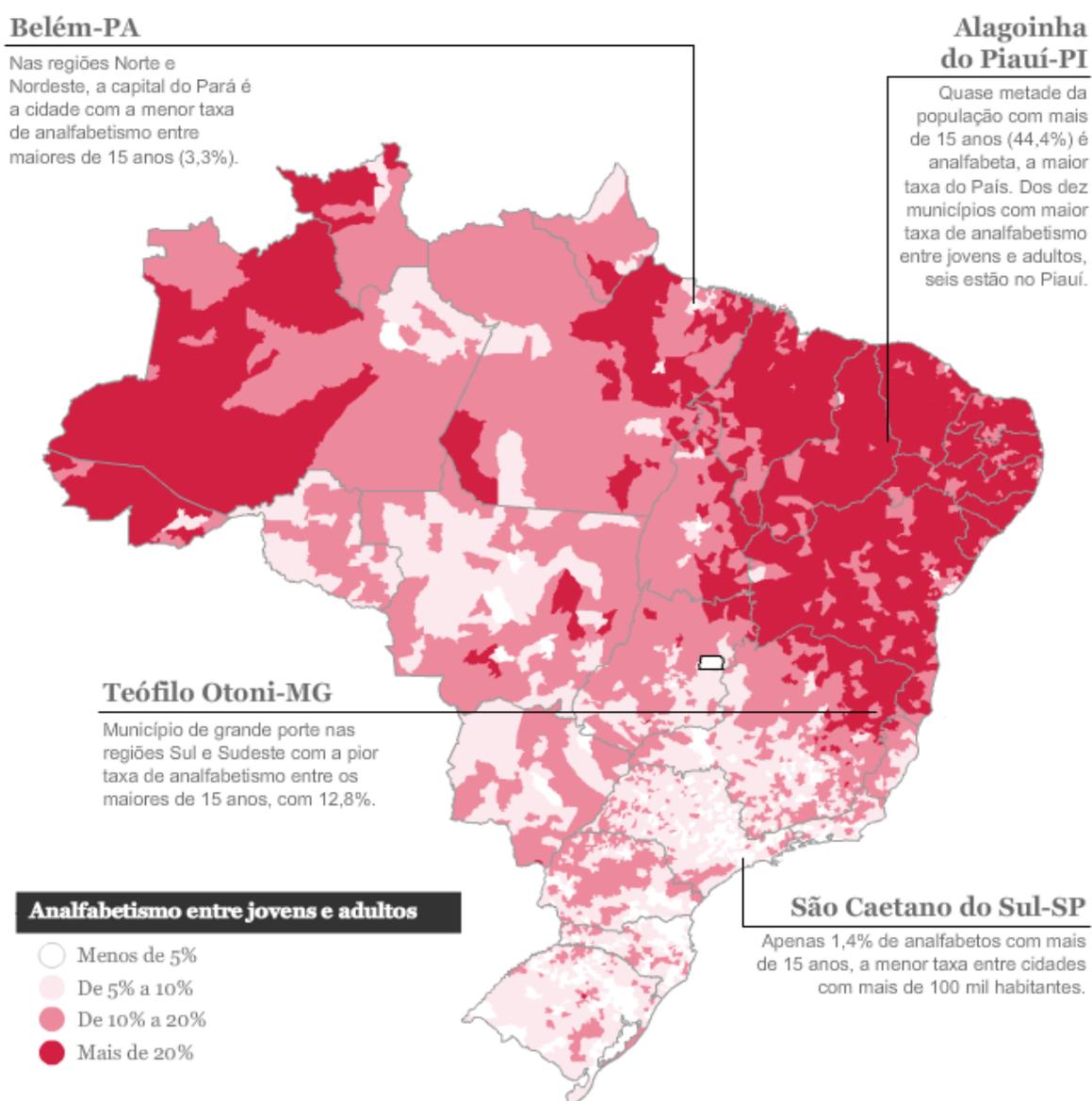
A exclusão dos analfabetos nos planos social, econômico e político é produto dessas persistentes desigualdades. Acontece um curioso círculo vicioso: estão marginalizados por não saberem ler e não podem aprender a ler porque estão excluídos. Ocorre uma espécie de dialética que faz do analfabetismo uma causa e ao mesmo tempo uma consequência da pobreza. (RIVERO, 2009, p.11).

O analfabetismo está diretamente relacionado à renda familiar. Segundo o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Brasil possui cerca de 16 milhões de analfabetos absolutos com 15 anos ou mais e mais de 30 milhões de analfabetos funcionais, em um conceito que inclui as pessoas com menos de quatro anos de estudo. Segundo os dados do “Mapa do Analfabetismo no Brasil”, o analfabetismo chega a ser 20 vezes maior entre os mais pobres. Nos domicílios que possuem renda superior a 10 salários mínimos, o índice é de 1,4%, enquanto nas famílias que possuem renda inferior a um salário mínimo, o índice chega a 29% (BRASIL, 2012).

Há ainda que se considerar a dicotomia *rural* versus *urbano*, em que, conforme Bortoni-Ricardo (2011), a taxa de analfabetismo no meio rural chega a ser três vezes superior à da população urbana. A autora ressalta que grande parte do analfabetismo nas grandes cidades se explica pelo alto contingente de migrantes que deixam as áreas rurais e demandam os centros urbanos. Os dados do analfabetismo, considerando as variáveis socio demográficas, demonstram ainda uma abissal desigualdade entre as regiões brasileiras, em que se encontram

distorções extremas, como um município com 1,4% da população analfabeta acima de 15 anos, enquanto em outro município a porcentagem chega a 44%, com quase metade da população adulta em situação de analfabetismo. O mapa abaixo apresenta a porcentagem de jovens e adultos analfabetos conforme os municípios brasileiros, de acordo com censo demográfico do IBGE realizado em 2010:

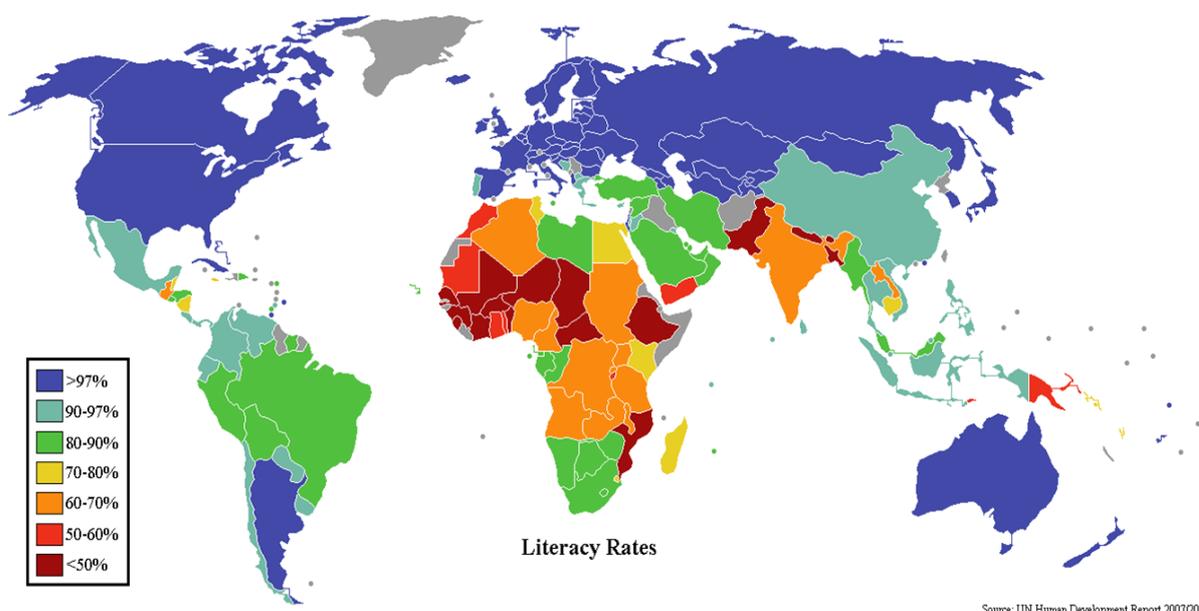
Figura 1: Mapa do analfabetismo entre jovens e adultos por região



Segundo Bortoni-Ricardo (2011), os números do analfabetismo representam a verdadeira apartheid brasileira: *“o Brasil tem o seu próprio apartheid: de um lado, a população cuja renda lhe faculta acesso aos bens de consumo, inclusive às práticas sociais de letramento; e, de outro, as populações excluídas dessas práticas, cuja cultura é predominantemente oral”* (BORTONI-RICARDO, 2011, p.69). Em relação a outros países, o Brasil apresenta uma das maiores taxas dentre os países da América Latina. O quadro abaixo apresenta a situação do analfabetismo brasileiro comparativamente às demais nações do mundo, conforme o Relatório do Desenvolvimento Humano (2007/2008):

Figura 2: Mapa do alfabetismo no mundo

“



FONTE: Relatório do Desenvolvimento Humano (UNESCO, 2007/2008)

Segundo o “Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2011” da Unesco (2011), aproximadamente 17% dos adultos do mundo – 796 milhões de pessoas – ainda não possuem competências básicas de alfabetização. O Brasil aparece em 8º lugar no mundo em quantidade de analfabetos, seguido por Indonésia e República do Congo. Segundo o relatório da Unesco (2009) – O desafio da alfabetização global – as oportunidades de alfabetização para jovens e adultos precisam estar baseadas em políticas claras, de forma a torná-las eficazes e

relevantes para aprendizes em diversos contextos. Em nível nacional, políticas claras de alfabetização devem:

- Basear-se em dados confiáveis sobre os níveis de alfabetização e as necessidades das populações;
 - Basear-se em evidência sólida sobre aquilo que funciona;
 - Estabelecer arcabouços institucionais fortes;
 - Promover ampla parceria e coordenação;
 - Estabelecer padrões de qualidade;
 - Respeitar os diversos contextos;
 - Estabelecer relações com os outros aspectos de desenvolvimento;
 - Estabelecer alfabetização no contexto de aprendizado ao longo da vida;
 - Promover um ambiente de alfabetização rico e dinâmico;
 - Fazer planejamento de monitoramento e avaliação.
- (UNESCO, 2009, p.52).

Para fornecer evidências bem fundamentadas para a formulação dessas políticas é necessário que se realizem pesquisas em diversas áreas relacionadas à alfabetização, tais como otimização de políticas, estratégias de implementação, coordenação, orçamentos e respostas para a diversidade linguística nos diversos ambientes de alfabetização (UNESCO, 2009).

2.2. Como funciona um programa de alfabetização: o formato do Programa Brasil Alfabetizado

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi instituído pelo decreto nº 4.834, de 08 de setembro 2003. O PBA é um programa federal do Ministério da Educação com abrangência nacional, com a finalidade de alcançar dois objetivos principais. O primeiro é o de contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e atingir a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O segundo objetivo é o de colaborar com a universalização do ensino fundamental, apoiando as ações de alfabetização realizadas pelos entes federados, seja por meio de transferência direta de recursos financeiros suplementares aos que aderirem ao programa, seja por meio do pagamento de bolsas a voluntários que nele atuam.

Os beneficiários são os jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos não

alfabetizados, os alfabetizandos. Existem quatro agentes do PBA. O primeiro é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), órgão do Ministério da Educação responsável por formular políticas que favoreçam o desenvolvimento de ações de alfabetização e continuidade da escolarização na Educação de Jovens e Adultos. O segundo é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, responsável pela execução de políticas educacionais mediante o financiamento de programas e projetos e o pagamento de bolsas de incentivo. O terceiro são os Estados, o Distrito federal, e os Municípios, denominados entes executores (EEx), órgãos responsáveis pela execução das ações previstas na Resolução do programa, destinadas à consecução plena dos objetivos do Programa Brasil Alfabetizado.

O quarto é a Comissão Nacional de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), responsável por assessorar a formulação e a implementação das políticas nacionais e por acompanhar as ações do PBA. Os entes federados interessados em participar do PBA deverão aderir ao programa por meio do Termo de Adesão, que contém a manifestação do interesse em participar do programa.

Para a participação no PBA é necessária a construção do Plano Plurianual de Alfabetização (PPALFA) pelos parceiros. Os parceiros enviam o PPALFA através de um sistema, o Sistema Brasil Alfabetizado (SBA), e os técnicos em educação analisam se o mesmo está de acordo com a Resolução do PBA. Se estiver em concordância, o PPALFA é aprovado. Se estiver divergente, o PPALFA é posto em diligência e retorna aos gestores para que façam as alterações.

O Plano Plurianual de Alfabetização deve conter a especificação de como ocorrerá a alfabetização, mencionando os beneficiários, o planejamento da alfabetização de jovens e adultos, a articulação e parcerias, o planejamento da formação inicial e continuada, gestão, acompanhamento pedagógico e especificação do material didático. Há uma quantidade mínima e máxima de alfabetizandos por turma, sendo que nas áreas rurais o mínimo é sete e o máximo é de vinte e cinco alfabetizandos, enquanto nas áreas urbanas o mínimo é de catorze e o máximo de vinte e cinco alunos. Todas as turmas são supervisionadas por coordenadores de turma.

Quanto à formação inicial e continuada dos alfabetizadores, são aceitas como

formadoras as instituições de ensino superior, as instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica, as instituições comunitárias de ensino superior sem fins lucrativos, bem como instituições ou organizações de ensino sem fins lucrativos que comprovem, no mínimo, dois anos de experiência em atividades educacionais e, no mínimo, um ano de experiência em alfabetização de jovens e adultos. A formação inicial tem carga horária mínima de 40 horas presenciais, já a formação continuada deve ter carga horária mínima de quatro horas-aula quinzenais ou duas horas-aula semanais. A carga horária dos cursos de alfabetização segue os seguintes parâmetros: seis meses de duração com no mínimo 240 horas-aula; sete meses de duração com no mínimo 280 horas-aula; ou ainda oito meses de duração com no mínimo 320 horas-aula.

2.3. Letramento literário e mediação leitora

O conceito de letramento se refere ao processo de preparo para atuações sociais através da língua em contextos de uso da tradição escrita. Segundo Bortoni-Ricardo (2011), o termo letramento se refere às práticas sociais associadas à escrita, ou mais precisamente:

O termo letramento é geralmente empregado para indicar um acervo cultural preservado por meio da escrita. Podemos usar o termo letramento no plural, ou então nos referir a culturas de letramento. Nas comunidades sociais, convivem culturas de letramento associadas a diferentes atividades: sociais, científicas, religiosas, profissionais etc. Também existem manifestações culturais letradas associadas à cultura popular, como a literatura de cordel, por exemplo. Uma cultura de letramento é constituída de práticas sociais em que as pessoas se apoiam em textos escritos e lidos ou lidos e preservados na memória. (BORTONI-RICARDO, 2011, p.43).

A escola é considerada, segundo Kleiman (2002), a mais importante instituição de letramento. No entanto, na maioria das vezes ela não se volta para letramento entendido como prática social, já que se preocupa com apenas um tipo de letramento: o processo de aquisição de códigos. Assim sendo, as práticas de uso da escrita na escola são sustentadas por um modelo de letramento parcial e equivocado, pois privilegia o estudo do letramento independentemente das práticas discursivas nas quais a escrita está integrada.

É preciso considerar que não há um ponto inicial para o desenvolvimento do letramento, pois o adulto, ainda que analfabeto, convive desde muito tempo com a língua escrita. A maioria convive com o código escrito em suas atividades cotidianas (observa textos à sua volta, observa o rótulo de produtos, observa os nomes das ruas, as placas de ônibus, entre outras atividades em que se a língua escrita está presente). Os primeiros passos do letramento do adulto se encontram antes da instituição educativa, ainda que essa relação ocorra de forma assistemática, casual e sem planejamento, sendo que a escola, posteriormente, orientará o letramento de forma sistemática, metódica e planejada.

Até algumas décadas atrás, conforme Soares (2011), não havia uma relação entre alfabetização, processo de ensinar/aprender a ler e a escrever, e acesso à literatura. Nesse contexto, é possível identificar dois momentos na história da alfabetização em que se percebe concepções distintas a respeito da leitura na aprendizagem inicial da língua escrita. Prevalencia até a década de 1980 o paradigma de que o domínio do sistema de escrita seria condição para que o leitor pudesse iniciar a leitura de textos, em outras palavras, era preciso primeiro ‘aprender a ler’, para depois ‘ler’. Não se acreditava que era possível ‘ler de verdade’ sem que a habilidade de decodificar o texto já estivesse consolidada.

Com a influência das teorias sociocognitiva e sociocultural da aprendizagem, no final dessa década, um novo entendimento começou a ser predominante, o de que o processo de aprendizagem da língua escrita ocorre por meio da construção progressiva de seu conceito, sendo considerado não apenas um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, mas acima de tudo um objeto sociocultural (SOARES, 2011). A alfabetização conseqüentemente não poderia ocorrer de forma dissociada desses usos socioculturais, o que passaria a ser conhecido como ‘letramento’ em sentido amplo. Na visão hodierna do processo de alfabetização é enfatizada a intensidade e diversidade dos usos e práticas sociais da língua escrita, o que significa:

interagir com materiais reais de leitura e de escrita: textos de diferentes gêneros e em diferentes suportes, textos para ler, e não textos artificialmente elaborados para aprender a ler, apagando-se, assim, a distinção anterior entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura”. (SOARES, 2001, p.15).

A partir dessas reflexões, é possível estabelecer as relações entre a literatura destinada aos neoleitores e a alfabetização de jovens e adultos. Assim, alguns questionamentos são levantados:

- Que tipo de livros de literatura respondem aos interesses e às características do adulto na fase de desenvolvimento cognitivo, emocional e social em que se encontra quando vivencia o processo de alfabetização?
- Que relações podem ser estabelecidas entre a leitura literária e o processo de alfabetização de adultos?

Para pensar essas questões, partindo do pressuposto de que o adulto desenvolve o processo de letramento dentro e fora da escola, é necessário considerar as temáticas privilegiadas e os tipos de gêneros de livros destinados aos adultos nesse processo. É importante que a escola aproveite a experiência ficcional que o aluno da EJA possui antes de entrar em um processo educativo sistematizado, de forma que o educando possa ampliar sua visão de mundo e a compreensão de suas vivências, relativizando valores e crenças, além de desenvolver a percepção da literariedade do texto e dos recursos de expressão do uso estético da linguagem.

Segundo Cosson (2012), aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, é sobretudo uma prática social que transforma as relações humanas. Promover o letramento literário dos neoleitores é uma prática social transformadora de responsabilidade da escola. O neoleitor possui uma vasta experiência de vida, relacionada ao seu trabalho e ao seu cotidiano. Em geral são pessoas vindas dos estratos populares que, ainda que morem no espaço urbano, trazem uma história vinculada ao ambiente rural. Possuem níveis bastante variados de domínio da linguagem escrita e pouca experiência de leitura sem a presença do mediador (TIEPOLO, 2009). No entanto, ainda que o neoleitor não domine plenamente a linguagem escrita, é possível dizer que é mais letrado que muitas crianças e jovens que se apropriam de uma escrita meramente escolar, conforme argumenta Tiepolo (2009):

[...] um adulto recém-alfabetizado, mesmo não dominando totalmente as convenções da linguagem escrita, é capaz de interagir com textos dos mais variados gêneros, lançando mão da leitura presumida (ou pseudoleitura), na qual seus conhecimentos sociais sobre a escrita lhe ajudam a atribuir sentido ao texto para além da decifração do código. (TIEPOLO, 2009, p.128).

De acordo com Cosson (2012), um dos objetivos do letramento literário é a construção de comunidades de leitores. Para promover a formação dessas comunidades, seguindo a premissa que o letramento literário abrange não apenas a formação de um leitor com competência para decodificar textos, mas sobretudo com a capacidade de se apropriar autonomamente das obras e do próprio processo de leitura, o autor propõe a sistematização das aulas de literatura em duas sequências: uma básica e uma expandida. A sequência básica é indicada para o ensino fundamental e a sequência expandida aos professores do ensino médio. Este estudo teve como sujeitos alunos do ensino fundamental, com os quais a sequência básica pode ser adequadamente utilizada.

A sequência básica pode ser dividida em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação, chamada por Cosson (2012) de rito de passagem, consiste em uma atividade de preparação dos alunos no universo do livro a ser lido. Na fase seguinte, a introdução, são apresentados os autores e as obras. Nesse momento, antes da leitura, é importante que o mediador estimule o leitor a explorar o material impresso e a ler orelhas e prefácios. O professor também pode selecionar trechos da obra para ler em sala de aula com os alunos para despertar o interesse pelo livro. Em um terceiro momento, a fase da leitura, o professor pode negociar um tempo delimitado para a leitura, levando em consideração a disponibilidade que os alunos possuem para essa atividade. O intervalo deve ser suficiente para que tenham conhecimento do texto, não podendo ser demasiado longo, para que não haja a dispersão da leitura.

A interpretação, conforme o autor consiste na etapa em que se tecem os enunciados. O leitor faz uso de processos inferenciais para chegar à construção do sentido do texto, que se estabelece a partir do diálogo entre o autor, o texto e a comunidade. A interpretação pode ser pensada em dois momentos, um interior e um exterior. O primeiro momento se dá com o encontro do leitor com a obra, que não obstante ser uma atividade individual, ainda assim tem configurações sociais, pois *“a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais*

peçoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” (COSSON, 2012, p. 65).

O momento externo corresponde ao movimento de concretização da interpretação como construção de sentido. Nessa fase percebe-se a peculiaridade de uma leitura feita dentro de um contexto de letramento literário escolar, já que o aluno precisará compartilhar sua interpretação e, por meio da interação com outros alunos e com o professor, poderá ampliar os sentidos construídos individualmente. Trata-se do ponto mais alto na construção de comunidades de leitores, na medida em que *“os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”* (COSSON, 2012, p. 66).

Para a realização dessas sequências, é fundamental que o professor seja bem preparado para essa mediação. Segundo Bortoni-Ricardo (2012), o mediador de leitura exerce um papel fundamental na transformação do leitor principiante em leitor autônomo, ao auxiliá-lo a mobilizar conhecimentos e desenvolver as habilidades necessárias no processo de leitura:

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. [...] A mediação da leitura acontece na dinâmica da interação. O mediador apóia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa. (BORTONI-RICARDO, 2012, p.68).

A leitura é acima de tudo um processo de atribuição de sentidos. Dessa forma, não é suficiente apenas o acesso ao livro enquanto produto material é preciso que o mesmo crie vida a partir dos significados atribuídos pelo leitor. Para isso, é fundamental a presença de um mediador que tenha de fato uma prática leitora e possa estabelecer uma ponte entre os livros e os novos leitores. Conforme Tiepolo (2009, p.130): *“entre o neoleitor e o livro, é imprescindível a presença do mediador, entendido como aquele que não apenas entrega os livros ou prepara atividades burocráticas de leitura, mas alguém que é um leitor de fato”*. Essa opinião é corroborada por Maciel (2007), que acrescenta: *“o professor leitor tem um diferencial e já demonstra uma nova postura. Não obstante, para aumentar a proficiência da leitura dos alunos, o professor precisa, antes de tudo, perceber-se como sujeito*

produtor e portador de um saber político-pedagógico, transformador de sua própria prática” (MACIEL, 2007, p.3).

As obras literárias do concurso “Literatura para Todos”, assim como outras obras de literatura, segundo Maciel (2007), precisam ser acompanhadas de ações mediadoras apropriadas para dar continuidade ao processo de letramento literário dos educandos da EJA. Recomenda-se que essas ações procurem em especial *“Identificar de modo contínuo os interesses e os obstáculos enfrentados pelos educandos e educadores em relação à prática de leitura e desenvolver um conjunto de ações para realizar as mudanças necessárias”* (MACIEL, 2007, p.3).

Segundo Gomes (2010), os mediadores de leitura devem: 1) ter disposição e curiosidade para ler textos literários; 2) possuir certo domínio técnico acerca da literatura; 3) fomentar a inclusão da leitura literária no projeto pedagógico das escolas; 4) promover ações que desvelem a perspectiva do consumo; 5) insistir em ações que desarticulem o “espírito do corpo” dos diversos grupos ou do grupo maior de educandos; 6) incentivar a polifonia e a diversidade.

Ter disposição e curiosidade para ler textos literários é o primeiro requisito para um mediador de leitura. É preciso que a leitura de obras literárias seja para ele uma prática constante, pois assim terá condições para escolher os textos mais indicados para os leitores, alternando entre gêneros e estilos. Para isso é necessário possuir certo domínio técnico da literatura, de forma a concebê-la não apenas como uma história contada, mas sobretudo como construção de linguagem artística, original e esteticamente elaborada.

Para consolidar o fomento à leitura na escola de forma constante e permanente, é importante que ações voltadas à leitura façam parte do projeto político-pedagógico da escola, de forma a prever tempos para a mediação leitora, além de espaços e mecanismos para a aquisição e circulação de textos literários. É fundamental que, nesse contexto, a escola promova momentos para a reflexão acerca dos símbolos de consumo na sociedade, estimulando os educandos a transcender a ânsia em adquirir mercadorias por meio da satisfação por outros símbolos (GOMES, 2010). Esse posicionamento, que considera a leitura literária como um meio para se repensar a realidade e criar novos valores, é reforçado por Eiterer e Abreu (2009):

[...] a leitura literária é uma dimensão significativa da cultura, nos instiga, mexe com nosso íntimo, nos remete a lembranças, nos faz refletir, repensar a realidade e nos “tira do lugar-comum”, projetando futuros possíveis. Possibilitar encontros significativos com a literatura brasileira (...) na EJA, é o que desejamos, uma vez que, mediar o acesso à literatura é também abrir portas ao desconhecido, ao inusitado, ao imaginário. (EITERER e ABREU, 2009, p.159).

Nesse sentido, o mediador deve promover momentos em que o educando possa desarticular o “espírito do corpo”, ou seja, em que possa se desvencilhar dos papéis sociais atribuídos pelo grupo na sala de aula, a fim de encontrar novos significados para o texto e para si, já que o texto literário não é passivo e solene, mas um produto cultural polifônico, onde se encontram diversas vozes (GOMES, 2010).

2.4. Estratégias e avaliação de leitura

Para se atingir a compreensão de um texto é preciso mobilizar múltiplos conhecimentos, desde conhecimentos de mundo a temas específicos, relacionando conhecimentos prévios com as informações textuais. Segundo Bortoni-Ricardo et alii (2010), a compreensão textual é produto de estratégias que o leitor utiliza para intensificar a lembrança e a compreensão do que lê, como também para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas na compreensão.

Na compreensão leitora interagem processos cognitivos, perceptivos e linguísticos. Na interação desses processos, podem ser identificadas algumas características de um leitor competente, tais como: decodificar rapidamente e automaticamente o que lê; utilizar conhecimento prévio para situar a leitura e dar sentido a ela, consolidando a construção de conhecimentos novos que se somam aos esquemas já existentes; integrar e ordenar com facilidade as proposições dentro das orações e entre orações distintas, reorganizando a informação do texto para torná-la significativa; supervisionar a compreensão enquanto lê; corrigir os erros que possa ter enquanto avança na leitura; ser capaz de extrair a ideia central do texto; ser capaz de realizar um resumo da leitura; realizar constantemente inferências; gerar perguntas sobre o que lê; dentre outras competências (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010).

Para mediar o desenvolvimento dessas competências de leitura, o professor pode se valer de variadas estratégias metodológicas. As autoras sugerem que ele divida a atividade em três momentos distintos: a preparação para a leitura; a leitura propriamente dita; e avaliação da leitura. Antes de iniciar a leitura, é necessária certa preparação que, através de algumas tarefas, possibilita maior sucesso na atividade. Primeiramente, sugere-se que seja estabelecida a finalidade da leitura do texto, deixando claros os objetivos, já que as estratégias aplicadas pelo leitor na compreensão do texto diferem de acordo com o objetivo da leitura. Após serem estabelecidos os objetivos, o mediador deve fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, realizando um diagnóstico acerca do que os leitores já sabem sobre o tema.

O professor pode também nessa fase estimular os alunos a fazerem previsões sobre a leitura, recorrendo a vários aspectos, como o formato do texto, a estrutura textual, as ilustrações, os títulos e subtítulos. É importante que o leitor assuma a responsabilidade perante a leitura, não só respondendo o que o professor pergunta, mas também se interrogando sobre o texto, para que atinja o patamar de leitor autônomo. Durante o momento da leitura, o professor deve atuar como mediador entre o aluno e o texto, dando oportunidade para que o aluno assuma uma postura ativa, já que o leitor deve ser o responsável pelo desenvolvimento de sua compreensão leitora.

Bortoni-Ricardo et al. (2010) sugerem que o aluno faça uma leitura silenciosa para um contato inicial com o texto. Em seguida, é importante que o professor faça uma leitura simultânea com os alunos. Essa leitura deve ser feita lentamente, explorando o texto do ponto de vista sintático, semântico e pragmático. É preciso identificar o que está explícito no texto e também compreender o que está implícito para atingir a compreensão inferencial. Por fim, existem as tarefas que podem ser desenvolvidas após a finalização da leitura para verificar se realmente ocorreu a compreensão do texto por parte dos alunos. Dentre outras atividades para realizar essa avaliação, as autoras sugerem a elaboração de textos escritos, que são importantes por possibilitarem ao leitor apresentar as ideias principais do texto, o que só é possível quando se compreendeu o que foi lido. Os alunos podem também elaborar organizadores gráficos, sejam por meio de mapas, redes, diagramas, quadros ou mapas conceituais (BORTONI-RICARDO, 2010).

Segundo Moura et alii (2010), o trabalho com uma sequência didática de leitura previamente planejada traz benefícios no desenvolvimento da autonomia e independência do aluno, considerando que, ao dar continuidade às ações durante o processo de leitura, o leitor se apropria de estratégias metacognitivas, além de desenvolver habilidades inerentes à realização do ato de ler.

A avaliação deve levar em consideração as diversas dimensões do processo de leitura. De acordo com Angelo e Menegassi (2011), as questões elaboradas para a avaliação podem propiciar tanto uma postura crítica, questionadora, quanto respostas reprodutivas, que encerram a continuidade da corrente dialógica. De acordo com as perguntas feitas em uma avaliação, é possível perceber qual concepção de leitura perpassa a prática docente e em qual foco o trabalho está concentrado, se no autor, no texto, no leitor ou na interação autor-texto-leitor.

Em uma concepção em que a leitura tem foco no autor, o texto é visto como um produto lógico do pensamento, uma representação mental do autor, em que não cabe ao leitor senão 'captar' essa representação mental materializada, assim como as intenções psicológicas do produtor. Nesse tipo de concepção, o leitor exerce um papel passivo, sendo apenas um receptor, sem que se levem em consideração as suas experiências e os seus conhecimentos. Em uma leitura com foco no texto, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser codificado pelo leitor. Apenas é exigido que o leitor tenha o conhecimento do código utilizado, reconhecendo o sentido das palavras e estruturas do texto. De toda forma, o leitor apenas realiza atividade de reconhecimento, de reprodução, sendo considerada uma leitura passiva.

A leitura com foco no leitor, por outro lado, privilegia o leitor, que atribui significado ao texto por intermédio de seus conhecimentos prévios. Esse tipo de concepção aceita diferentes compreensões de um texto, já que há diferentes leitores, com diferentes conhecimentos acumulados. Conforme Menagassi e Angelo (2011), nesse tipo de concepção o leitor transita pelo texto de forma a selecionar o que lhe convém na leitura; joga com os implícitos do texto; produz inferências; usa estratégias de seleção, predição, inferência, confirmação, autocorreção e verificação; e faz da leitura um jogo de adivinhação, porque faz também perguntas ao texto lido. A fragilidade dessa concepção está no fato de descartar os aspectos sociais em volta do leitor, pois pode confiar exageradamente nas impressões que o

mesmo produz.

A leitura com foco na interação autor-texto-leitor parte de uma concepção em que o autor e o leitor são sujeitos ativos, que dialogam, que se constroem e são construídos no texto. O leitor e o autor se encontram no texto, que é o lugar em que a interação verbal desvela uma série de implícitos, tendo como plano de fundo o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Esse tipo de concepção, com foco na interação autor-texto-leitor, é a mais completa, pois a leitura é vista como uma atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base em elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização e requer também a mobilização de um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo, tais como os conhecimentos prévios dos alunos, sua posição social no grupo e suas concepções ideológicas (ANGELO e MENAGASSI, 2011).

Segundo Solé (1998), as perguntas que tenham foco na relação autor-texto-leitor podem ser classificadas em três categorias: perguntas de resposta literal; perguntas para pensar e buscar; e perguntas de elaboração pessoal. As perguntas de resposta literal são encontradas diretamente no texto, ainda que não sejam perguntas em que o aluno necessariamente deve copiar um trecho do texto. As perguntas para pensar e buscar exigem respostas que podem ser deduzidas do texto, mas o leitor deve produzir algum tipo de inferência por meio do relacionamento entre os diversos elementos do que foi lido. Dessa forma, a resposta não está no texto, mas na relação do texto com as inferências realizadas pelo leitor. Já as perguntas de elaboração pessoal tomam o texto como referencial, mas as respostas exigem a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor. No entanto, o leitor não pode produzir uma resposta qualquer, pois a produção de sentidos deve estar atrelada às perguntas anteriores, de forma que o aluno raciocine sobre o que está lendo e articule o tema do texto à sua vida pessoal.

De acordo com Angelo e Menegassi (2011), ao se analisar as respostas produzidas pelos alunos a partir das perguntas na avaliação da leitura podem ser percebidas diferentes formas de expressão de compreensão textual do leitor, tais como respostas reprodutivas, atitude responsiva em processo de construção autônoma, atitudes responsivas não-expansivas, e atitudes ativas criativas. As respostas reprodutivas consistem em manifestações discursivas presas aos limites do texto, sem que nenhum dado novo seja exposto no diálogo entre o leitor e o

texto. A atitude responsiva em processo de construção autônomo se revela em alunos em processo de maturação, já que a resposta é um meio termo entre a cópia e a compreensão criativa.

Quando o aluno não expande o diálogo com o texto, de forma a requisitar um tempo maior para a manifestação ativa diante do que foi lido, temos atitudes responsivas não-expansivas. Já as atitudes responsivas ativas criativas consistem em atitudes em que o leitor age sobre a palavra do outro, confrontando com suas experiências individuais. Seguindo a ótica bakhtiniana, Angelo e Menegassi (2011) fazem uma distinção entre 'decodificar' e 'descodificar' o texto. 'Decodificar' é um processo de reconhecimento do código escrito e sua associação com o significado pretendido no texto, enquanto o ato de 'descodificar' leva em consideração os valores sociais e as significações ideológicas da interação.

Segundo os autores, as escolas, em sua grande maioria, optam por um ensino de leitura pautado no processo de identificação do sinal, de mera decodificação. No entanto, além de decodificar é preciso também descodificar, já que ensinar a identificar partes de um texto, não é necessariamente ensinar a ler. Ensinar a ler é favorecer uma postura responsiva ativa do aluno leitor, de forma que se propicie a formação de leitores críticos, competentes, criativos e autônomos. Assim, as perguntas feitas aos leitores não devem se limitar à solicitação de cópia de dados pontuais do texto, mas sim a uma participação efetiva do sujeito-leitor, dando continuidade ao diálogo iniciado com o texto. Para isso os alunos precisam levar em consideração além dos fatores estritamente verbais, outras dimensões, como a situação pragmática extra verbal e fatores não-lidos.

Angelo e Menegassi (2011) pontuam que, ao apresentar uma resposta a uma pergunta de leitura, as palavras próprias dos alunos vêm marcadas por valores e ideias sociais, já que as interações individuais são modeladas sócio-ideologicamente. Dessa forma, quanto maior a sociabilização do sujeito, maior é a capacidade de conhecer, avaliar, produzir alternativas, fazer escolhas diante das necessidades e problemas produzidos pela realidade social. Nesse processo, o professor tem um papel fundamental, ao possibilitar que os alunos ampliem suas experiências sociais:

Nas situações de ensino de leitura, cabe ao professor, como mediador da interação entre o aluno e o texto, propiciar condições para que o aluno se aproprie das marcas do instuído socialmente e, desse modo, torne a sua consciência mais aguçada e mais abrangente de forma a somar ao texto algo de suas experiências individuais, transformando as palavras “alheias” em palavras “próprias”. (ANGELO E MENEGASSI, 2011, p.218).

O professor tem o compromisso social de estimular a formação de leitores ativos, críticos e autônomos, criando estratégias para que o leitor em formação passe da decodificação do texto a aprenda a decodificar, acrescentando ao texto outras visões, valores e ideais do mundo.

2.5. Sequência didática aplicada à leitura

Moura, Martins e Caxangá (2010) apresentam uma proposta de organização do trabalho com a leitura com o objetivo de proporcionar aos professores um referencial metodológico para facilitar o desenvolvimento da compreensão leitora de seus alunos. Nessa organização, as autoras consideram para a sistematização da proposta as dimensões do texto (o texto, o co-texto, o contexto, o infratexto e o intertexto) e também o resultado da leitura, conforme o quadro:

Quadro 2: Sequência Didática aplicada à leitura

Sequência Didática Aplicada à Leitura	
contexto	<p>Antes de iniciar a leitura do texto, é importante que o professor oriente o aluno a fazer uma leitura silenciosa para avaliar o nível de dificuldade do texto. Em seguida discuta a técnica de leitura adequada ao objetivo do texto: sublinhar as informações importantes, anotar as palavras desconhecidas.</p> <p>Ajudar o aluno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o gênero, a organização textual, para que ele aprenda a perceber o objetivo da leitura; • Identificar o objetivo da leitura e a perseguir-lo durante a leitura; • Acionar os conhecimentos prévios; enciclopédicos, conhecimento linguístico, conhecimento interacional, por meio de perguntas direcionadas estabelecendo previsões sobre o texto; explorando o tema, a área abrangente; • Localizar informações explícitas no texto e a inferir o sentido de uma palavra ou expressão; • Expor o que já sabe sobre o tema; • Prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio; • Levantar hipóteses sobre aspectos do texto; • Perceber as relações de hierarquia das informações dos parágrafos: ideias central e secundárias; • Perceber a linearidade do texto; a progressão das informações e da distribuição nos parágrafos e a identificar os elementos gramaticais que colaboram na construção da progressão do texto; • Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por sequencializadores; • Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; • Utilizar os recursos multimodais apresentados no texto (tabelas, gráficos, figuras etc.) como elementos que ajudam na construção de sentido do texto; • Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; • Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto; • Desenvolver determinadas habilidades necessárias à compreensão leitora, dentre elas: a relação, a analogia, a síntese, a classificação; a ordenação hierárquica, a descoberta da coerência global do texto, a comparação e a avaliação; • Buscar as relações existentes nas informações presentes no texto: principalmente as de causa e consequência; • Avaliar o seu nível de metacognição, identificando as informações novas aprendidas com a leitura do texto.

O contexto	<p>Ajudar o aluno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber a função social do texto; • Reconhecer o autor, a intenção, o interlocutor, o suporte, a situação de produção (época, local, fatos relacionados); • Estabelecer uma relação de sentidos entre o texto e a experiência (universo comunicacional do aluno) procurando torna-lo mais real possível; • Fazer a relação entre as informações do texto e o conhecimento já consolidado (o texto e a experiência); • Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e que será recebido.
O Infratexto	<p>Ajudar o aluno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber o implícito no texto, acionando os conhecimentos culturais para que ele perceba a diferença entre o real e ficcional; • Relacionar o conteúdo do texto com sua realidade; • Fazer inferências a partir das pistas oferecidas pelo autor: as analogias que se pode fazer.
O Intertexto	<p>Ajudar o aluno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar outros textos que tratam sobre o mesmo tema; • Perceber diferentes formas de intertextualidade: elementos no texto que remetem a outros textos; • Analisar paráfrases e paródias em diferentes situações.
O registro da leitura	<p>Ajudar o aluno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomar as aprendizagens construídas a partir da leitura do texto de modo a ampliar sua visão de mundo; • Retomar de forma sintética as informações contidas no texto, para que o aluno reelabore o texto sem que se sinta incapaz de fazê-lo; • Sistematizar em forma de resumo as informações principais do texto, para que ele desenvolva as habilidades de compreender, distinguir, hierarquizar, questionar, descobrir a estrutura textual e outras, além da capacidade de organização da escrita. Esse momento gera também a oportunidade de refletir sobre a leitura realizada. Pode ocorrer através das seguintes possibilidades: atividades orientadas para a compreensão do texto (perguntas); resumo do texto; mapa conceitual.

FONTE: (MOURA, MARTINS E CAXANGÁ, 2010).

Segundo as autoras o trabalho com a sequência didática de leitura traz alguns benefícios no desenvolvimento da autonomia e independência do aluno para o ato de leitura, pois ao dar continuidade às ações durante o processo, o leitor apropria-se de estratégias metacognitivas, além de desenvolver habilidades inerentes à realização do ato de ler. A produção de textos também auxilia o aluno a organizar as informações abstraídas e demonstrar o seu processo de compreensão leitora.

2.6. Políticas públicas para o livro e a leitura

O acesso aos bens culturais foi declarado como direito do cidadão na Constituição Federal de 1988, que estabelece no artigo 215 que “*O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais*” (BRASIL, 1988). As políticas de leitura podem ser consideradas conquistas dos direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos, embora estejam compreendidas como reivindicações tanto dos movimentos sociais como do setor editorial. Aqueles com o objetivo de atender às demandas da população acerca do direito ao acesso aos bens culturais, e este com claros interesses econômicos (MORAIS, 2010).

Segundo Morais (2010), os movimentos recentes sobre as políticas de leitura têm como marco o Proler (Programa Nacional de Incentivo à Leitura). O Proler foi instituído pelo decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, e consiste em um projeto de valorização social da leitura e da escrita, vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e ao Ministério da Cultura (MINC). O Proler está presente em todo o país e é organizado por meio de comitês localizados em diversas cidades brasileiras. Para cumprir seu objetivo de valorização social da leitura e escrita, atua por meio das seguintes estratégias: a) formação de uma rede nacional de encontros de incentivo à leitura e à escrita; b) promoção de cursos de formação continuada de profissionais; c) assessoria para implementação de projetos de leitura; d) implementação de uma política de incentivo na Casa da Leitura; e) consolidação do Centro de Referência e Documentação em Leitura; f) consolidação das Bibliotecas Demonstrativas na Casa da Leitura; e g) consolidação de um sistema de acompanhamento e avaliação

(BRASIL, 2009).

Um outro marco em relação às políticas de leitura se deu em 2003, quando foi publicada a lei 10.753, de 30 de outubro de 2003, conhecida como a “Lei do Livro”. Essa lei institui a Política Nacional do Livro e é o instrumento legal que autoriza o poder executivo a criar e executar projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura. A partir da “Lei do Livro” foi instituído o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), regulamentado pelo decreto 7.559, de 1º de setembro de 2011. O plano abarca um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas, em desenvolvimento no país, empreendidos tanto pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal) quanto pela sociedade.

O artigo 1º do decreto supracitado apresenta os objetivos do PNLL:

Art.1º O Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL consiste em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no país.

§ 1º São objetivos do PNLL:

I - a democratização do acesso ao livro;

II - a formação de mediadores para o incentivo à leitura;

III - a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; e

IV - o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional.

(BRASIL, 2011).

O PNLL valoriza fatores qualitativos e quantitativos como necessários para a existência expressiva de leitores em um país. Os seguintes fatores qualitativos são destacados no Plano: a) o livro deve ocupar destaque no imaginário nacional, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por amplas faixas da população; b) devem existir famílias leitoras, cujos integrantes se interessem vivamente pelos livros e compartilhem práticas de leitura, de modo que as velhas e novas gerações se influenciem mutuamente e construam representações afetivas em torno da leitura; c) deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar essa finalidade. Quanto aos fatores quantitativos, deve ser garantido o acesso ao livro, com disponibilidade de um número suficiente de bibliotecas, além de o preço ser acessível a todos os leitores em potenciais (BRASIL, 2007).

Para alcançar o objetivo de formar comunidades de leitores em âmbito nacional, o PNLL trabalha a partir de quatro eixos de atuação, conforme os objetivos

estipulados no parágrafo primeiro do decreto 7.559/2011: democratização do acesso; fomento à leitura e à formação de mediadores; valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico; e desenvolvimento da economia do livro. São realizadas diversas ações com o intuito de democratizar o acesso, tais como implantação de novas bibliotecas; fortalecimento da rede atual de bibliotecas de acesso público integradas à comunidade; criação de novos espaços de leitura; distribuição de livros gratuitos em diversos formatos acessíveis; melhoria do acesso ao livro e a outras formas de expressão da leitura; e disponibilização e uso de tecnologias de informação e comunicação, contemplando os requisitos de acessibilidade.

No eixo de fomento à leitura e formação de mediadores destacam-se as ações de promoção de reconhecimento de experiências e práticas de incentivo e fomento à leitura; formação de mediadores e de leitores; projetos sociais de leitura; estudos e fomento à pesquisa nas áreas do livro; sistemas de informação nas áreas de biblioteca, bibliografia e mercado editorial; e prêmios de reconhecimento às ações de incentivo e fomento às práticas sociais de leitura. No eixo três de atuação do PNLL, que se refere à valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico, destacam-se ações para converter o fomento às práticas sociais da leitura em política de Estado; e ações para criar consciência sobre o valor social do livro e da leitura.

Para incentivar a cadeia criativa e a cadeia produtiva do livro são empreendidas ações de fomento à distribuição, circulação e consumo de bens de leitura; fomento às ações de produção, distribuição e circulação de livros e outros materiais de leitura; e maior presença da produção nacional literária, científica e cultural no exterior (BRASIL, 2011).

Dentre os projetos de reconhecimento às ações de incentivo e fomento às práticas sociais de leitura que integram o PNLL, destaca-se o Prêmio Viva leitura. O Prêmio Viva leitura é realizado em conjunto pelo Ministério da Educação e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. O Viva Leitura tem como objeto o fomento à mediação da leitura em todo o território nacional, com o objetivo da valorização da leitura e de seu papel na conquista da cidadania plena. Premia com um valor em dinheiro experiências de leitura empreendidas em território nacional, divididas em três categorias, que incluem

bibliotecas públicas, privadas e comunitárias; escolas públicas e privadas; e sociedade (ONGs, pessoas físicas e instituições sociais).

É relevante mencionar também o programa “Arca das Letras”, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário. O programa foi criado em 2003 e implanta bibliotecas para facilitar o acesso ao livro e à informação no meio rural brasileiro, atendendo famílias formadas por agricultores familiares, assentados da reforma agrária, comunidades e populações ribeirinhas. As bibliotecas são instaladas nas casas dos agentes de leitura ou nas sedes de uso coletivo, de acordo com a escolha da comunidade e disponibilidade dos agentes. O acervo inicial de cada ‘arca’ é de cerca de 200 livros de literatura infantil, para jovens e adultos, livros didáticos, técnicos, especializados e de referência ao exercício da cidadania. Os livros são escolhidos por meio da indicação e demanda das famílias atendidas (BRASIL, 2012).

Dentre as ações da política de leitura do Ministério da Educação, pode-se afirmar que o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é um dos mais expressivos. O PNBE foi instituído por meio da portaria nº 584, de 28 de abril de 1997. De acordo com o artigo 1º da portaria supracitada, o programa foi criado com o objetivo de promover:

- a) aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência;
- b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental;
- c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito de leitura;
- d) produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico. (BRASIL, 1997).

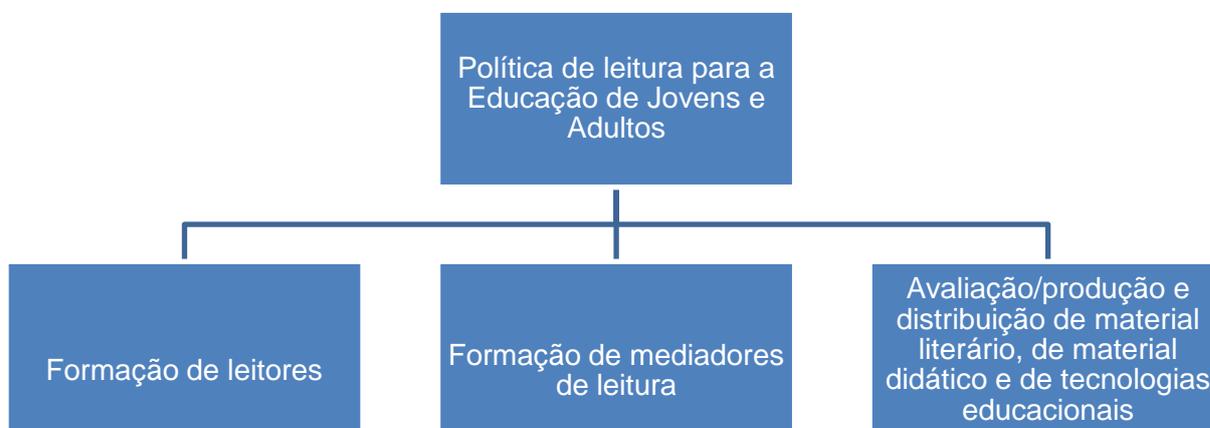
O PNBE tem como finalidade fornecer obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica para as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos (EJA). Apesar de ser um programa chave para a política de leitura nas escolas, o PNBE precisa ainda ser melhor divulgado entre os docentes, conforme Paiva e Rodrigues (2008):

As escolas públicas contam com uma importante política, o PNBE – Programa Nacional de Biblioteca da Escola, mas pesquisas vêm demonstrando que existe um desconhecimento por parte dos professores acerca desse programa, o que aponta a necessidade de sua maior divulgação. Desse modo, é fundamental conhecer os objetivos do PNBE, o seu processo de avaliação, de constituição dos acervos, bem como a distribuição de livros que irá contribuir para o trabalho de leitura que o professor poderá realizar com as obras. (PAIVA, RODRIGUES, 2008, p.14).

2.7. Políticas de leitura para Educação de Jovens e Adultos

As políticas de leitura implementadas pela Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA) do Ministério da Educação visam garantir o direito dos cidadãos brasileiros à aprendizagem ao longo da vida, a partir da concepção de que a EJA abrange não apenas o ambiente escolar, mas igualmente as situações informais de aprendizagem presentes na sociedade, marcadas pela forte presença da escrita, dos meios de informação e comunicação. As políticas públicas de leitura para a Educação de Jovens e Adultos vêm atender à demanda da criação de condições para o exercício dos direitos de acesso à leitura e à formação leitora. A formulação dessa política está baseada na constatação de que muitos dos alunos da EJA acabam perdendo ao longo do tempo as suas ainda incipientes habilidades de escrita e leitura. Nesse contexto, o fomento à leitura literária na escola tem um papel decisivo, já que consolida o efetivo letramento desses sujeitos.

As políticas de leitura do Ministério da Educação direcionadas à Educação de Jovens e Adultos seguem três eixos principais:

Quadro 3: Eixos da política de leitura para EJA

Fonte: Reelaborado pela autora a partir de textos da SECADI/MEC

As principais ações do Ministério da Educação para estimular as práticas de leitura entre alunos da EJA se dão por meio do apoio a projetos de leitura e formação de mediadores e também por meio da distribuição das obras literárias da coleção “Literatura para Todos” em escolas da rede pública nacional.

2.8. Projetos de leitura para jovens e adultos

O apoio a projetos voltados ao fomento literário de neoleitores foi realizado pelo Ministério da Educação por meio da Resolução/FNDE/CD nº 44, de 16 de outubro de 2008, que estabeleceu critérios e procedimentos para a execução de projetos mediante assistência financeira aos estados, Distrito Federal, municípios, IES (Instituições Públicas de Ensino Superior) e entidades sem fins lucrativos. Os projetos da Resolução nº 44/2008 contemplaram as seguintes linhas de ação: promoção de acesso à leitura; formação de leitores e mediadores de leitura; produção e distribuição de tecnologias educacionais; pesquisa e avaliação sobre leitura.

A linha de ação “Promoção de acesso à leitura” teve como objetivo garantir o direito de jovens, adultos e idosos neoleitores a espaços de leitura. Foram priorizados projetos que promoviam: o intercâmbio entre ambientes educacionais e culturais diversificados, com o fim de aproximar os diferentes segmentos da cultura contemporânea (cultura popular, cinema, artes, teatro, literatura, novas tecnologias, entre outros, de espaços educacionais); a criação, expansão e dinamização de espaços para formação de leitores e/ou mediadores, visando ao incremento de núcleos de promoção de leitura; o intercâmbio entre bibliotecas públicas, comunitárias e escolares; espaço de trabalho como um espaço de leitura; espaços públicos como ambientes de leitura (tais como: praças, transportes, livrarias, hospitais, centros de saúde mental, asilos, unidades prisionais, lares de acolhimento, lugares de realização de esportes, associações comunitárias rurais e urbanas); e configuração de redes de espaços de leitura (BRASIL, 2008).

Preparar leitores críticos capazes de participar como sujeitos históricos do desenvolvimento do mundo contemporâneo assim como mediadores de leitura capazes de estimular leitores reflexivos foram os objetivos da linha de ação “Formação de leitores e de mediadores de leitura”. Para alcançar essas metas foram apoiados projetos que promoviam: formas diversificadas que priorizam o tema da leitura (encontros, grupos de discussão, saraus, performances poéticas, rodas literárias, murais, clubes de leitura, oficinas de criação literária, encontros com autores e ilustradores, danças, cantorias, teatro, oficinas de produção audiovisual, oficinas de produção musical, entre outras); formação de profissionais da área de leitura (bibliotecários, professores, educadores e profissionais da educação, como mediadores de leitura); formação de leitores de forma integrada com a família; formação de leitores capazes de serem eles mesmos agentes de leitura e de formação; e formação de leitores das populações geralmente excluídas do acesso a bens culturais, respeitadas suas características étnico-raciais, socioeconômicas, de gênero, de identidade regional/territorial, entre outras.

A linha de ação “Fomento à produção e distribuição de tecnologias educacionais de fomento à leitura” teve como foco estimular a produção de materiais de leitura em diversos suportes, e sua distribuição para neoleitores. Para isso foram fomentados projetos que promoviam: a produção de tecnologias educacionais de fomento à leitura, considerando não apenas o suporte livro, mas também aqueles

baseados em textos, som e imagens como, DVD, CD-ROM, vídeo, filme, jogo eletrônico, plataforma de ensino a distância, gravação de livros falados, livro em Braille, rádio, mp3 e todo conteúdo por meio de novas tecnologias de acesso à informação e ao conhecimento; criação de tecnologias educacionais de fomento à leitura produzidas por alfabetizando neoleitores e por alfabetizadores; criação de material literário específico, considerando os diversos gêneros; criação de material de registro da história oral das comunidades rurais e demais populações que tenham reconhecida tradição oral; e formas de distribuição que integrem a mediação de leitura.

A linha de ação “Pesquisa e avaliação sobre leitura” teve o intuito de estimular pesquisas científicas (pedagógicas, literárias, sociológicas, históricas, antropológicas, entre outras) e avaliações em torno do tema leitura. Foram apoiados projetos de pesquisa e avaliação que estabeleçam uma linha interdisciplinar entre leitura e outras áreas e que pesquisassem ou avaliassem: o perfil dos neoleitores e de mediadores de leitura envolvidos com o público jovem, adulto e idoso neoleitor; as tecnologias educacionais de fomento à leitura específica para esse público; as práticas leitoras voltadas para a natureza das múltiplas linguagens; as práticas de leitura e escrita direcionadas a grupos sociais sócio-historicamente discriminados e estigmatizados; a relação entre o texto e a imagem das tecnologias educacionais; as práticas pedagógicas; o impacto do fortalecimento da leitura no processo de ensino-aprendizagem e na continuidade das aprendizagens ao longo da vida e o impacto da recepção de tecnologias educacionais de fomento à leitura para neoleitores (BRASIL, 2008). Em 2009, por meio da Resolução nº 44/2008, foram celebrados convênios com seis instituições, conforme quadro abaixo:

Quadro 4: Projetos de leitura para EJA

Instituição	Ações	Objeto do convênio
Associação Casa das Artes/RJ	<p>I - Promoção de acesso à leitura;</p> <p>II - Formação de leitores e mediadores de leitura;</p> <p>III - produção e distribuição de tecnologias educacionais de fomento à leitura;</p> <p>IV - Pesquisa e avaliação sobre leitura.</p>	<p>I- Formação de leitores por meio do desenvolvimento de oficinas: literária, visual, musical, memória e diálogos com a escola;</p> <p>II- Formação de mediadores de leitura por meio do desenvolvimento de oficinas: literária, visual, musical, memória e diálogos com a escola;</p> <p>III e IV- Realização de pesquisa na e sobre a prática docente; formação de multiplicadores através da investigação-ação; edição e publicação em meio digital da tecnologia desenvolvida em comum por educadores e estudantes.</p>
Associação Vaga-Lume/SP	<p>I - Promoção de acesso à leitura;</p> <p>II - Formação de leitores e mediadores de leitura.</p>	<p>I - Distribuição de livros novos para 20 municípios (novas comunidades ou fortalecimento das bibliotecas já existentes);</p> <p>II – Realização de curso de mediação de leitura em municípios; e congresso de formação dos agentes multiplicadores para troca de experiências.</p>
Fundação Palavra Mágica/SP	<p>I - Promoção de acesso à leitura;</p> <p>II - Formação de leitores e mediadores de leitura;</p> <p>III - Pesquisa e avaliação sobre leitura.</p>	<p>I - Implantação de projeto de fomento à leitura entre a população de neoleitores jovens e adultos, tendo como base as informações apuradas na pesquisa e avaliação sobre leitura;</p> <p>II- Realização de um programa de formação de mediadores de leitura voluntários;</p> <p>III- Realização de pesquisa de abrangência nacional sobre o comportamento leitor da população que frequenta ou já frequentou os cursos de EJA.</p>

<p>Faculdades Católicas PUC/RJ (Cátedra Unesco Pra Lê)</p>	<p>I- Produção e distribuição de tecnologias educacionais de fomento à leitura;</p> <p>II - Pesquisa e avaliação sobre leitura.</p>	<p>I- Produção de um portal de leitura ou biblioteca virtual comentada composto por depoimentos e obras sobre a formação intelectual de autores e personagens brasileiros;</p> <p>II- Preparação de duas ilhas de pesquisa; desenvolvimento e implementação de metodologia específica de pesquisa; indexação, catalogação e sistematização de banco de dados.</p>
<p>Faculdades Católicas PUC/RJ (Cátedra Unesco Viva Leitura)</p>	<p>I Pesquisa e avaliação sobre leitura.</p>	<p>I- Mapeamento dos projetos inscritos no Prêmio Viva Leitura, por região e município com categorizações; análise de sustentabilidade dos projetos mapeados em formato gráfico; avaliação dos acervos de leitura disponíveis nos projetos mapeados e suas redes de incentivo à leitura; relatório final editorado para publicação; construção de plataforma para disponibilização de material de leitura à distância: conteúdos para rodar a plataforma MEC de EAD; disseminação das metodologias e da tecnologia de promoção da leitura em seminários regionais.</p>
<p>Faculdades Católicas PUC/RJ (Departamento de Letras)</p>	<p>I - Pesquisa e avaliação sobre leitura.</p>	<p>I- Recopilação e elaboração de bases de dados; criação de metodologias para codificar, classificar e categorizar informações; aproximação entre pessoas e organizações que trabalham em áreas similares; aplicação específica de novas ferramentas técnicas; e análise de tendências/publicações sobre leitura, leitor, letramento, mediação e neoleitor.</p>

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos projetos enviados à SECADI/MEC

2.9. Coleção “Literatura para Todos”



Figura 3: Selo CLPT

A coleção “literatura para Todos” (CLPT) foi concebida para atender ao terceiro eixo da política de leitura para a Educação de Jovens e Adultos, a produção e distribuição de material literário. A CLPT foi criada com a finalidade de constituir um acervo literário específico para jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização. A distribuição das obras nas escolas públicas que ofertam EJA teve o intuito de contribuir para a formação de comunidades leitoras, partindo do entendimento de que não basta alfabetizar, é necessário primeiramente reverter a situação de desigualdade de acesso ao livro e à informação. Nesse sentido, “a coleção *Literatura para Todos* inscreve-se como uma ação inovadora/fundadora que procura avançar no enfrentamento dessas questões, inaugurando uma produção de textos específicos de literatura para neoleitores jovens e adultos” (MACIEL, 2007, p.1).

A seleção das 10 obras que compõem a coleção ocorreu por meio de um concurso criado em 2005, o concurso “Literatura pra Todos”, instituído por meio do Edital n.º 01/2005/SECAD/MEC, de dezembro de 2005, que estabeleceu a forma como seria operacionalizado. Em sua primeira edição, foram inscritas 3.392 obras, das quais 2.100 foram pré-selecionadas e passaram para a avaliação da comissão de pré-seleção. As outras 1.292 foram excluídas por não estarem de acordo com as características técnicas e literárias estabelecidas no edital. Para o julgamento das obras pré-selecionadas, foi constituída uma comissão julgadora, composta por membros com experiência e competência na área de literatura, que as avaliaram

levando em consideração os seguintes aspectos pontuados no edital:

- a) A concepção do texto deve apresentar uma narrativa literária atraente, destinada à captura do neoleitor, não se confundindo com objetivos escolares de ensino da língua e da gramática;
- b) Os textos literários devem encarnar leituras do mundo, em que texto e contexto estejam entrelaçados com clareza e visibilidade. Os textos literários devem favorecer o envolvimento afetivo do neoleitor, comunicar a compreensão, o entendimento e a crítica aos sentimentos do mundo que fazem parte da história humana;
- c) Recomenda-se, na construção dos textos, em todos os gêneros, a leveza e a invenção poética, propiciando oportunidades de suavizar o cotidiano e assim aglutinar forças para o enfrentamento dos problemas e limites da realidade;
- d) Considerada a literatura como a forma em que se fazem presentes e preservadas as ricas tradições orais da língua e da cultura, o objetivo deste edital, portanto, é constituir e colocar ao alcance dos neoleitores uma pequena biblioteca que propicie o desfrute efetivo e permanente dos benefícios inerentes aos usos da língua escrita.
(BRASIL, 2005).

A seleção final das obras foi realizada a partir dos seguintes critérios de análise e pontuação:

Quadro 5: Critério de análise das obras

	Crítérios de Análise e Julgamento	Pontuação Máxima
A	Adequação ao gênero literário indicado para concorrer	20
B	Presença característica de literariedade	20
C	Coerência temática e originalidade	20
D	Escrita original utilizando linguagem expressiva que estimule a imaginação e a reflexão	20
E	Narrativas que permitam o fluxo do pensamento, contribuindo para a construção da consciência individual, social e ética	20
G	PONTUAÇÃO TOTAL	100

Fonte: Edital do concurso “Literatura para Todos” (BRASIL, 2005)

A Comissão Julgadora do I concurso “Literatura para todos” premiou as seguintes obras e seus respectivos gêneros e autores: *Família composta*, teatro de Domingos Pellegrini; *Madalena*, novela de Cristiane Dantas; *Léo, o pardo*, biografia de Rinaldo Santos Teixeira; *Tubarão com a faca nas costas*, crônicas de Cezar Dias; *Cobras em compota*, contos de Índigo; *Cabelos Molhados*, contos de Luís Pimentel; *Batata cozida, mingau de cará*, tradição oral de Eloí Elisabete Bocheco; *Abraão e as frutas*, poesias de Luciana V. P. de Mendonça; *Caravela*, poesias de Gabriel Bicalho; e *Entre as junturas dos ossos*, poesias de Vera Lúcia de Oliveira.

Os livros da I coleção “Literatura para Todos” foram publicados com uma tiragem de 1,1 milhão de exemplares, sendo 110 mil de cada obra. A coleção foi distribuída para todas as escolas que ofertam Educação de Jovens e Adultos, sendo uma coleção para a biblioteca escolar e uma a duas coleções para cada professor, conforme a quantidade de alunos que possui. Foram distribuídos ainda às universidades que compõem a Rede de Formação de alfabetização, aos núcleos de EJA das instituições de ensino superior e às unidades prisionais que ofertam essa modalidade de ensino.

A PUC-Rio, por meio da Resolução/FNDE/CD nº 44, de 16 de outubro de 2008, realizou uma pesquisa sobre o concurso “Literatura para Todos”, intitulada “Avaliação de fatores lingüísticos relacionados a dificuldades de leitura na coleção “Literatura para Todos”, com o objetivo de avaliar a adequação linguístico-textual desses livros ao público de neoleitores. Com o fim de mensurar o grau de dificuldade das obras, a pesquisa realizou tanto uma avaliação qualitativa dos livros, como uma avaliação quantitativa. Para a avaliação qualitativa, os livros foram lidos e classificados segundo seu grau de dificuldade a partir da experiência do grupo de pesquisadores com a prática de leitura e compreensão de textos em diversos níveis de escolaridade. Os graus de dificuldade foram indicados conforme a convenção:

- * - muito difícil
- ** - difícil
- *** - regular
- **** - adequado

Alguns livros foram considerados no limiar de alguns desses graus, contando por isso da tabela a convenção */** ou **/**.

A avaliação quantitativa foi realizada para mensurar os graus de dificuldade dos livros, por meio de ferramentas capazes de processar textos automaticamente. Os textos foram analisados pelo programa *Por Simples*, que apresenta o índice *Flash* dos textos, medida estatística de dificuldade de leitura baseada no tamanho de sentenças, número de palavras por sentença e número de sílabas das palavras. A partir da fórmula *Flash*, os textos foram categorizados em 4 (quatro) níveis de dificuldade, sendo:

- Textos muito fáceis (índice entre 75 - 100) adequados para a escolarização até a 4ª série do ensino fundamental;
- Textos fáceis (índice entre 50 - 75) adequados para a escolarização até a 8ª série do ensino fundamental;
- Textos difíceis (índice entre 25 - 50) adequados ao ensino médio ou universitário e;
- Textos muito difíceis (índice entre 0 - 25) adequados apenas para áreas acadêmicas específicas.

Os avaliadores da PUC-Rio elaboraram uma tabela comparativa entre a avaliação qualitativa e o índice *Flesh*, de forma que as obras da coleção “Literatura para Todos” foram classificadas de acordo com seu grau de dificuldade e nível de escolaridade para o qual são indicadas:

Quadro 6: Grau de dificuldade dos livros

Título do livro	Gênero	Grau de dificuldade	
		Avaliação qualitativa	Índice Flesh
Cabelos Molhados	Contos	***	65 (5 ^a - 8 ^a)
Cobras em compota	Contos	**/**	64 (5 ^a - 8 ^a)
Entre as juntas dos ossos	Poesias	*	79 (1 ^a - 4 ^a)
Caravela [redescobrimto]	Poesias	**/**	85 (1 ^a - 4 ^a)
Abraão e as frutas	Poesias	*	75.5 (1 ^a - 4 ^a)
Léo, o pardo	Biografia	*	63 (5 ^a - 8 ^a)
Família Composta	Teatro	**/**	75 (1 ^a - 4 ^a)
Madalena	Novela	***	63 (5 ^a - 8 ^a)
Batata cozida, mingau de cará	Tradição oral	****	84 (1 ^a - 4 ^a)
Tubarão com a faca nas costas	Crônicas	**/**	63 (5 ^a - 8 ^a)

FONTE: Relatório de consultoria (PUC-Rio, 2009).

3. METODOLOGIA

3.1. Abordagem metodológica

Este trabalho teve como principal objetivo analisar se as obras da coleção “Literatura para Todos” são adequadas para o fomento à leitura literária dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Para alcançar esse fim foi realizada uma pesquisa social de cunho qualitativo. Segundo Bortoni-Ricardo (2011), as pesquisas em educação podem ser construídas a partir de dois paradigmas: o positivista e o interpretativista, que se referem respectivamente aos paradigmas quantitativo e qualitativo. O paradigma quantitativo pressupõe como postulados a certeza sensível, a certeza metódica, e a antinomia entre sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. A certeza sensível se refere à realidade percebida por meio dos sentidos, enquanto a certeza metódica pressupõe que as investigações científicas devem ser realizadas por meio de métodos rigorosos e sistemáticos. Por outro lado, a antinomia entre o sujeito e o objeto parte do princípio de que as pesquisas devem ser neutras, independente das crenças e valores do pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2011).

As especificidades das investigações sociais fizeram com que um novo paradigma para as pesquisas científicas fosse sendo construído, o que viria a ser denominado de paradigma interpretativista ou qualitativo, segundo o qual só é possível observar o mundo levando em consideração as práticas e significados vigentes na sociedade. A busca da neutralidade defendida pelo paradigma positivista é questionada a partir do momento em que o pesquisador está inserido na pesquisa, sendo um agente ativo desse processo. Dessa forma, essa prerrogativa foi substituída, no âmbito do paradigma interpretativista, pelo pressuposto da reflexividade, que se apoia no fato de o pesquisador ser parte do mundo pesquisado, conforme afirma Bortoni-Ricardo (2011):

Segundo o paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo. Portanto, de acordo com esse paradigma, não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador. (BORTONI-RICARDO, 2011, p.58).

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar os múltiplos significados que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Nesse processo, devem ser valorizadas questões abertas para que o pesquisador possa captar de uma forma mais completa quais interpretações os sujeitos atribuem a determinado fenômeno (CRESWELL, 2010). Segundo Creswell (2010), a pesquisa de tradição interpretativista geralmente é realizada em ambiente natural, tendo o pesquisador como um instrumento para a análise indutiva das múltiplas fontes de dados. Esse tipo de pesquisa considera os significados de todos os participantes envolvidos na construção de uma interpretação holística para o problema que está sendo investigado.

Para a realização desta pesquisa, conforme os objetivos previamente estabelecidos, foi utilizado como instrumento de coleta de dados a Entrevista Narrativa (EN). A EN é um procedimento empregado em processos investigatórios com o intuito de captar várias dimensões de uma realidade, uma vez que *“fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”* (Bauer, 2011).

Segundo Bauer (2011), a entrevista narrativa emprega um tipo de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, como instrumento para se apreender a dinâmica de acontecimentos em contextos sociais. Como o enfoque da EN está voltado para o sujeito pesquisado, o foco da atenção deve estar na escuta e entendimento do que está sendo narrado por ele, com o mínimo de influência possível do entrevistador. O *corpus* da narrativa dará subsídios para a análise da visão de realidade privilegiada pelo sujeito.

3.2. Cenário e modos de realização da pesquisa

A pesquisa teve como cenário a escola pública Centro Educacional Gisno, localizado na cidade de Brasília/DF. Esse estabelecimento de ensino foi criado pelo decreto nº 1.620, de 01/03/71, inicialmente com o nome de “Ginásio do Setor Noroeste” e é conhecido pela tradição na oferta de EJA. A pesquisa foi realizada com alunos do 6º e 7º ano do segundo segmento dessa modalidade de ensino e

transcorreu da forma que se segue.

Primeiramente foi realizada uma ampla conversa com a professora de Língua Portuguesa com a intenção de compreender como ela desenvolve o trabalho de letramento literário junto aos alunos. A professora demonstrou ter uma grande preocupação em fomentar a leitura ao relatar a forma como trabalha com a literatura em sala de aula. Ela propõe que os alunos leiam duas obras de literatura por semestre. Os alunos devem fazer a leitura individual dos livros e produzir um texto escrito sobre ele. Posteriormente devem apresentar a leitura de forma oral para a turma, que deve fazer anotações sobre a apresentação para discorrer sobre o relato ouvido.

Logo após a explicação de como a professora realiza o seu trabalho, foi apresentada a ela a coleção “Literatura para Todos” e expostos os objetivos dessa pesquisa: a necessidade de avaliar a adequação dos livros para fomentar a leitura literária dos alunos da EJA. A professora demonstrou interesse em conhecer a coleção e ressaltou a importância da criação de acervo de obras literárias específicas para esse público. Foi então sugerido que os livros da coleção fossem utilizados dentro de sua proposta pedagógica. Como os alunos já haviam feito a leitura de um dos livros, ficou acordado que os livros da coleção seriam utilizados com opção de leitura para o segundo livro do semestre.

A coleção e proposta da pesquisa foram apresentadas aos alunos, que demonstraram entusiasmo com os livros, inicialmente por sua apresentação gráfica e variedade de gêneros. Eles selecionaram livremente o livro que gostariam de ler dentre os dez exemplares da coleção. Foi então negociado com eles um prazo de 15 dias para a leitura das obras e realização das entrevistas. Foram realizadas 14 entrevistas narrativas individuais com os alunos e uma entrevista individual com a professora. As entrevistas foram gravadas e tiveram uma duração média 15 minutos. Em seguida foram transcritas e sistematizadas. Para a análise dos dados, as falas foram identificadas usados os seguintes termos e convenções:

Pesq. - Pesquisadora

A – Aluno

Prof. - Professora

... Qualquer pausa

((minúsculas)) – Comentários descritivos do pesquisador

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Análise da entrevista da professora

A professora iniciou a entrevista explicando como ela realiza o trabalho de letramento literário com os alunos:

Prof.: Eu trabalho a literatura pedindo que eles leiam dois livros por semestre. Então até agora eles leram um livro, aí teve um intervalo para poder ler o livro que a Monalisa sugeriu da coleção para eles fazerem um trabalho, um resumo e a entrevista. E agora eles vão começar a ler o segundo livro. Eu peço que eles escolham os paradidáticos porque são literatura infanto-juvenil e essa literatura não é tão difícil para eles. Agora eu sempre peço prosa porque a prosa já é difícil para eles entenderem, poesia eu nunca peço para eles lerem, quando eles escolhem um livro de poesia para eles lerem eu sugiro que eles não leiam, podem ler assim particularmente para interesse próprio, mas não para fazer o meu trabalho, porque eles têm muita dificuldade de compreensão de leitura, então quando eles leem a prosa eu já noto muita dificuldade de compreensão. Então eu prefiro que eles leiam só prosa, por que eles vão treinando a compreensão, aumentando a sua compreensão de leitura. Então eles escolhem, eu os levo à biblioteca, mostro as estantes que têm os paradidáticos, eles escolhem os livros, me mostram para eu ver se está adequado, se vai dar para eles compreenderem, porque se o livro for muito longo eu não deixo que eles leiam, então o livro não pode ser muito longo e nem pode ser com o vocabulário muito difícil. Então eu dou uma folheada no livro e tem que ser que ser livro que tenha uma história só, uma novela, um romance, ou uma biografia, que seja uma história só. Contos e crônicas eu uso na sala de aula com eles, porque como eles vão apresentar o trabalho oralmente, eles têm que contar a história, então se são várias histórias, fica mais difícil, mais complicados, eles tem muitas história para contar. Eles têm que passar para as palavras deles o assunto de que se trata a história, contar a história com as palavras deles, fazer uma paráfrase, um resumo com as palavras deles, sem decoreba, eu explico bem, eles tem que explicar o que eles entenderam, o que eles compreenderam da história, como se eles tivessem contando um caso, como se eles tivessem contando uma fofoca sobre o vizinho etc. Então eles apresentam essa história. Os alunos que estão assistindo têm que prestar atenção, depois eu peço para a pessoa que está apresentando o livro oralmente fazer um resumo mais curto. Ele apresenta duas vezes, primeiro ela conta à vontade, deixo contar à vontade. Depois eu peço assim, você agora vai contar início, meio e fim. O que aconteceu no início,

no meio e no fim? Mas resumidamente ainda, porque os alunos que estão assistindo têm que anotar a história, os alunos que estão assistindo tem que me contar o que eles entenderam por escrito, e o aluno que está apresentando oralmente também apresenta na hora que vai começar, já me apresenta por escrito o resumo da obra que ele fez em casa. Então ele leu, resumiu por escrito, depois na hora ele resume oralmente duas vezes. E os alunos que estão assistindo tem que anotar o que eles entenderam daquela narrativa.

A professora inicia o trabalho de mediação leitora levando os alunos na biblioteca para escolherem os livros. É um momento importante em que o mediador apresenta as obras e verifica a adequação de cada uma delas para o trabalho proposto. A professora indica os paradidáticos da literatura infanto-juvenil. Ainda que esse tipo de livro não seja o mais indicado, possivelmente é a melhor escolha pela falta de acervo específico para a EJA. A metodologia adotada pela professora, em que o aluno deve ler o livro e contar a história duas vezes em sala de aula (uma livremente e outro dentro da estrutura lógica com início, meio e fim, enquanto os outros alunos registram por escrito a narração), é consistente e se apresenta como uma boa proposta para o letramento literário desse público. Alguns entrevistados afirmaram que o trabalho da professora os incentiva a se tornarem leitores:

A: ... por isso eu agradeço muito à professora Ângela por ela incentivar a gente a todo semestre que a gente tá com ela a ler pelo menos dois livros pra gente fazer a redação. Ela corrige, então isso daí é coisa que você não tem você estudando online. É, o que eu fiz de errado, o que eu fiz certo, e lá não, você faz errado, você aperta no google e automaticamente já põe tudo arrumadinho pra você, então você não tem aquele trabalho de colocar tudo certo, os pontinhos certos, as cedilhas, os pontos finais, aquela coisa toda, eu tive dificuldade exatamente por isso na EJA digital.

Como relata a aluna, a professora revisa todos os textos escritos por eles, anotando sugestões de alteração para adequação à norma padrão da língua. A aluna afirma o valor desse retorno da professora e também a importância presencial do professor. No processo de letramento amplo devem ser contempladas todas as variedades da língua, dentre elas a norma padrão. Dessa forma, a prática da professora ajuda a promover salto nas habilidades linguísticas dos alunos, já que, como foi dito, a escola não pode negligenciar o ensino da variedade padrão da

língua, primeiramente respeitando e valorizando as outras variedades que compõem a diversidade linguística de um idioma, por meio de uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2004).

Um outro aluno relatou a importância da leitura em sala de aula, afirmando que esse é o momento em que tem oportunidade para realizar essa prática e que isso o estimular a criar o hábito:

A: A professora sempre trabalha com a gente dessa forma, ela pega uns livros e manda cada um ler um pedaço. Eu acho muito interessante a aula dela, muito boa porque estimula, como a gente trabalha e não tem tempo de ler no serviço, e aqui é a oportunidade de a gente estar lendo, botando em prática.

Um aspecto a ser analisado quando se discute o hábito de leitura em contexto escolar, é a questão da obrigatoriedade da leitura, que é criticada por cercear o prazer da atividade. No entanto, considerando que para muitos desses alunos a escola é o único local que promove a leitura e considerando que dificilmente se gosta daquilo que não se conhece, a obrigatoriedade da leitura acaba sendo positiva, pois é por meio dela que o aluno vai iniciar sua caminhada como leitor, conhecendo as obras indicadas para que então possa ter elementos para fazer as suas próprias escolhas. A liberdade do leitor estará na escolha dos livros dentre as opções indicadas e na opção de trocar de livro durante a leitura caso não goste do livro escolhido. Assim sendo, ainda que os alunos tenham a “obrigação” de ler dois livros, essa atividade que a professora propõe estimula o hábito de leitura e promove a criação de uma rede de leitores:

A: Eu acho interessante, eu li um e conseguir fazer o resumo, não sei se eu fui bem, mas eu consegui resumir. O livro que eu li que foi o livro “O estudante”, que fala de um aluno tem envolvimento com drogas. Eu achei interessante. É uma lição de vida pra gente estar ao pé das coisas, como as coisas acontecem. Ele fala muita coisa assim que eu acho que tem muitas mães que tá convivendo com essa situação e não tem como sair. Esse livro ensina muita coisa assim.

Uma aluna afirmou que o trabalho da professora e a obrigação de ler os livros a incentiva a ler, mas que o seu tempo para a leitura realmente é muito curto,

quando nenhum:

A: Me Incentiva, mas essa época que eu tô agora, pra mim é um pouco complicado entregar o trabalho dela. Eu tomo conta de criança, o meu é bebê ainda, a gente tem que estar ali direto. Os trabalhos dela eu faço em um dia, eu leio um livro e acabo fazendo.

A professora privilegia o trabalho com a prosa por possuir uma sequência de ideias, o que segundo ela não é possível com a poesia. Pondere-se, no entanto, que o trabalho com a poesia a despeito de não possuir uma sequência de acontecimentos como a professora afirma, possibilita outros tipos de análises do texto poético, com outras abordagens. Não se trata de uma concorrência para eleger qual é o melhor gênero, mas apenas que cada um possui uma forma peculiar para expressar diferentes visões de mundo e percepções estéticas da linguagem. E a escola deve proporcionar ao aluno a compreensão dos diferentes tipos de práticas discursivas. Para se trabalhar essa questão dos gêneros na escola, porque a escola não pode se abster dela, é essencial que os professores tenham cursos de formação continuada, em especial cursos de formação de mediadores de leitura, que possam abarcar essa dentre outras temáticas.

Quanto à coleção “Literatura para Todos” a professora relatou ter achado interessante e mencionou a variedade de gêneros da coleção e a diagramação das obras:

Prof.: É muito interessante, muito interessante, os contos, as crônicas são lindos, são muito interessantes, muito bons. E tem aqueles verbetes, aquela explicação do vocabulário do lado que eu achei muito interessante também, muito proveitosa. As letras são grandes, não são letras pequenas. As gravuras ajudam a compreensão. A apresentação do material é muito bonita. Então eu achei bem bacana, principalmente os exemplares que tem prosa.

Quanto ao trabalho com os diversos gêneros literários da coleção ela reiterou novamente a escolha pelos livros de prosa:

Prof.: Contos, crônicas, o teatro que é um pouco difícil deles entenderem, pelo menos dá pra ver que tem uma sequência, biografia também é interessante, porque também tem uma sequência, para eles é mais fácil quando tem uma sequência. Agora poesias eles

podem ler se eles quiserem, pode ler particularmente, mas quando eles vão fazer o trabalho, eu não peço que eles façam leitura de poesia, porque a poesia exige que a pessoa tenha muita compreensão do que lê, a pessoa tem que se abstrair. A pessoa tem que fazer uma imagem do que ela está lendo, porque a poesia não dá todas as palavras. A prosa já não dá dependendo da prosa. Então eu acho a poesia muito difícil de eles entenderem. Tanto é que vários alunos que leram poesia falaram “Professora, eu não entendi nada”. Aí eu falei “não mas vocês vão fazer o resumo, e vão dizer para mim, por exemplo, a poesia número um fala de um barco no mar, a poesia número dois fala sobre um menino brincando na praia, a poesia número três fala de umas meninas brincando de roda. Então vocês na hora que forem fazer o resumo, façam uma ideia de cada poesia para eu ver o que você entenderam. Mas quando a poesia é concreta, como tem alguns casos da poesia concreta, ela é muito em cima da construção das palavras, e aí se é para construir alguma coisa com palavras eles não constroem, muito difícil. Então a poesia eu não acho adequada para os alunos desse nível de 5ª a 8ª série, não é nem de 5ª e 6ª só, é de 5ª a 8ª. Eu acho melhor a prosa porque eu ela dá uma sequência de ideias. Eu peço para eles lerem os livros duas vezes, antes de eles apresentarem para eles terem uma noção boa da história, do enredo, das aventuras do desenvolvimento, da sequência dos fatos. E a poesia não dá isso.

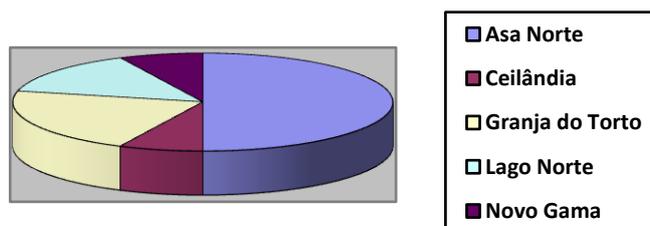
A análise da entrevista da professora revela alguns aspectos referentes ao segundo eixo da política de leitura para a Educação de Jovens e Adultos: a formação dos mediadores de leitura. As políticas de leitura devem levar em consideração a visão de todos os atores envolvidos. O professor é um agente fundamental nesse processo, pois ele de fato será a pessoa que fará a ponte entre os alunos e os livros, promovendo a formação de leitores. A coleção, sendo uma ação que é parte do eixo de produção de material literário deve estar articulada com os outros eixos da política. Como a coleção foi publicada para promover a formação de comunidades de leitores entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos e distribuída para todas as escolas públicas que ofertam essa modalidade, então seria importante que o Ministério da Educação apoiasse projetos de formação continuada direcionados para o uso dos materiais distribuídos, para que os professores possam desenvolver o seu trabalho providos de mais elementos para criar estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula.

4.2. Perfil dos sujeitos colaboradores

Foram realizadas 14 entrevistas narrativas com alunos do 6º e 7º ano dos anos finais do ensino fundamental da EJA. Quanto ao gênero, o conjunto de entrevistados foi formado em sua maioria por mulheres, 9, e por 5 homens. Quanto à idade, como é comum a Educação de Jovens e Adultos ser constituída por turmas muito heterogêneas, houve alunos de 15 a 47 anos. Mais especificamente essas foram as idades relatadas: 15, 18, 23, 27, 32, 34, 37, 40, 18, 39, 41 e 47 anos. Havia entre os entrevistados quatro jovens entre 15 e 18 anos e dez adultos entre 23 e 47 anos. Não havia na turma nenhum aluno considerado idoso, com mais de 60 anos.

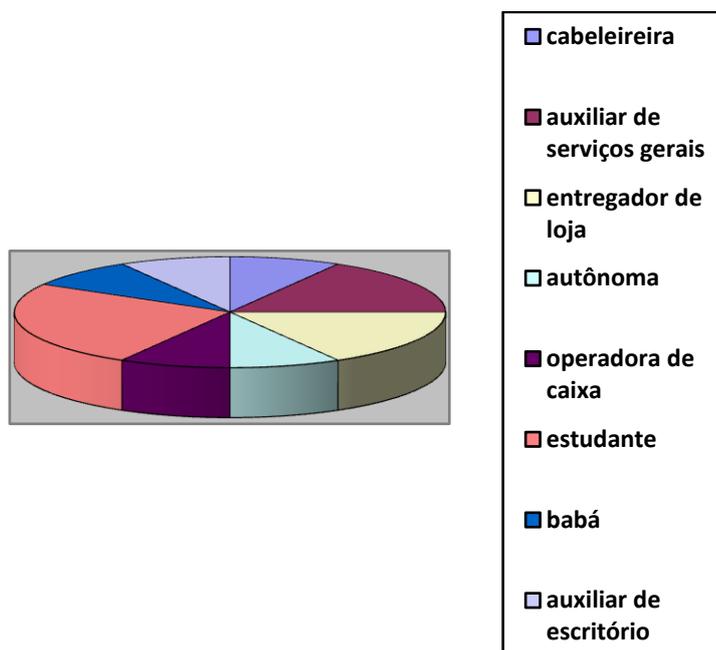
Quanto à cidade de moradia, 7 dos alunos entrevistados afirmaram morar na Asa Norte, cidade em que se localiza a escola. Os demais afirmaram ter moradia em outras cidades do Distrito Federal e optaram por estudar nessa escola por ser próximo ao seu local de trabalho: Granja do Torto (3 alunos); Lago Norte (2 alunos); Ceilândia (1 aluno); e Novo Gama/GO (1 aluno).

Figura 4: Local de moradia dos entrevistados



A Educação de Jovens e Adultos é formada por sujeitos provenientes das diversas frações da classe trabalhadora. As seguintes profissões foram citadas pelos alunos entrevistados: auxiliar de escritório (1 aluna), auxiliar de serviços gerais (1 aluno); autônoma (1 aluno); babá (1 aluna); cabeleireira (1 aluna); corretor (1 aluno); diarista (1 aluna); entregador de loja (2 alunos); estudante (1 aluno e 3 três alunas); e operador de caixa (1 aluna).

Figura 5: Profissão dos entrevistados



4.3. Hábito de leitura

4.3.1. Gosta/ tem o hábito de ler

Ao serem questionados se gostam de ler ou se possuem o hábito da leitura, a maioria dos colaboradores afirmou gostar de ler e achar importante a prática da leitura. A falta de tempo foi relatada como um obstáculo para a prática leitora, já que geralmente trabalham o dia todo em profissões que exigem dedicação constante, além de outras demandas pessoais e familiares, o que não possibilita que haja tempo livre durante o dia para a leitura. Esse aspecto da vida do aluno trabalhador da EJA deve ser levado em consideração ao se pensar um trabalho de literatura para esse público, oferecendo um prazo maior para a leitura dos livros e dedicando tempo em sala de aula para promover essa prática. Por isso, é essencial que o projeto político-pedagógico da escola contemple tempos e espaços para promover a leitura. Como dispõem de pouco tempo para ler, é fundamental também que os livros indicados tenham legibilidade. Eles devem ser escritos com uma linguagem clara para esse público, com uma escrita que não crie obstáculos para a fluência da

leitura.

Dos 14 entrevistados, 6 relataram gostar de ler:

A5: *Eu leio, não leio muito, mas gosto de ler.*

A7: *Gosto. Não tenho muito tempo, mas gosto, sempre que tenho a oportunidade. Não é frequente, como não tenho muito tempo então só algumas horas vagas eu leio alguma coisa.*

A10: *Sim.*

A11: *Tenho, mas às vezes tenho dificuldade, também é preguiça, o tempo, o tempo é muito curto. Começo a trabalhar às 8h e saio às 18h e tenho que vir para o colégio.*

A13: *Sim, agora depois que eu comecei a estudar é obrigado ter o hábito de ler, antes eu não tinha o hábito de ler, mas agora eu preciso ter o hábito muito grande de ler.*

A14: *É legal.*

Quatro alunos apresentaram respostas intermediárias:

A1: *Olha, eu leio na medida do possível, sempre que eu tenho um tempinho eu pego um livro, estou sempre folheando, um livro ou outro quando eu gosto da história, às vezes eu leio tudo, às vezes só a metade. Eu passei um tempo sem ler nada, aí depois eu passei a gostar de novo e voltei a ler.*

A2: *Mais ou mesmo porque às vezes o que acontece na minha área às vezes não tem tempo de ler, às vezes é coisa que me interessa do meu trabalho eu vou e corro atrás.*

A3: *Um pouco, não muito, mas eu leio.*

A8: *Eu até gosto, mas não tenho muito tempo de ler, mas todas as vezes que eu tenho um tempinho eu tento entender, mas é meio difícil.*

Quatro entrevistados afirmaram não gostar de ler:

A4: *Não, mas sempre procuro.*

A6: *Não ((risos)).*

A9: *Eu leio, mas eu não gosto muito não.*

A12: *Cara véi, eu não sou muito fã não. Eu não gosto muito de ler não.*

Ao analisar os hábitos de leitura é pertinente mencionar os direitos do leitor propostos por Pennac (1992), entre eles o direito de não ler o que não seja significativo e prazeroso. Segundo o autor, o leitor tem:

O direito de não ler.
 O direito de saltar páginas.
 O direito de não acabar um livro.
 O direito de reler.
 O direito de ler não importa o quê.
 O direito de amar os “heróis” dos romances.
 O direito de ler não importa onde.
 O direito de saltar de livro em livro.
 O direito de ler em voz alta.
 O direito de não falar do que se leu.
 (PENNAC, 1992, p. 155).

4.3.2. Materiais lidos

Quanto ao material lido, como a pergunta era aberta, houve então uma variedade nas respostas, que não distinguia os gêneros e os meios pelos quais os textos são produzidos. Alguns tipos foram mais citados, em ordem de números de vezes que foi mencionado: bíblia, jornal, romance, teatro, poesia, revista, esporte, biografia, ação e livros da área de atuação profissional.

A **bíblia** foi citada por 4 entrevistados:

A5: *Eu gosto muito de ler coisa sobre a **bíblia**. Eu sou evangélica, aí eu leio muito sobre a bíblia, até mesmo na igreja que eu congrego a gente está sempre dando aula, então a gente tem que está sempre por dentro.*

A8: *Quase não pego em livro pra ler, mas eu gosto de ler a **bíblia**, algum livro que eu vejo, qualquer papel que eu pego eu leio, jornal, alguma coisa assim, então eu leio.*

A9: *Eu gosto muito de ler minha **bíblia**, jornal, revista.*

A12: *Leio a **bíblia**, jornal, revista da TV, essas coisas assim.*

O **jornal** foi citado por 3 entrevistados:

A12: *Leio a bíblia, **jornal**, revista da TV, essas coisas assim.*

A8: Quase não pego em livro pra ler, mas eu gosto de ler a bíblia, algum livro que eu vejo, qualquer papel que eu pego eu leio, **jornal**, alguma coisa assim, então eu leio.

A11: Mais esporte. É, eu compro o jornalzinho quando tenho tempo, compro o **jornal** do esporte e fico lendo.

A6: Leio nenhum livro ((risos)). Às vezes **jornal**, esporte.

O **romance** foi citado por 3 alunos:

A1: São mais **romance**, coisas que me chamam atenção do dia a dia, mais histórias de dramas que a gente vê do dia a dia, a gente se identifica com o sofrimento das pessoas, aí eu começo a ler e vou até o fim, mas às vezes quando é poesia eu não leio muito não. É, romance, drama.

A5: Eu gosto de ler **romance**, poesia.

A7: Bom, eu leio mais na verdade da minha religião tem uns jornais com orientações, a gente tem uma então todo mês esses jornais um por semana. E gosto de ler **romance** e comédia.

O **Teatro** foi mencionado por 2 alunos:

A4: Gosto de ler qualquer livro, livros, histórias, **teatros**. Qualquer um eu me interessar. Eu começando a ler se eu gostar, pode ser história, qualquer coisa.

A9: Gosto de **teatro**. Eu assisti uma peça. Até gravei a história. Assistindo eu falo mais da história do que lendo.

A **poesia** foi citada por dois alunos:

A10: Mais **poesias**, livros românticos. Esses assim...

A5: Eu gosto de ler romance, **poesia**.

Leitura sobre **esporte** foi citadas por 2 alunos:

A6: Leio nenhum livro ((risos)). Às vezes jornal, **esporte**.

A11: **Mais esporte**. É, eu compro o jornalzinho quando tempo, compro o jornal do esporte e fico lendo.

Leitura de **revista** foi mencionado por 2 alunos:

A9: *Eu gosto muito de ler minha bíblia, jornal, revista.*

A12: *Leio a bíblia, jornal, revista da TV, essas coisas assim.*

A **Biografia** foi citada por 1 aluno:

A3: *Eu gosto de ler tipo essa o Léo, o pardo. Eu gosto mais de histórias que realmente aconteceram do que criadas assim. Eu gosto mais de **biografia** mesmo.*

A **ação** foi citado por um aluno:

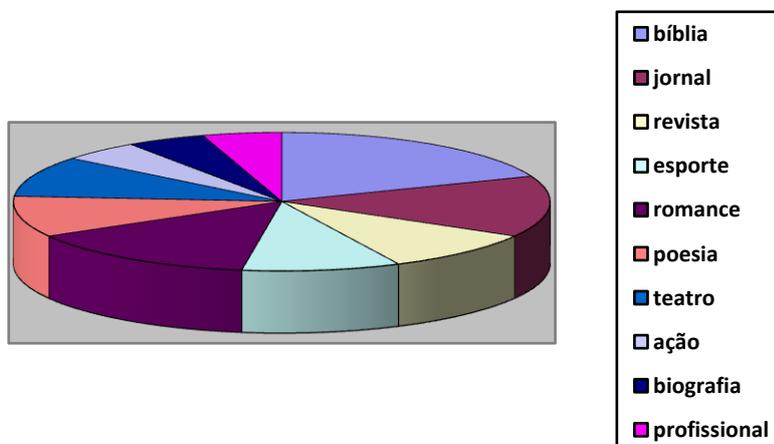
A: *É bom ler aqueles livros de **ação**, suspense.*

E uma aluna relatou ler livros relacionados à sua **atuação profissional**:

A2: *Mais a parte de negócio de cabelo pra ficar sempre atenta qual processo eu devo tomar, ter os cuidados.*

Os seguintes materiais lidos foram mencionados:

Figura 6: Materiais lidos



4.4. Análise das entrevistas dos alunos sobre a leitura dos livros da coleção “Literatura para Todos”

A entrevista narrativa faz parte de uma prática que ainda que oral, comunica-se com a escrita, pois os alunos discorreram sobre um livro lido, o que fez com que prestassem atenção em sua linguagem e em seu comportamento. Na sociolinguística essa atenção dada ao discurso é denominado de monitoração linguística. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), para se operacionalizar a monitoração linguística é necessário levar em consideração o grau de atenção e planejamento conferido pelo falante à sua interação, o que decorre de diversos fatores, tais como:

- a) a acomodação do falante a seu interlocutor;
 - b) o apoio contextual na produção dos enunciados;
 - c) a complexidade cognitiva envolvida na produção linguística;
 - d) a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa que está sendo desenvolvida.
- (BORTONI-RICARDO, 2005, p.336).

A natureza da entrevista narrativa realizada possui uma relativa complexidade cognitiva para os alunos da EJA, principalmente pelo fato de eles não terem muita familiaridade com essa prática discursiva. No entanto, havia um forte apoio contextual, já que eles falaram de algo que previamente já haviam lido. Houve a tentativa de tornar a conversa o mais natural possível, para que o falante não precisasse despender muito esforço para se acomodar ao interlocutor, a entrevistadora no caso.

A análise das narrativas dos alunos foi realizada com base em referenciais teóricos da sociolinguística, principalmente através dos estudos realizados por Labov e Bortoni-Ricardo. Segundo Labov “we define narrative as one method of recapitulating past experience by a matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which (it is inferred) actually occurred”¹ (LABOV, 1972, p.366).

Para fazer a análise de narrativas, o autor propõe que se identifique os seguintes elementos: orientação, complicação, clímax, resolução e a coda: “*a complete narrative begins with an orientation, proceeds to the complicating action, is suspended at the focus of evaluation before the resolution, concludes with the*

¹ Definimos narrativa como um método de recapitular a experiência passada associando uma sequência verbal a uma sequência de eventos que infere-se efetivamente ocorreu”. (Traduzido pela autora).

resolution, and returns the listener to the present time with the coda". Para identificar esses elementos, o autor sugere que se façam algumas perguntas para a história:

- a) Abstract: what was this about?²
 - b) Orientation: who, when, what, where?³
 - c) Complicating action: then what happened?⁴
 - d) Evaluation: so what?⁵
 - e) Result: what finally happened?⁶
- (LABOV, 1972, p.370)

Bortoni-Ricardo (2004), se referindo a Labov, faz algumas considerações sobre os elementos narrativos. Segundo a autora, a narrativa começa com a orientação, em que são apresentados os personagens e situada a história no tempo e no espaço, ou seja, o narrador explica para o leitor ou ouvinte quem participa da história, onde e quando ela acontece, com o intuito de motivá-los a acompanhar a narração. Em seguida há a complicação, que se trata de um conjunto de peripécias e acontecimentos que levam a um ponto crítico, o clímax. Após o clímax há a resolução, momento em que a complicação se resolve e geralmente vem precedida de elementos de avaliação.

A avaliação é o momento mais importante da narrativa, pois é quando o leitor expõe seu ponto de vista e apresenta uma visão crítica sobre o que está lendo. Segundo Labov: *"the evaluation of narrative, the means used by the narrator to indicate the point of narrative, its raison d'être: why it was told, and what the narrator is getting at"*⁷. (LABOV, 1972, p.366). Apenas um leitor com competência narrativa realiza avaliação da leitura e reflete sobre o discurso lido.

²Abstract: sobre o que é?(Traduzido pela autora).

³Orientação: quem, quando, o que, onde?(Traduzido pela autora).

⁴Ação complicadora: então o que aconteceu?(Traduzido pela autora).

⁵Avaliação: e então?(Traduzido pela autora).

⁶Resultado: o que finalmente aconteceu?(Traduzido pela autora).

⁷ A avaliação da narrativa, os meios usados pelo narrador para indicar o ponto da narrativa, sua razão de ser: por que foi narrada e a que o narrador quer chegar. (Traduzido pela autora)

4.5. Madalena

Neste livro, o leitor terá o prazer de conhecer a história de Madalena, personagem inesquecível criada por Cristiane Dantas. Com uma narrativa ágil e profunda, a obra deixa os leitores capturados, com o coração aos saltos, e revela como as marcas no corpo e na alma podem gerar histórias de vida e colocar no rosto das pessoas um olhar de peixeira ou olhos de iceberg. (Ira Maciel, prefaciadora do livro *Madalena*)

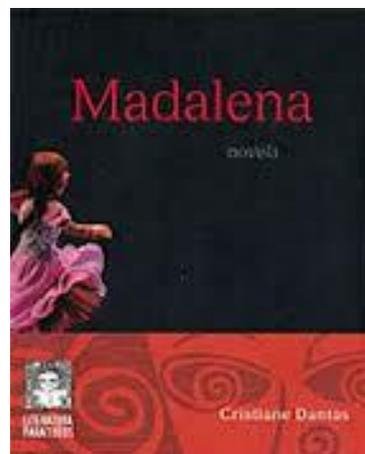


Figura 7: Madalena

Segundo a pesquisa da PUC/Rio (2009), mencionada no capítulo dois dessa dissertação, o livro *Madalena*, do gênero novela, foi classificado como regularmente fácil, com alguma dificuldade introduzida pela ausência de explicitação da fala interna/pensamento por verbos de dizer/sentir/pensar, sendo indicada para o segundo segmento do ensino fundamental e não para o leitor noviço recém-alfabetizado. Pela análise quantitativa os pesquisadores concluíram que o livro *Madalena* possui:

- 1.283 sentenças
- 35.921 palavras
- 3.682 palavras diferentes
- 193 palavras consideradas difíceis pela equipe
- 72 palavras desconhecidas pelo dicionário Unitex (PUC/RIO, 2009, p. 21).

Gênero: Novela

A palavra “novela” possui sua raiz etimológica no latim, ‘novellus’, com o sentido primordial de ‘jovem’, ‘novo’, ‘recente’ (MOISÉS, 2012). De acordo com dicionário Robert (apud STALLONI, 2007, p.112) a novela é “*gênero que se pode definir como uma narrativa geralmente breve, de construção dramática (unidade de*

ação), apresentando personagens pouco numerosos cuja psicologia só é estudada, à medida que reagem ao acontecimento que constitui o centro da narrativa.

A novela, segundo Stalloni (2007), tomou forma ao longo de quatro etapas históricas. Começou a ser produzida inicialmente na Idade Média, com a obra “As cem novas novelas”, publicada em 1462. Na Renascença houve um grande desenvolvimento do gênero, que viria a se aprofundar na época clássica. No entanto, é na época moderna que o gênero é finalmente consolidado, com sua escolha por diversos escritores, como Balzac, Zola e Maupassant. A novela possui como particularidade a unidade da ação, tendo geralmente como assunto um acontecimento específico, em torno do qual se organiza a narração. Por se tratar de um assunto particular, o seu enredo pode ser lido de uma só vez, em um só fôlego, já que possui um ritmo acelerado, com o intuito de instigar o leitor a buscar o desenrolar dos fatos narrados (MOISÉS, 2012).

4.5.1. Entrevista com Aluna 1

(47 anos, diarista, moradora da Asa Norte/DF)

Após uma conversa inicial sobre os hábitos de leitura da aluna, começamos a conversar sobre o livro que ela leu da coleção, a novela *Madalena*. Ela então começa a narrar o enredo do livro:

(Fala1) *Conta a história dela, que ela é uma mulher sofrida, em casa na Bahia ela trabalhava com a mãe, e o pai teve que vender ela pra trocar por terra, por ganância por terra e mais terra, de ter mais dinheiro, e ela foi vendida para um homem muito mal, bebia demais, batia nela. Aí ela teve filho, até onde eu lembro da história. Daí depois dessa história ela bateu no filho parece, bateu no marido e foi embora para São Paulo. E lá ela conheceu um homem e ele assumiu ela com o filho e procurou incentivar ela ao estudo, mesmo com os pais ela fez um curso, brigou muito, fez um curso fora, falou que casava, mas tinha que fazer um curso de pedagogia fora. Aí com esse curso que ajudou ela. Aí eu achei a história muito bonita. Mas eu não gostei do final porque ela terminou em um asilo. Eu não gostei do final, porque eu acho que filho tinha que dar mais apoio porque ela fez tudo pelo filho e o filho não deu apoio, não cuidou dela, não deu carinho pra ela, todo o amor que ela fez na vida foi mais por causa do filho.*

Nessa fala a aluna inicia a narração realizando a **orientação**. Ela identifica personagens (a protagonista, pai, marido, filho); o espaço em que se situa a obra (“Na Bahia”, “São Paulo”); e a sequência cronológica dos fatos. As sequências dos acontecimentos são garantidas pelo marcador “aí”. A aluna usa esse marcador por três vezes, como forma de organizar o raciocínio lógico, dando sequência à narração. A aluna identifica a **complicação** do enredo (o pai resolve trocá-la por terras) e o **clímax**. Em seguida a aluna identifica o **resultado** (a protagonista vai para um asilo) e realiza a **avaliação** da leitura.

No momento da avaliação da leitura ela se posiciona sobre a obra de uma forma ativa, contestando o final dado pelo autor. O relato aponta para os valores da entrevistada, já que a aluna, ao fazer a avaliação da leitura dizendo que não gostou do final da história, utiliza-se da justificção para apoiar seu ponto de vista, afirmando que o filho deveria ter dado mais apoio à personagem. Ao ser questionada a razão pela qual o filho de Madalena agiu dessa forma a aluna afirmou:

(Fala2) Ingratidão muito grande do filho, porque o filho não cuidou dela. Ela começou a dar trabalho em casa, e o filho não teve paciência, jogou ela em um orfanato e lá ela morreu, quer dizer, não foi mal amparada, porque lá também tem muita gente que ajuda, mas o certo é a família.

A aluna continua fazendo avaliação da leitura e se posiciona criticamente ao analisar o comportamento do filho, produzindo turnos responsivos criativos. Ao ser questionada se essa atitude do personagem retrata uma realidade, a aluna respondeu:

(Fala3) Demais, demais, a realidade de hoje. Nossos velhos estão sendo jogados no asilo, são poucos os velhos nossos que estão em atividade, se eles não se valorizar, o que é o meu caso, eu comecei a me valorizar porque a minha velhice eu não sei como vai ser ela, porque minhas filhas cada uma vai cuidar da vida delas. Tudo bem que eu dei amor, dei carinho, eu não espero ingratidão, eu tenho todo amor delas, todo carinho delas, mas eu não quero ser um empecilho pra elas. Então eu procuro sempre incentivar, eu incentivo eu estudar e meu marido, ele é uma pessoa que não quer saber de estudar mais, e eu voltei, exatamente pensando na minha velhice. Eu tava vendo que eu tava ficando pra trás, tava ficando meio que jogada, a gente vai jogando, uma coisa que a gente não quer mais a gente bota num canto. Falei “não”, vou me reatualizar, vou fazer novas amizades e vou correr atrás do meu futuro, porque eu não quero esse futuro pra mim.

Esse episódio de fala representa um dos momentos mais altos da avaliação da narrativa feita pela aluna. Ela traça um paralelo entre a história da protagonista Madalena e de sua própria vida. Para isso, a entrevistada se vale de alguns recursos enunciativos, como a repetição do vocábulo “demais, demais”, que demonstra uma ênfase na afirmação, além de utilizar a conjunção “então”, para garantir sequência lógica à narração. A aluna afirmou que gostou mais de ler novela do que assistir, pois através do livro ela mesma cria o ritmo da leitura e se relaciona de uma maneira mais autônoma com a história narrada. Ao ser questionada sobre a diferença entre ler e assistir uma novela, afirmou:

(Fala4) A diferença é muito grande. A gente emociona, quer ver o final, quer ver o que aconteceu. E a novela não, fica batendo na mesma tecla, o tempo todo aquela coisa, aquela coisa, não fala, uma coisa só. E o livro não, você vai pegando, já quer ler, já quer ver o final. E é rápido, incentiva a gente a ler mais. Eu achei melhor.

Nessa fala a aluna repete “aquela coisa, aquela coisa” para enfatizar o caráter repetitivo da novela televisiva. Pela análise da **fala 3** e da **fala 4**, é possível perceber que a repetição de vocábulos para enfatizar é um recurso recorrente na fala da entrevistada. Segundo a aluna ela não teve muita dificuldade para ler o livro, mas teve dificuldade em fazer o texto escrito solicitado pela professora:

(Fala5) *Não, não tive dificuldade nenhuma de ler. A minha dificuldade maior foi mais de interpretar ele, de pôr no papel, lá no computador você põe, tudo bem, mas agora você pegar e colocar no papel já é mais difícil.*

Ao ser questionada se gostou de o livro a aluna respondeu:

(Fala6) *Valeu. Muito bom, eu gostei muito do livro.*

Pela análise da entrevista foi possível perceber que se estabeleceu de fato uma interação entre a leitora e o livro lido. Esse diálogo foi possível por o livro contemplar uma temática significativa para o universo cultural da aluna. A entrevistada produziu respostas expansivas criativas, pois não apenas apresentou o enredo do livro, mas confrontou o seu conteúdo com seus conhecimentos prévios e valores e criativamente produziu um novo discurso dialógico. A aluna demonstrou ter competência narrativa, identificando os seus elementos e principalmente, realizando a avaliação da leitura, com base em seus valores e crenças.

4.5.2. Entrevista com Aluna 2

(39 anos, cabeleireira, moradora da Asa Norte/DF)

A segunda entrevista sobre o livro *Madalena* forneceu poucos dados para a análise, já que a aluna afirmou não ter lido o livro todo:

(Fala1) *Não, eu li umas três páginas.*

Ao ser questionado o motivo de não ter feito a leitura, ela afirmou:

(Fala2) *Porque assim, a gente chega à noite do serviço né, aí primeiro vai ter que cuidar da janta pra fazer a marmitta e no outro dia 8h tem que ir trabalhar. Aí já tem a tarefa lá do serviço e às vezes é muita gente daí não dá pra você se concentrar pra ler.*

Essa fala revela principalmente a realidade dos alunos da EJA, que têm pouca a nenhuma oportunidade para a prática leitora, já que em geral cumprem uma

carga horária extensa de trabalho. Antes de falar sobre o livro, a aluna foi questionada se tem o costume de assistir novela na televisão:

(Fala3) *Olha, às vezes assisto, às vezes não, mas não tô muito ligada não.*

A aluna inicia a **fala 3** com o termo “olha’ que é um marcador do discurso oral. Percebe-se que a aluna reitera a negação pelo uso do vocábulo “não” por duas vezes na mesma sentença “*mas não tô muito ligada não*”. Foi questionado se a aluna, mesmo tendo lido poucas páginas, poderia falar sobre o livro:

(Fala4) *A Madalena ela foi, deixa eu ver, era uma jovem sonhadora né, que aí ela foi dada pra um homem que o pai dela vendeu, tipo vendeu por umas terras. Foi só até aí que eu vi.*

Mesmo tendo lido poucas três páginas, a **fala 4** demonstra que a aluna tem capacidade de síntese, pois em duas linhas conseguiu resumir alguns dos pontos principais do enredo e identificar personagens. A aluna usa a expressão “deixa eu ver”, como forma de ganhar tempo para fazer a escolha linguística mais adequada. Quando foi perguntado se gostaria de ter feito a leitura completa, ela afirmou que sim, mas reiterou a falta de tempo para isso:

(Fala5) *Sim, por que você fica querendo saber o que aconteceu no final da história dela. O negócio é mais por conta do tempo, mas eu tenho que trabalhar mais esse lado pra eu poder ler as coisas.*

Nessa fala a aluna demonstra um estilo monitorado de linguagem ao usar o pronome pessoal do caso reto de acordo com a gramática normativa (“pra eu poder ler...”), em vez de utilizar a variante mais comum da língua oral, o pronome pessoal do caso oblíquo. A análise dessa segunda entrevista sobre o livro *Madalena* demonstrou que a aluna não realizou a avaliação da leitura e consequentemente não apresentou uma postura crítica frente a ela. Apresentou, no entanto, indícios de que seria um tipo de livro que ela se interessaria em ler, caso tivesse um contexto propício para essa atividade.

4.6. Léo, o pardo

A prosa de Rinaldo tem o jeito de conversa. Parece que ele está ao nosso lado, puxado pela memória pedaços de sua vida, que vão desde a infância e adolescência, no interior de Minas Gerais, à vida adulta, em São Paulo, em meio à tentativa de fazer cinema, sonho que acalenta desde a infância. (Heitor Ferraz Mello, prefaciador do livro de *Léo, o pardo*)

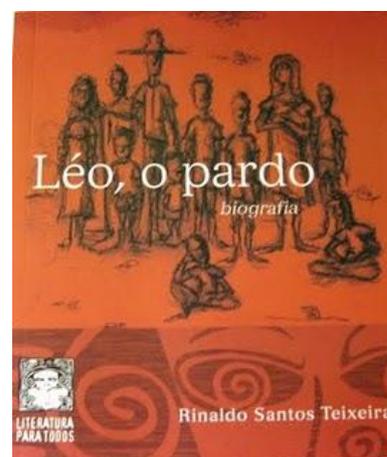


Figura 8: *Léo, o pardo*

Segundo a pesquisa da PUC/Rio (2009), o livro *Léo, o pardo* foi considerado muito difícil, já que sua leitura exige vasto conhecimento enciclopédico e de mundo, o que não é suposto para o leitor noviço. No entanto, a linguagem da biografia é oralizada, o que se ajusta à metodologia da leitura pelo mediador. Para análise quantitativa os pesquisadores concluíram que o livro *Léo, o pardo* possui:

- 1.062 sentenças;
- 44.518 palavras;
- 4.423 palavras diferentes;
- 169 palavras consideradas difíceis pela equipe;
- 154 palavras desconhecidas pelo dicionário Unitex (PUC/RIO, 2009, p. 25).

Gênero: Biografia

O gênero biográfico surgiu no século XVIII com a expansão e afirmação dos direitos humanos. Esse gênero foi impulsionado, segundo Pereira (2007), pelos movimentos de revalorização da história oral. As histórias transmitidas oralmente desempenham importante papel por dar a palavra e tornar pública a voz de minorias que não têm acesso à escrita, em geral trabalhadores rurais e urbanos das camadas

populares. A biografia pode ser classificada em três gêneros distintos: biografia, história de vida e autobiografia. O livro da coleção “Literatura para todos”, *Léo, o pardo*, pode ser considerado como autobiografia.

(...) autobiografia se refere ao relato retrospectivo em prosa que um indivíduo faz de sua própria existência, enfatizando em particular sua personalidade. Trata-se de um gênero muito simbólico pela autenticidade de um discurso vindo diretamente do interessado, refletindo sua visão de mundo e sua maneira de se exprimir. Por meio do relato da história de vida sobrevém a valorização do sujeito através da relação que se estabelece entre a trajetória individual e a história social (PEREIRA, 2007).

4.6.1. Entrevista com Aluno 3

(23 anos, corretor, morador da Granja do Torto/DF)

Foi realizada uma entrevista com o livro do gênero biografia. Ao ser questionado o porquê de o livro ter esse título *Léo, o pardo*, o aluno respondeu narrando parte do enredo:

(Fala1) *Ah, porque ele era o Léo e ele era pardo, mas o livro fala sobre dificuldades que ele passa até chegar, mas as dificuldades que ele passou foram para aprendizado dele. Ele consegue filtrar bem o que ele passa, ele consegue absorver bem, não como um problema, mas ele vê também como uma aprendizagem aquele momento que ele tem ali. Ele também é bem objetivo também, ele tem um objetivo ele vai até o fim.*

O aluno inicia essa fala realizando a **orientação** da narrativa, ao identificar o personagem (o protagonista Léo). O aluno identifica a **complicação** do enredo (“dificuldades que ele passa”) e faz a **avaliação** da leitura “*mas as dificuldades que ele passou foram para aprendizado dele*”. Por meio da avaliação, o aluno não se limita a narrar a história, mas extrapola a leitura atribuindo novos significados. Foi então questionado ao aluno qual era o sonho do personagem e como estava esse projeto:

(Fala2) *Ele tinha o sonho de se tornar cineasta? É, né? Tava muito bem, ele tava com algumas dificuldades, mas ele tava, ele foi pra São Paulo, chegou a ir pra São Paulo ele.*

Nesse episódio de fala ele tenta se lembrar do vocábulo “cineasta” e o pronuncia realizando uma hipercorreção. Em seguida usa “é, né?”, para buscar concordância do interlocutor. O aluno prossegue na orientação identificando o espaço para onde o personagem se deslocou (São Paulo). Foi então solicitado que ele comentasse como foi a vida de Léo na nova cidade:

(Fala3) *Em São Paulo eu não sei. A vida dele antes de São Paulo eu posso falar que era bem difícil, ele tinha sonhos que às vezes ele achava que ele ia conseguir e às vezes não. Ele teve ajuda de algumas pessoas que somaram com ele e ele teve também algumas frustrações com a menina lá que eu até esqueci o nome dela. Foi por causa que ele era negro. A menina tava querendo ajudar ele, aí ele se encantou por ela, foi lá pedir em namoro, aí ele assustou a menina, é mais ou menos isso. Ele não teve muito sucesso com ela e os amigos dele jogavam uma pilhazinha pra que não desse certo, por causa que ele era preto.*

O aluno volta ao início da história para narrar como foi a vida do personagem antes de ir para São Paulo. O entrevistado utiliza o termo “pilhazinha”, que é uma gíria com o sentido de “instigar” (colocar pilha). Quando o aluno narrou esse acontecimento foi questionado se esse fato retrata uma realidade:

(Fala4) *Com certeza! Uma parte que o livro fala de uma realidade que até hoje muitas pessoas passam por isso. Eu no caso eu acho que nunca passei por isso não. Eu sou preto, mas nunca passei por essas coisas não, mas o livro com certeza fala dos preconceitos que têm, das dificuldades que têm em ter um sucesso na carreira que gosta, passa por dificuldades e é isso, eu creio que é isso.*

O aluno apresenta uma resposta responsiva criativa, pois faz extrapolação do sentido textual e acrescenta novas visões, como o paralelo entre as dificuldades do personagem e outras dificuldades pelas quais o indivíduo passa em seu dia a dia. Ao final da fala o aluno usa as expressões “e é isso”, “eu creio que é isso”. Esse tipo

de expressão é denominada de ‘coda’ por Labov, já que apresenta uma síntese conclusiva que indica o final da história: *“It is one of the many options open to the narrator for signalling that the narrative is finished”*⁸ (LABOV, 1972, p.365). Ao ser questionado se teve alguma dificuldade para fazer a leitura do livro, o aluno respondeu:

(Fala5) *Esse não. Eu tenho alguns problemas com algumas palavras que eu não sei, mas ele tem aqui o significado da palavra bem ao lado, fica mais fácil pra gente poder ler e entender. Fica muito bom. Eu não tive muita dificuldade em ler ele não, porque eu achei tranquilo. Também eu peguei um livro que eu gosto, acho que ficou mais fácil. Eu acho mais que ele é um livro que eu goste, por isso que ele me propôs isso, porque se eu pegasse um livro de uma história que eu não gostasse eu não ia ler ele né, eu ia deixar ele de lado e de lado ele ia ficar.*

O aluno reforça a importância de os livros da coleção “Literatura para Todos” possuírem glossário das palavras desconhecidas na própria página, o que facilita a consulta do léxico pelos leitores. Ao ser questionado se gostou de ter feito a leitura do livro, o aluno afirmou:

(Fala6) *Me amarrei. Eu vou terminar de ler ele e se eu puder eu falo do começo, meio e fim, não fica esse negócio meio vago. Mas ele é moleque doido esse Léo.*

Nesse episódio o aluno utiliza as expressões “me amarrei” e “moleque doido”, para indicar que gostou do livro e do protagonista. O uso de gírias reforça a identidade social do falante, já que a escolha léxica indica a qual grupo o entrevistador pertence. A análise da entrevista como um todo demonstra que o aluno estabeleceu de fato um diálogo com o livro, pois fez a avaliação da leitura e apresentou respostas responsivas criativas.

⁸É uma de muitas opções abertas pelo narrador para indicar que a narrativa chegou ao fim. (Traduzido pela autora)

4.7. Família composta

Família composta é um livro que fala um pouco da nossa vida e a das pessoas que nós conhecemos. Um texto que trata de afetividade, problemas de relacionamento, família, amor, valores sociais, poesia, meios de comunicação, enfim, coisas do dia-a-dia dos brasileiros. (Júlio Diniz, prefaciador do livro *Família composta*)

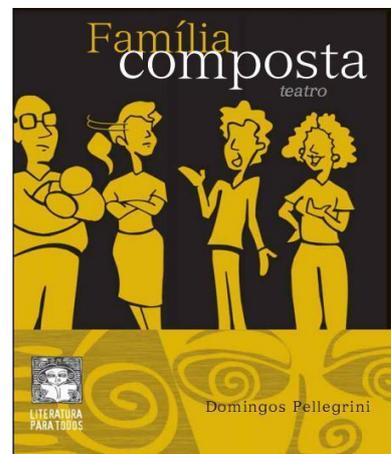


Figura 8: Família composta

Segundo a pesquisa da PUC/Rio (2009), o livro *Família composta* apresenta dificuldades para o leitor inexperiente que são inerentes ao gênero teatral, já que a identificação da fala das personagens deve ser feita compensando a ausência de narrador. Dessa forma, o livro foi considerado difícil ou regularmente difícil. Pela análise quantitativa os pesquisadores concluíram que o livro *Família composta* possui:

- 656 sentenças;
- 13.305 palavras;
- 1.699 palavras diferentes;
- 48 palavras consideradas difíceis pela equipe;
- 40 palavras desconhecidas pelo dicionário Unitex (PUC/RIO, 2009, p. 28).

Gênero: Teatro

Em português a palavra “teatro” (lat. theatrum, do gr. theatron, “lugar aonde se vai para ver”), designa a casa de espetáculos e também os textos destinados à representação (MOISÉS, 2012). Já a palavra “drama” significa, etimologicamente, ação. Considera-se obra do gênero dramático aquela em que a história é imitada não através do discurso de um narrador, mas através da representação de

personagens (ARAGÃO, 1988). De acordo com Stalloni (2007), o gênero possui características de construção estética peculiares no que se referente à enunciação, aos personagens e à relação do tempo.

A arte dramática lança mão da enunciação em primeira pessoa, que se opõe ao gênero narrativo, na medida em que nesse se faz “contando”, enquanto no gênero dramático se faz “agindo e falando”, o que define o teatro como a arte do “eu” plural, já que cada personagem possui seu próprio discurso e o comando da ação. Essa multiplicidade de focos narrativos faz com a fala dos personagens seja dupla, destinada tanto a um alocutário confesso (outro personagem), quanto a um destinatário implícito, que é o próprio público. Essa duplicidade suscita muitas interrogações e polissemias na interpretação do texto teatral (STALLONI, 2007). Como o teatro é um texto destinado à representação em um palco, sua temporalidade é contemporânea da representação. De acordo com Aragão (1988), o seu tempo é pontuado por índices estruturais (o corte em sequências: atos, cenas, quadros), simbólicos (acessórios, guarda-roupa) ou semânticos (modalizadores temporais, dêiticos). Segundo a autora *“a ação dramática encontra sua plena realização no espaço de um palco e num tempo restrito a esse tipo de representação”*. Portanto *“o ritmo cênico é um ritmo próprio que tem por objetivo chegar ao desfecho da história”* (ARAGÃO, 1988, p. 80).

4.7.1. Entrevista com Aluno 4

(18 anos, auxiliar de serviços gerais, morador da Granja do Torto/DF)

No início da entrevista o aluno falou sobre seus hábitos de leitura e comentou sobre o último livro que havia lido:

(Fala1) *É um livro que ele te ensina como você se levantar na vida, entendeu? Como fazer você copiar pessoas que já formadas têm uma estabilidade de vida melhor, condições financeiras bem melhor e ensina como você copiá-las e praticar.*

Observe-se o entrevistado faz uso do pronome átomo “copiá-las”, que demonstra uma preocupação com a monitoração da linguagem. O aluno tem um repertório vocabular adequado e usa léxico próprio da tradição escrita, como

“estabilidade” e “condições financeiras”. Em seguida o aluno explica porque o livro tem esse título e começa a narrar a história da coleção que ele leu, *Família composta*:

(Fala2) *Porque ele relata de uma família que ela é composta de vários, tipo assim, obstáculos. O pai, por exemplo, o pai sempre deu conselho pra filha pra tomar cuidado com homem, ter cuidado com o jeito que ela curtia com os jovens e sempre falou pra ela ter cuidado pra não ter não ter filhos. E esse livro relata que ela mora com o pai. Ela agora vive procurando emprego, o pai cuida do filho dela, o marido dela tá querendo casar com ela. Eles estão querendo ir no programa do Ratinho pra fazer o exame de DNA pra ter certeza. E esse namorado dela é poeta. Tudo o que ele fala ele só faz rimação, entendeu? E o pai dela não gosta muito desse cara não ((risos)).*

Nessa fala o aluno usa o marcador “tipo assim” para ganhar tempo para escolher a palavra seguinte “obstáculos”, que é um léxico próprio do estilo monitorado. Nesse episódio é possível também identificar os elementos da narrativa mencionados pelo entrevistador. Ao realizar a **orientação** o aluno cita os personagens (pai, filha, namorado da filha e o Ratinho). O aluno identifica a **complicação** do enredo (“a família é composta de vários, tipo assim, obstáculos”). Identifica também o **clímax** da história (ir no Ratinho confirmar a paternidade). Não apresenta, no entanto, o **resultado**, e conclui a fala com uma **avaliação** (“o pai dela não gosta muito desse cara não”). O aluno foi questionado em seguida o porquê de o pai não gostar do poeta, ao que ele respondeu:

(Fala3) *Porque ele é o tempo todo ele fala que ele é poeta, que é o tempo todo ele rimando e ele não tem um emprego, ele ganha a vida fazendo, deixa eu ver como se fala, ele ganha a vida em botecos, entendeu? Fazendo peças em boteco, é pago com cerveja e isso o pai dela odeia.*

O aluno usa a expressão “deixa eu ver como se fala” para ganhar tempo para selecionar o léxico. O entrevistado usa novamente a expressão “entendeu?” para verificar se a compreensão da comunicação está sendo satisfatória para o interlocutor. Foi então perguntado ao aluno se ele achava que o pai dela tinha razão

em não gostar do poeta:

(Fala3) *Eu acho, com certeza, porque ele quer ganhar a vida fazendo poesia, entendeu? Parece que o pai dela na visão dele ele não passa de um pé-rapado.*

Nesse episódio de fala o aluno continua realizando a **avaliação** da leitura, expondo os motivos pelos quais o pai não gosta do namorado da filha (“na visão dele ele não passa de um pé-rapado”). O entrevistado usa a expressão informal “pé-rapado”, que segundo o dicionário Aurélio (1986) significa “*Homem de condição humílima, pobretão*” (AURELIO, 1986, p. 1.306). Quanto à linguagem do livro o aluno afirmou não ter achado difícil e demonstrou possuir o hábito de consultar o dicionário para verificar as palavras desconhecidas:

(Fala4) *Não, muito fácil, dá pra entender. Uma palavra ou outra que fica sem entender, mas é só olhar no dicionário e está tudo certo.*

Por fim, o aluno afirma que gostou de ter lido o livro e que quer continuar com a prática da leitura:

(Fala5) *Gostei, quero procurar ler mais. É um livro muito bom pra ler, é tipo fala de uma história, fala mais da realidade que acontece no dia a dia mesmo, e eu quero procurar ler mais sobre este tipo de livro.*

Nessa fala ele avalia a leitura, apresentando um discurso positivo em relação à mesma. O aluno demonstrou possuir competência narrativa ao identificar todos os elementos de sua estrutura (orientação, complicação, clímax e resultado) e por fazer a avaliação, expondo de forma crítica seu ponto de vista, por meio de conexões geradas a partir do texto.

4.7.2. Entrevista com Aluna 5

(34 anos, estudante, moradora da Asa Norte/DF)

A segunda entrevistada sobre o livro “Família composta” inicia narrando o enredo do livro:

(Fala1) Aqui tá falando de um pai e uma filha e depois entra o namorado da filha, depois a mãe, depois de bastante tempo que eu vi que tinha a mãe. O pai, pelo o que eu li, gostava de ficar bebendo, ele bebia muito, gostava de ver televisão, não gostava de fazer nada, a vida dele era só beber e ficar vendo televisão, ele era casado, a mulher dele trabalhava, quando chegava em casa, ele bêbado lá no sofá, jogado, aí em uma discussão que eles tiveram ele chegou a bater nela, aí ela saiu de casa. Aí no caso a filha gostava de estar saindo, saía a noite toda pra balada, dançar e tal, não queria nada com nada, gostava de só de estar dançando na balada. Aí ela engravidou. Aí o rapaz que ela engravidou ele era poético. Teve um dia que ela chamou o rapaz pra ir na casa dela pra conversar com o pai dela. Arrumou a casa toda, preparou comida lá e tal, aí falou pro pai dela que ele ia lá pedir a mão dela em casamento. Mas antes de ir o pai dela sempre ficava com o neto, ele gostava de ficar com o neto, mas ao mesmo tempo reclamava, porque tudo ficava nas costas dele, ela saía pras baladas e deixava o filho com ele. Aí o pai falou pra ela “mas nem limpar seu filho você limpa, você num cuida do seu filho, só quer saber de sair”. Aí ela falava assim “Ah mas cuida dele que um dia quando o só senhor ficar velho, gagá, ele que cuidará do senhor”. Ele “eu não vou ficar assim não”. Ela “vai!. Eu vou trazer alguém, o pai dele vai vir”. “Mas você nem sabe quem é o pai”, ele falou. “Eu sei sim quem é o pai”. “Não quero aquele homem aqui não. Mas hoje é jogo, hoje vai ter futebol, não quero receber visita”. “O senhor senta aí com ele vai conversando, vai vendo o futebol”. Aí passou um tempo ele concordou que o rapaz viesse à casa dele. Daí ele veio, abriu a porta, deu de cara com o rapaz, ele começava a falar uma palavra, aí ele começava a rimar, toda palavra que ele falava ele rimava. Aí o pai falou assim: “Já tá me deixando irritado, nervoso, não quero saber disso, mas entra, entra, aí sentava lá no sofá começava a conversar. Aí o rapaz falou: “Eu quero assumir o neném e tal”. Aí depois de um tempo bate a campainha de novo. Era a mãe da menina. Que ela tinha convidado a mãe pra participar da conversa e o pai não sabia. Aí ela conversou com o rapaz e falou: “Eu acho melhor você ir pro teste do Ratinho fazer o teste de DNA” ((risos)). “É mesmo”. Acho que eu vou fazer mesmo”. “Por que eu tenho que ir no Ratinho?” A filha perguntou. “O filho é dele”.

“Mas você ninguém garante não”. Aí eles começaram a discutir, vai num vai, aí foram. Chegou no Ratinho, aí o Ratinho fazendo um drama todo que ele faz, chegando lá era dele. “Eu falei que era seu”. ((risos)).

Nessa fala é possível observar a fluência do discurso da aluna, que será analisada junto aos próximos episódios de fala. Pela análise dos elementos da narrativa, é possível primeiramente identificar a **orientação**, já que a aluna menciona os personagens (pai, filha, o namorado da filha e a mãe) e a sequência temporal do enredo. Para dar sequência lógica à narração a entrevistada usa o marcador “aí” por 18 (dezoito) vezes, o que demonstra a preocupação da falante em estabelecer a coesão textual. A entrevistada identifica ainda de maneira detalhada a **complicação** do enredo. A aluna conclui a narração com o **clímax** da história (a confirmação da paternidade no programa do Ratinho), sem no momento apresentar o **resultado**. Ao ser questionada de qual personagem ela mais gostou, a aluna respondeu:

(Fala2) Foi do pai. Porque assim, bêbado ou não bêbado, ele queria colocar a filha no eixo, por ele ter errado por muito tempo, mas não tava conseguindo, aí já veio a mãe desandando tudo também ((risos)). Achei que o pai por ele ter errado muito ia consertar aí alguma coisa.

Nessa fala a aluna realiza a **avaliação** da leitura ao se posicionar favorável ao personagem do pai, o que demonstra a relação de empatia estabelecida entre o leitor e o personagem do livro. Pela análise dos dois episódios de fala dessa aluna é possível perceber que ela possui uma competência narrativa bastante desenvolvida, sendo que em sua fala ela chega a reproduzir a estrutura do teatro, pois à medida em que vai narrando vai reproduzindo diretamente as falas dos personagens, tal como acontece no gênero dramático.

Esse livro *Família composta*, uma comédia do gênero teatral, foi uma obra em cuja leitura os entrevistados demonstraram muita satisfação. Nas duas entrevistas os alunos riam muito enquanto contavam a história, achando realmente divertido o enredo do livro. Houve de fato o estabelecimento de uma corrente dialógica, em que os alunos expuseram suas crenças, expressando seus pontos de vista sobre o comportamento dos personagens. Percebe-se pela análise dessas duas entrevistas

que o processo de letramento literário no ambiente escolar está sendo satisfatório.

4.8. Cobras em compota

Para curar o mau humor. A dor nas costas. O peso do dia-a-dia. Aliviar o seu ar preocupado. Eis o antídoto: *Cobras em compota*, da Índigo. Livro que agora chega à praça super bem-vindo. E premiado. Altamente recomendado. Por unanimidade. Se você quer um tiquinho de felicidade, leia. Histórias supercurtinhas. Veneno antimonotonia, assim, na veia. (Marcelino Freire, prefaciador do livro *Cobras em compota*).



Figura 9: Cobras em compota

Segundo a pesquisa da PUC/Rio (2009), o livro *Cobras em compota*, do gênero contos, foi classificado como regularmente fácil para o público do 2º segmento do Ensino Fundamental. Para análise quantitativa os pesquisadores concluíram que o livro *Cobras em compota* possui:

- 1.131 sentenças;
- 27.555 palavras;
- 3.260 palavras diferentes;
- 117 palavras consideradas difíceis pela equipe;
- 50 palavras desconhecidas pelo dicionário Unitex (PUC/RIO, 2009, p. 22).

Gênero: Conto

A palavra conto, segundo Moisés (2012), corresponde ao francês *conte* e ao espanhol *cuento*. Em inglês é conhecido como *short story*, como *racconto* em italiano e *märchen* em alemão. O conto geralmente é definido como sendo uma forma narrativa em prosa, de pequena extensão. Não obstante, não se reconhece um conto apenas a partir do número de páginas de uma história, mas principalmente

pela concentração da trama. O conto trata de uma situação em particular e acompanha o seu desenrolar sem pausas, nem digressões, já que seu objetivo é levar o leitor para o desfecho, em que se concentra o clímax da história (ARAGÃO, 1984).

Quanto à sua estrutura, Moisés (2012) classifica o conto como essencialmente objetivo, plástico e horizontal. O autor faz uma comparação entre a estrutura do conto e a técnica fotográfica. Assim como o fotógrafo concentra sua atenção num ponto e não na totalidade de pontos, o autor de um conto focaliza um detalhe, o principal, e a partir de então capta os seus arredores. O conto tem sido um gênero amplamente produzido e difundido no Brasil, o que, segundo Aragão (1984), faz com que seja considerado a forma mais promissora da atualidade, por ser de leitura mais rápida, e por concentrar em suas poucas páginas toda a riqueza própria da arte literária narrativa.

4.8.1. Entrevista com Aluno 6

(18 anos, entregador de loja, morador da Asa Norte/DF).

Não foi possível obter muitos dados sobre essa obra *Cobras em compota* porque foi realizada apenas uma entrevista sobre este livro e o aluno entrevistado ainda que afirme que leu o livro todo não forneceu muitas informações:

(Fala1) *Li todo, eu e minha mãe. Eu tinha marcado as páginas, ela pegou e leu, aí eu tive que ler o livro todo de novo.*

Essa fala é interessante porque revela o efeito de transmissão do hábito de leitura, já que o sujeito leitor influencia as pessoas que estão próximas. Ao ser questionado por que o livro tem esse título, o aluno respondeu:

(Fala2) *Fala sobre a vida da menina, o que ela fazia no dia a dia. Ela ia pra casa de amigos brincar, falava sobre a história dela. Ela tinha uma hamster que ficava na gaiola e ficava se sentindo preso.*

O aluno inicia identificando parte da **orientação** da narração (menciona a

personagem que está presente em todos os contos) e destaca o espaço, já que a maior parte das histórias narradas no livro acontece na casa dos amigos da menina citada. Ao ser questionado se gostou de ler o livro e se ele o incentivou a ler, o aluno respondeu:

(Fala3) *Gostei. Incentivou, por isso eu vou ler o outro livro de português, eu nem estava afim de ler, agora me deu vontade de ler.*

O aluno afirmou nessa fala que a leitura do livro o incentivou a querer ler, tanto que não estava com vontade de ler o outro livro, mas a leitura desse livro despertou a vontade de continuar lendo. Essa fala demonstrou que o aluno aparentemente gostou do livro. No entanto, percebe-se que ele não realiza avaliação crítica da leitura: ele apenas reproduz literalmente uma parte muito pequena do enredo de um dos contos do livro. A competência comunicativa narrativa do entrevistado possivelmente ainda não está consolidada.

4.9. Tubarão com a faca nas costas

Se há um gênero que pode ser classificado como eminentemente brasileiro é a crônica. Deixando de lado a erudição do ensaio ou a objetividade do artigo jornalístico, a crônica nos fala do cotidiano das pessoas; é a continuação, no texto, da conversa de mesa de bar, tão característica de nosso país como o carnaval e o futebol. Não é de admirar, portanto, que no Brasil tenhamos cronistas ilustres, a começar por Machado de Assis, que foi, sim, um infatigável colaborador de jornais, e continuando com Rubem Braga, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos, Luís Fernando Veríssimo. (Moacyr Scliar, prefaciador do livro *Tubarão com a faca nas costas*)

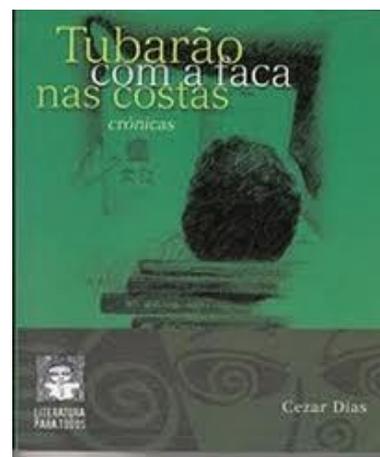


Figura 10: Tubarão

Segundo a pesquisa da PUC/Rio (2009), o livro *Tubarão com a faca nas costas*, do gênero crônica, apresenta um texto que possui uma estrutura simples,

mas que, no entanto, requer para sua compreensão de conhecimento de mundo sofisticado, pois faz referência a fatos e notícias que talvez não sejam de conhecimento geral, o que pode desestimular a leitura por falta de conhecimento compartilhado. Pela análise quantitativa os pesquisadores concluíram que o livro *Tubarão com a faca nas costas* possui:

- 699 sentenças;
- 21.339 palavras;
- 2.786 palavras diferentes;
- 132 palavras consideradas difíceis pela equipe;
- 58 palavras desconhecidas pelo dicionário Unitex (PUC/RIO, 2009, p. 31)

Gênero: Crônica

A palavra 'crônica' é derivada da palavra grega *Krones* (tempo), pelo latim *chronica*. O vocábulo designava uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, em ordem cronológica. Há dois tipos de crônicas com caráter literário: a crônica-poema e a crônica conto. A crônica voltada para o horizonte do conto, de acordo com o autor, prima pela ênfase no acontecimento que provocou a atenção do escritor, na busca por um meio termo entre acontecimento e lirismo, no que se chama de 'poetização do cotidiano' (MOISÉS, 2012).

A crônica geralmente apresenta um texto curto por serem escritas, na maioria das vezes, para serem publicadas em jornal ou revista. Esse gênero é perpassado pela subjetividade, já que o uso do foco narrativo em primeira pessoa confere maior personalidade ao texto, na medida em que é justamente a percepção do autor, as ressonâncias do 'eu', que importa ao leitor (MOISÉS, 2012).

4.9.1. Entrevista com Aluna 7

(40 anos, dedetizadora, moradora do Lago Norte/DF).

Foram feitas três entrevistas sobre o livro de crônicas “Tubarão com a faca nas costas”. Será feita inicialmente a análise da primeira entrevista. Após algumas perguntas iniciais, foi questionado se a aluna havia lido o livro todo:

(Fala1) Não, não cheguei a ler todo, porque eu não me interessei muito por ele, não achei muito interessante.

A aluna está exercendo o seu direito de leitora ao não prosseguir uma leitura que não gostou. Foi então questionado sobre o assunto do livro:

(Fala2) Eu acho que é porque fala um pouco sobre a violência, alguma coisa ocorreu com alguém e determinados lugares que foi utilizado algum tipo de faca, algo assim.

A resposta da aluna foi muito vaga, demonstrando que não houve o entendimento de fato do enredo da obra. Então foi questionado se ela não havia achado a temática do livro interessante:

(Fala3) Não, não achei porque são crônicas, daí começa com um história de repente já pula pra outra, mas não tem assim, é como se não tivesse um final da história, não achei um bom conteúdo.

A aluna afirma não ter gostado do gênero crônica por ser várias histórias e não haver uma sequência entre elas como os outros tipos de livros que a aluna está habituada a ler no ambiente escolar. Foi então questionado se o assunto do livro é próximo ou distante de sua realidade:

(Fala4) Algumas coisas sim que fala sobre como se fosse, fala, não sei te explicar bem, fala sobre, é como se fosse vagabundos, sobre coisas da realidade, assassinatos, alguma coisa assim, só que depois muda pra outras histórias que você não entende muito o que o autor quer explicar.

Por fim, foi questionado se ela não gostou de ter lido o livro:

(Fala5) *Esse infelizmente eu te respondo que eu não gostei.*

Como a aluna afirmou que não gostou do livro, foi então perguntado se o livro não incentivaria a leitura, ao que ela respondeu:

(Fala6) *A: Não digo que ele não incentivou a ler outros, dependendo do conteúdo, do título, da proposta do outro livro a gente até se interessa, mas esse eu achei até pelo título que seria interessante, mas realmente não foi.*

A análise dessa entrevista demonstrou que não houve a compreensão do texto por parte da aluna e não possível estabelecer uma corrente discursiva com as visões de mundo do leitor, já que a temática do livro não dialogava com seu universo cultural.

4.9.2. Entrevista com Aluna 8

(37 anos, operadora de caixa, moradora da Ceilândia/DF).

Na segunda entrevista, a aluna também afirmou não ter lido o livro todo porque não entendeu direito o livro:

(Fala1) *Só que eu não li todo, eu li só a primeira página, foi uma ou duas páginas. Não entendi direito não, eu comecei a ler, mas não foi profundo.*

Foi então questionada a razão de o aluno não ter feito a leitura completa:

(Fala2) *Por tempo, porque lá no meu serviço é muito corrido, então no pouquinho tempo eu ia lá e lia um pouquinho, mas não dava para pegar tudo.*

Dando continuidade à entrevista foi questionado se a aluna havia gostado do que tinha lido:

(Fala3) Mais ou menos, porque eu li, mas eu não entendi, para ficar sabendo direitinho tinha que ler todo para entender melhor.

A aluna faz uso nas **falas 2 e 3** de palavras diminutivas “pouquinho” e “direitinho”. O diminutivo, segundo o CPDE – Centro de Pesquisa, Desenvolvimento e Educação Continuada (<http://www.escreverbem.com.br/>, acessado em 16/08/2013), é utilizado tanto como uma indicação formal de diminuição de tamanho como também para indicar manifestações da emoção e das intenções do falante. Dessa forma, embora a significação dos diminutivos dependa do contexto em que são utilizados, é possível identificar algumas conotações de seu uso como: admiração/surpresa, ironia/depreciação/antipatia, atenuação ou reforço de sentidos, afetividade ou ser apenas uma forma consolidada. Nos dois usos do diminutivo feito pela aluna (fala 2 “pouquinho”; e fala 3 –“direitinho”), é possível perceber intenções diferentes, já que na fala 2 o seu uso está mais relacionado à atenuação e na fala 3 seu uso tem uma intencionalidade mais afetiva. Os estudos sociolinguísticos mostram ainda que os diminutivos são mais comuns no discurso feminino (cf. Bortoni-Ricardo, 2004). A aluna afirmou que não teve muita satisfação com a leitura, possivelmente por dificuldades de compreensão e, portanto, não demonstrou competência narrativa.

4.9.3. Entrevista com Aluna 9

(37 anos, estudante, moradora da Granja do Torto /DF).

Na terceira entrevista sobre a obra, a aluna inicia contando o que entendeu da história do livro:

(Fala1) Conta uma história de um homem. Eu não tô lembrando muito dessa história, estou lembrando mais na frente. Foi um homem que pegou a faca, eu não entendi muito bem essa história, foi assim ele pegou a faca e ele atingiu a mulher. Eu só lembro pouquinho parte. Só até aqui. Agora eu não tô lembrando no momento. Eu esqueci.

Nessa fala a aluna inicia a **orientação** identificando o personagem de forma vaga (“um homem”). A entrevistada tenta narrar a história, mas sua fala demonstra

problemas na compreensão leitora, pois o “homem” citado na verdade atinge com uma faca de cozinha o cachorro da namorada e não a mulher como a aluna afirma. Como ela disse que não se lembrava mais da história, foi questionado se ela havia tido dificuldade para realizar a leitura:

(Fala2) *Não tive dificuldade de ler não, tive dificuldade para entender. Não tinha muitas palavras desconhecidas, mas eu sou muito boa para ler, mas muitas coisas para interpretar assim eu sou mais difícil para gravar.*

Essa fala demonstra que o entendimento do texto é a parte mais complexa para os alunos da EJA, já que decodificar o livro parece não ser o maior obstáculo na leitura, tanto que a aluna afirmou conhecer a maior parte do léxico. Ao contrário das outras entrevistas, essa aluna afirmou ter achado o gênero crônica mais fácil de ser lido:

(Fala3) *É mais fácil de ler, porque vai contando as histórias, mais histórias.*

Os três entrevistados demonstraram que tiveram dificuldade para entender o livro, principalmente por ser um livro de crônicas, com diversas histórias que fazem referência a outros livros, e esses alunos não estão muito familiarizados com esse tipo de texto. A análise das entrevistas como um todo demonstrou que o livro possivelmente não é adequado para os leitores novatos sem que haja a presença do mediador.

4.10. Batata cozida, mingau de cará:

Há milhares de anos, ainda antes de saberem escrever, os homens se reuniam em volta da fogueira e contavam histórias. Eram relatos sobre o que acontecia com eles ou com os animais em suas aventuras do dia-a-dia. Sempre tinha alguém para contar algo e alguém para ouvir com atenção. E aqueles que ouviam sempre acrescentavam uma coisa aqui e outra acolá. Como já diziam antigamente: quem conta um conto, aumenta um ponto. (Tancredo Maia Filho, prefaciador do livro *Batata cozida, mingau de cará*)

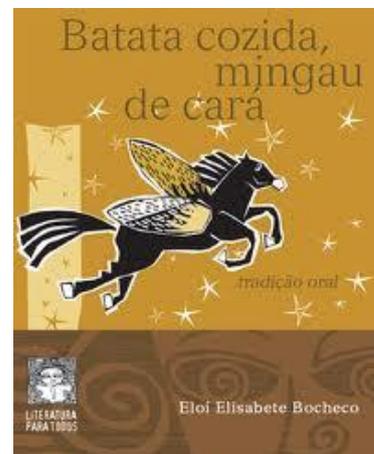


Figura 11: Batata cozida

Segundo a pesquisa da PUC/Rio (2009), o livro *Batata cozida, mingau de cará*, do gênero tradição oral, foi o único considerado adequado para o 1º segmento do Ensino Fundamental, pois a maioria de seus textos são construídos fortemente calçados na tradição da música popular brasileira, ou em ditos/lendas/parlendas do folclore, o que leva à grande previsibilidade de forma/conteúdo, facilitando a leitura. Pela análise quantitativa os pesquisadores concluíram que o livro *Batata cozida, mingau de cará* possui:

- 514 sentenças;
- 7.372 palavras;
- 1.257 palavras diferentes;
- 66 palavras consideradas difíceis pela equipe;
- 24 palavras desconhecidas pelo dicionário Unitex (PUC/RIO, 2009, p. 25).

Gênero: Tradição oral

A literatura de tradição oral é um gênero através do qual se perpetuam valores, conceitos e perspectivas socioculturais de um povo. Esse tipo de literatura transmitida oralmente contribui para a construção identitária de um grupo, agindo como um canal de comunicação entre as representações individuais e coletivas. A

tradição oral carrega assim o imaginário intercultural da memória coletiva de incontáveis gerações, o que faz do texto oral além de um texto artístico, também um texto etnográfico.

A literatura de tradição oral é o canal através do qual inúmeras culturas propagam suas ideias e visões de mundo. As produções líricas e as narrativas em prosa oral carregam uma grande carga de simbolismo e riqueza lírica que independem da forma escrita. Assim sendo, é fundamental a valorização dessa forma de expressão, de modo a se questionar a limitada e preconceituosa ideologia etnocêntrica, que apenas considera relevante a produção provenientes de tradições letradas.

4.10.1. Entrevista com Aluna 10

(18 anos, estudante, moradora da Asa Norte/DF).

A aluna inicia a entrevista narrando que tem o hábito de ler livros em forma de saga:

(Fala1)Minha prima ela me emprestou um livro dela, aquela saga Amanhecer. Eu quase nem me importava tanto para livro. Aí ela me emprestou. Eu comecei a ler e fui gostando. Cada dia eu me interessava mais para ler. Eu falava vou continuar lendo. E olha que é um livro bem... no começo aí falei num vou. Aí comecei a ler e nisso eu gostei de livros poéticos e é os que eu mais costumo ler. Eu vou sempre na biblioteca, eu procuro desses mas quase não é fácil achar, tem que procurar muito, aí...

Nessa entrevista a aluna conta como começou a sua caminhada como leitora e o tipo de livro que passou a gostar. Nesse episódio de fala ela faz uso do conectivo oral “aí” por duas vezes com a intenção de marcar a sequência temporal, fazendo uma gradação crescente de como leu o livro. Ela utiliza o “aí” ao final da fala deixando que o interlocutor complete o pensamento. Foi perguntado à aluna se ela sabia o que era tradição oral:

(Fala2) *Não muito, mais ou menos pelo o que eu entendi do livro conta posso-se dizer que são dizeres antigos, modo de falar que as pessoas falavam antigamente.*

A entrevistada utiliza a forma “posso-se dizer”, o que demonstra um hipercorreção na fala. O uso do advérbio de modo demonstra a preocupação do falante quanto à monitoração de seu discurso. Em seguida foi questionado se a aluna gostou de alguma poesia em especial:

(Fala3) *Teve uma sim. Teve sim. Travinhas. São várias rimas. Então quase não é uma poesia. São palavras rimando. São... foi muito boa de ler, eu gostei, tanto que eu li mais de uma vez.*

Quando questionada sobre as palavras a aluna afirmou conhecer a maior parte do vocabulário do livro e que procurava no dicionário o que não conhecia:

(Fala4) *Algumas, mas foram poucas, a maioria eu entendi sim, porque tinha algumas palavras que eu não conhecia então aí eu fui peguei o dicionário para saber o significado.*

Ao ser questionada sobre as ilustrações a aluna respondeu:

(Fala5) *Ah, bem criativo, né, porque tava de acordo com o poema que tava ali, então uma coisa boa para ler, ao mesmo tempo você estava lendo você estava se divertindo, porque tava bom mesmo.*

A aluna realça a importância das ilustrações na construção do sentido, já que a linguagem visual enriquece e agrega olhares possíveis sobre o texto. Como é muito comum na fala da maior parte dos entrevistados, a aluna utiliza os marcadores “né” e “então”, respectivamente para testar o canal com a pesquisadora e atribuir sequência lógica ao discurso. Foi questionado se a aluna considera que ler poesia é mais difícil ou mais fácil do que os outros tipos de texto:

(Fala6) *Mais fácil. A poesia você lê, você fica com vontade de ler ela novamente, novamente, já o livro você lê na primeira dificuldade você já não quer ler mais.*

A entrevistada, a despeito de esse gênero não ser muito trabalhado em sala de aula, demonstra apreço ao gênero poético e pontua o fato de a poesia poder ser lida e relida várias vezes, o que faz com que novos significados sejam atribuídos a cada leitura. A aluna em seguida pediu para ler um poema:

(Fala7) Teve uma que eu gostei que fala sobre janeiro. É... posso ler?

A aluna lê o poema:

*“Janeiro vai
Janeiro vem
Pingente celeste
vou dar ao meu bem.*

*Janeiro ia
Janeiro vinha
Panela no fogo
Pirão de farinha.*

*Janeiro vem
Janeiro vai
O galo canta
e a casa cai.*

*Janeiro sai
Janeiro entra
Num dia chega
E no outro senta.*

*Janeiro vem
Janeiro passa
Fogo de palha
“Nuvem de fumaça”*

A entrevistada afirmou que gostou muito desse poema, ao que ela justificou:

(Fala7) Porque usou um mês pra fazer rimas e ficou bom, porque é quase o que acontece na vida real, porque janeiro vai, muda o ano e janeiro vem de novo ((risos)), aí foi bom de ler...

Ela faz a avaliação da leitura ao fazer uma analogia entre o poema e a sua

vida pessoal. Ao ser questionada se valeu a pena ler o livro e a razão de ter gostado da leitura, a aluna respondeu:

(Fala8) *Valeu ((risos)). Porque eu gostei, foi bom, eu aprendi rimas que eu realmente nunca tinha visto e o livro se tornou bem legal.*

A análise da entrevista mostrou que a aluna teve satisfação com a leitura e não demonstrou dificuldade de compreensão. O gênero da tradição oral é muito adequado e para se trabalhar com os alunos da EJA, principalmente com os mais velhos que em geral tem um vasto conhecimento relacionado a tradições orais.

4.10.2. Entrevista com Aluno 11

(27 anos, entregador de loja, morador da Asa Norte/DF).

Na entrevista com o segundo aluno que leu *Batata cozida, mingau de cará* foram feitas algumas perguntas iniciais sobre o hábito de leitura. Em seguida foi questionado o que dizia o livro:

(Fala1) *Ele fala dizeres, ele fala algumas coisas rimadas, mais ou menos isso, dizeres rimados. Tem versos.*

Ao ser questionado se gostou de alguma poesia em especial, o aluno respondeu:

(Fala2) *Eu gostei de todas, eu li todas, mas tem umas que eu não consigo entender. Tem outro também interessante. Posso ler? Esse aqui da cotia.*

O aluno lê o poema:

*“A cotia diz que viu
Um fantasma prateado
É mentira da cotia
Ela tá é assustada.*

*A cotia diz que traz
Muita linha do horizonte
É mentira da cotia
Ela traz é só barbante.*

*A cotia diz que come
Num prato de arco-íris
É mentira da cotia
Ela come é num pires.*

*A cotia diz que tem
Um castelo de turmalina
É mentira da cotia
O castelo é de neblina.*

*A cotia diz que tem
Um pente de marfim
É verdade da cotia
Ela até emprestou pra mim!*

Ah, ah, oh, oh, ela até emprestou pra mim!”

Foi perguntado ao aluno o que dizia o poema:

(Fala3) *Está falando a respeito da cotia. Que é verdade isso aqui e isso aqui é mentira.*

O aluno aponta para as partes do livro em que diz o que é mentira e o que é verdade sobre a cotia. Possivelmente por dificuldade em verbalizar o entendimento do poema o aluno faz uso de um recurso não-verbal ao apontar para o livro. Foi então questionado se ele achava que o livro estava adequado para o ano que cursa na EJA:

(Fala4) *Acho que sim, mesmo com essas palavras. É o costume né, às vezes o cara não pratica a leitura, quando vai lê fica com dificuldade.*

O aluno atribui a si a culpa por não ter o hábito de leitura, o que contribui para uma baixa auto estima, quando na verdade se trata de um problema mais social que individual, a falta de acesso à cultura das classes populares. Foi perguntado ao aluno se ele acha a leitura de poesia mais fácil ou difícil que os outros gêneros e se ele gostou de ter lido o livro:

(Fala5) Alguns eu achei mais fácil, outros eu achei mais difícil. Gostei. Aquilo que eu falei, eu quase não tive tempo de ler, mas foi muito bom, eu gostei de ter lido o livro.

Das duas entrevistas do livro *Batata cozida, mingau de cará*, apenas uma aluna fez a leitura completa do livro e demonstrou prazer com essa atividade. A aluna demonstrou também fluidez na entrevista, o que permite perceber que o seu processo de letramento realizado na escola está promovendo saltos em suas habilidades linguísticas e comunicativas. O segundo aluno não fez a leitura completa e demonstrou muita dificuldade durante a entrevista. A conversa não fluiu com tranquilidade e o aluno se mostrou tenso, pois não é uma atividade corriqueira para ele.

Essa diferença entre as entrevistas de dois alunos sobre o mesmo livro demonstra que as turmas da EJA são formadas por grupos muito heterogêneos com variados graus de letramento, já que possuem também histórias de vida diferentes relacionadas à educação. Nesse caso, a aluna já possui o hábito de ler, inclusive foi narrar que gosta muito de ler livros em forma de saga. Já o segundo aluno inicialmente já afirmou que não gosta e não tem o hábito de leitura. O letramento literário na escola deve ter uma atenção diferenciada para as realidades diferenciadas de seus sujeitos, realizando tanto um trabalho de consolidação do letramento entre os alunos que já tem o hábito de leitura como os alunos que ainda precisam descobrir significados nessa prática.

4.11. Caravela

Apresentar um poeta é sempre um desafio, principalmente quando ela nos fez navegar por mares profundos. Ao chegar ao cais do concurso “Literatura para Todos” com sua *Caravela*, Gabriel Bicalho atracou como um competente timoneiro, fazendo com que nós, leitores, redescobrissemos sentidos incalculáveis nas paisagens construídas em suas marinhas poéticas. (Jane Paiva, prefaciadora do livro *Caravela*)

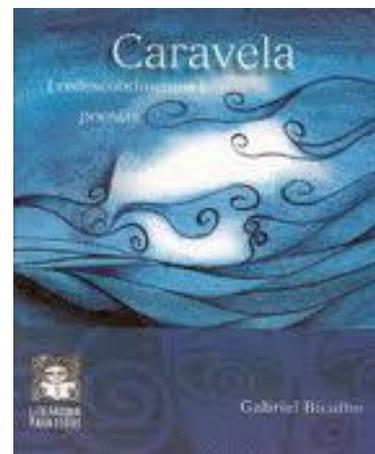


Figura 12: Caravela

Segundo a pesquisa da PUC/Rio(2009), o livro de poesia *Caravela* foi considerado de dificuldade regular e é mais indicado para ser lido do que ouvido, já que a visualização da disposição gráfica das poesias é fundamental na interpretação de seu sentido. Esse livro trabalha com a metalinguagem que, segundo os pesquisadores, dificilmente será entendida por um leitor iniciante que não domina os conceitos propostos. Pela análise qualitativa os pesquisadores concluíram que o livro *Caravela* possui:

- 1.126 palavras;
- 299 palavras diferentes;
- palavras consideradas difíceis pela equipe;
- 154 palavras desconhecidas pelo dicionário Unitex (PUC/RIO, 2009, p. 21).

Gênero: Poesia

A palavra ‘poesia’ vem do grego *poiesis*, pelo latim *poesis*, de *poien*, criar, no sentido de imaginar. Segundo Stalloni (2012), considerando que a arte literária em geral consiste em imitação da realidade, a mimese estabelecida pela poesia se caracteriza pelo lirismo, em que a subjetividade do criador se sobrepõe à tentativa de representar o mundo como modelo. A poesia tem a particularidade de

representar a realidade por vias oblíquas, por meio de imagens, que se formam a partir do uso de figuras de linguagem.

Por seu parentesco com a música, a prosódia ocupa um lugar relevante na forma lírica, conforme afirma Verlaine: *"música antes de mais nada"* (apud STALLONI, 2012, p.143). Essa musicalidade é alcançada por meio de recursos rítmicos e fônicos, seja por meio de versos metrificados, ou por intermédio do verso livre, de tal forma que a harmonia sonora do significante se integre ao significado, compondo um conjunto semântico indissociável.

4.11.1. Entrevista com Aluna 12

(41 anos, babá, moradora do Lago Norte/DF).

Foram feitas três entrevistas sobre o livro de poesias "Caravela". Na primeira entrevista sobre o livro, assim como nas demais foram feitas algumas perguntas iniciais sobre o hábito de leitura do entrevistado. Em seguida a conversa foi direcionada para a leitura do livro. Ao ser questionada sobre o assunto do livro a aluna relatou:

(Fala1) Ele fala sobre o mar, sobre todas as coisas do mar, barco, peixes, ondas, tudo que é relacionado ao mar, só que ele é muito ruim. As poesias dele são muito estranhas. Eu não sei os outros livros, os outros livros talvez sejam... mas esse em si, as poesias dele são uma coisa muito primária, eu sei lá.

Como a aluna afirmou ter achado o livro estranho, foram feitas algumas perguntas para investigar essa questão. Foi questionado o que ela havia entendido das poesias:

(Fala2) Eu assim... ela rima, né. Tem umas rimas assim, mas tem umas palavras bem estranhas.

Foi então questionado se havia muitas palavras desconhecidas no livro:

(Fala3) Muitas. Tipo assim são umas coisas sem noção. É. Esse livro aqui em si, acho que pode descartar ((risos)). Eu sou sincera cara.

A aluna faz uso de gíria “cara” e expressão da linguagem informal “sem noção”, o que, como foi dito anteriormente, reforça a identidade social por meio da escolha lexical. A aluna expõe categoricamente que não gostou da leitura do livro, e que o achou inadequado. Em seguida foi questionado se mesmo ela não tendo gostado do livro se alguma poesia havia chamado sua atenção:

(Fala4) *Ah, véi, não tem poema, é umas coisinhas muito... tipo essa:*

((lê))

*“no cais
ou no caos
mergulho
em mim
mesmo”.*

Foi questionado o que dizia esse poema que ela havia acabado de ler:

(Fala5) *Nem sei cara. ((relê o poema em voz alta)). Não sei o que fala essa parada.*

A identidade social da entrevistada é marcada pelo constante uso de gírias como foi observado nos outros episódios de fala. Nesse turno ela usa os termos “cara” e “parada”. A aluna então começa a ler outro poema em voz alta:

*“vago vago
Vagarosamente
Pelas vagas
Deste mar
Que me navega
:
náufrago
de mim mesmo”*

Após a leitura foi questionado a ela o que seria a palavra ‘náufrago’:

(Fala6) *Náufrago é tipo uma pessoa que ficou lá abandonada em uma ilha, tá no mar, caiu no barco.*

A aluna, mesmo diante do estranhamento frente ao texto, começa a produzir respostas responsivas. Diante da resposta e com o objetivo de apoiar a leitura, foi perguntado o que seria ‘náufrago de si mesmo’:

(Fala7) *É tipo eu tô também abandonada, naufragada em alguma coisa na minha vida.*

A aluna faz expressão de surpresa e pede para ler um outro poema. A aluna lê em voz alta:

*“convém
o amor
no convés
ao invés
de amar
de viés
ou revés”*

Após a leitura do poema a aluna para por um momento, como quem procurando entender, e afirma:

(Fala8) *Essas paradas assim que é muito estranha. É igual eu falei pra professora Ângela, olha professora, o material do livro é maravilhoso, as pinturas extremamente de primeira qualidade, mas o conteúdo é estranho, é esquisitão. Vamos ver essa daqui...*

A aluna reafirma a importância das ilustrações do livro, mas destaca que sua qualidade não tem relevância quando o conteúdo do livro em si não é significativo. A aluna em seguida lê outro poema:

*“ra mar ia
re mar ia
ri mar ia
ro mar ia
ru mar ia”*

A aluna termina a leitura e questiona:

(Fala9) *Que diacho é isso?*

Essa fala demonstra de forma clara que o poema pertence a um universo textual totalmente desconhecido pela leitora. Para facilitar a compreensão da aluna, foi feitas algumas perguntas, como a pergunta se o escritor estaria jogando com a palavra ‘mar’:

(Fala10) De repente, né. Na verdade eu não prestei muita atenção no significado. Eu já de cara fui olhando e falando “Nossa, é muito estranho”.

A entrevistada afirma que assim que percebeu que os poemas não lhe faziam sentido, já abandonou a leitura, o que confirma a importância de os livros direcionados para a EJA possuírem em primeiro lugar fluidez, além do imprescindível trabalho estético com a linguagem. Ela pede em seguida para ler outro poema:

*“Sem reta
nem rota
paira
sobre a
praia
meu sonho
gaivota”*

Após a leitura a aluna sorriu e afirmou:

(Fala11) É, acho que agora eu tô começando a entender. Tem umas que até dá pra entender. Mas tem outras como as que a gente viu que tem umas palavras muito esquisitas que eu nunca vi na minha vida.

A aluna chegou para a entrevista já com uma opinião formada de que o livro é incompreensível. No entanto, à medida em que foi folheando e lendo os poemas na presença da pesquisadora, a aluna foi se familiarizando com a linguagem e começando a atribuir sentidos à obra, ainda que se queixasse quanto ao desconhecimento da maioria do léxico utilizado no livro. Foi questionado à entrevistada se ela achou o livro inadequado para a Educação de Jovens e Adultos:

(Fala12) *A minha opinião, mas assim eu não digo não ter na escola, mas se tivesse na parada pra vender elas não compraria. Eu não gostei realmente das poesias. Tem outros livros que minha amigas leram que não fala de poesia fala de outras coisas, véi, elas não entenderam.*

Ao ser questionada se a leitura de poesia é mais fácil ou difícil que outros tipos de textos ela respondeu:

(Fala13) *Mais fácil, muito mais fácil, em geral é bem mais fácil de ler. Que se faça poesias, eu gosto, só que tipo Gabriel tem que melhorar essas coisas dele. Até mesmo aqui sobre o mar, um tema muito bom, muito especial, só que vamos fazer um negócio que seja nossa linguagem, que a gente entenda. Uai, eu vou ler uma poesia dessa pra alguém e se me perguntar o que significa isso daí... Aí a pessoa vai me perguntar, vou falar “Não sei, eu não entendi”. Então assim bom o trabalho, essa questão de você está mostrando os livros, de não parar de fazer os livros, mas fazer uns livros mais adequados, mais fáceis de a gente compreender. O trabalho de vocês é muito bom, de fazer essa pesquisa, que tenha realmente os livros pra gente mas que...*

A aluna afirmou que gosta de poesia e acredita que é importante que haja livros desse gênero. Ressaltou, no entanto, a necessidade de se produzir mais próximos da sua linguagem. Nesse sentido a fala da aluna foi bastante reveladora. Foi questionado em seguida se ela achou o livro distante de sua realidade:

(Fala19) *Muito estranho, é estranho, eu nunca vi uma parada assim, eu já li uns livros bens sinistros, mas esse daqui bateu o record. Acho que o carinho lá que fez essa poesias aqui tinha que fazer umas coisas melhor. Tem umas poesias de outros livros que você lê que você viaja, mas esse daqui você se perde no mar ((risos)). Me deixou a ver navios ((risos)).*

A última fala da entrevistada novamente deixa nítida a demarcação de sua identidade social através do uso de gírias: “bateu o Record”, “sinistros”, “carinha”. Por fim, de forma divertida a aluna demonstrou a sua insatisfação com a leitura ao

fazer um trocadilho com o título do livro *Caravela*, em cuja leitura para a aluna “você se perde no mar”.

4.11.2. Entrevista com Aluna 13

(32 anos, auxiliar de escritório, moradora do Novo Gama/GO)

Na segunda entrevista após algumas perguntas iniciais, a aluna começa a falar sobre o livro:

(Fala1) Ele no começo começa a contar a história do autor e quando vai chegando a metade dele ele tem umas leituras com umas poesias que tem umas gravuras, que dá de entender muito bem a leitura, se você ler e não conseguir entender, através da gravuras você volta a ler e você consegue entender.

Ao contrário da primeira entrevista sobre o livro *Caravela*, essa aluna afirmou ter achado o livro de uma leitura fácil e destacou a importância das ilustrações na compreensão:

(Fala2): Ajudaram bastante, bastante mesmo, elas ajudam bastante. Às vezes você lê e você não consegue entender. A primeira vez que eu li ele eu não consegui entender, mas aí voltei e a segunda já consegui entender. Depois eu fiz só folhear as gravuras.

Foi questionado se a aluna gostou de algum poema em especial. Foi feita então a leitura silenciosa do poema pela aluna, que em seguida começou a discorrer sobre a leitura:

(Fala3): *Deixa eu tentar falar sem ler. O que eu gostei dessa parte do poema é que ele é um poema e fala muito assim na parte de sentimento, sentimental. Hoje em dia geralmente as pessoas não se preocupam mais com essa parte sentimental. As pessoas não sabem mais dizer, vamos supor, eu digo todo dia pro meu marido “Ah, eu amo você. Vou dormir, boa noite, bons sonhos pra você.” Eu falo com meus filhos “Eu amo vocês, boa noite, tenham bons sonhos, sonhe sempre com a mamãe”. Hoje em dia as famílias não se preocupam muito com isso. O que eu consegui entender é que ela fala muito do amor. Pra mim foi uma parte bem interessante. Eu gostei muito dessa parte.*

A aluna demonstrou empatia com a obra e a leitura do poema fez com que ela fizesse conexões com seu próprio sistema de valores e crenças. No caso ela afirma que gostou do poema porque ele fala de assuntos relacionados ao sentimento, que representam uma dimensão importante para ela. Foi então questionado se ela achou a leitura do gênero poesia difícil:

(Fala4): *Eu não achei difícil. Só teve algumas partes das poesias que eu não consegui entender. Às vezes tinha umas palavras que eu não conhecia aí eu não conseguia entender. Mas eu acho que é bastante interessante principalmente para os adultos, porque a mente dos adultos são mais fechadas, você tem preocupações do dia a dia. Esse livro é bastante interessante, por que você lê, depois você observa as gravuras, dá pra você mais ou menos entender ou fazer um resumo do que você leu.*

A entrevistada ressaltou a importância do gênero poesia e não demonstrou ter encontrado muita dificuldade na leitura do livro. Foi feita então a leitura do seguinte poema para a aluna:

“e
no
mar
sereno
sem remo
sem rumo
sem rumor
:
vê-las soltas ao sol
as brancas velas
do amor”

Após a leitura a aluna começou a discorrer sobre o poema:

(Fala5) Assim que nem voltando na outra parte, ele fala sobre o mar, e sempre tem o amor, ele está sempre tocando na parte do amor. Eu acho que assim, vamos supor, ele quer falar que você tem que amar o que você lê, o que você é, e você tem amar o mar, faz parte da nossa vida o mar, e através do mar você consegue muitas coisas, alimentação, muitas coisas.

A aluna apresentou uma resposta responsiva criativa, fazendo extrapolação do sentido textual. Pela análise da entrevista como um todo é possível perceber que houve a compreensão leitora e satisfação com a leitura.

4.11.3. Entrevista com Aluno 14

(15 anos, estudante, morador da Asa Norte/DF).

A entrevista com o terceiro aluno foi um pouco mais breve, pois ele não havia feito a leitura completa da obra. Após algumas perguntas iniciais, foi lido para ele o último poema da entrevista anterior. Foi questionado o que ele havia entendido do poema:

(Fala1) Que no mar não tem rumo, não tem a direção certa para ele estar, ele está em toda parte, ele não tem rumo... tipo o mar do Rio de Janeiro não vai estar toda hora ali, porque tem várias partes dele em todo planeta.

A reflexão do aluno a partir do poema foi contextualmente adequada e demonstrou que ele compreendeu e fez inferências a partir da leitura. Foi então questionado se ele gosta de ler poesia, ao que ele respondeu:

(Fala2) Eu não tinha muito costume de ler, mas essa daqui eu li e achei legal um pouquinho.

O aluno afirmou que não tem o costume de ler poesia, mas que gostou “um pouquinho” desse livro:

(Fala3) *O achei interessante, por que não é qualquer palavra que se refere ao mar, poesias tem muitas palavras que significam o que é mar pra nós.*

Das três entrevistas sobre o livro *Caravela*, dois dos alunos afirmaram que gostaram da leitura do livro e apenas um deles afirmou não ter gostado. Talvez essa dificuldade na leitura da poesia pelo primeiro entrevistado desse livro se explica pelo pouco destaque que esse gênero recebe no trabalho da professora, que prefere e indica obras em prosa. Contudo, a poesia foi citada por alguns alunos como o tipo de leitura favorita e deve ser adequadamente trabalhada em contexto escolar para que a busca pragmática de compreensão do texto seja acompanhada de uma conscientização estética quanto à sua forma peculiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar se as obras da coleção “Literatura para Todos”, como parte do eixo de distribuição de materiais literários da política de leitura para a Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação, realmente atendem às demandas educacionais desses sujeitos. A análise da coleção reafirma a necessidade de se garantir uma literatura apropriada para os alunos da EJA, considerando seu grau de letramento e referências de mundo compartilhadas. Para as considerações finais, farei a retomada das asserções dessa pesquisa.

A primeira asserção postulava o seguinte:

- Obras de literatura com conteúdos significativos, linguagem expressiva e aspectos gráficos atraentes fomentam a leitura literária por parte do leitor noviço, em contraposição a elementos que dificultam a motivação leitora, como textos com períodos longos, léxico de difícil compreensão e elementos intertextuais desconhecidos.

A pesquisa confirmou a importância de as obras literárias indicadas para a Educação de Jovens e Adultos possuírem conteúdos significativos para sua realidade sociocultural, tanto que o livro *Tubarão com a faca nas costas* trazia referências de mundo desconhecidas pelos neoleitores, sendo que os alunos que o leram não atingiram a compreensão leitora. Do mesmo modo, a presença de léxico de difícil compreensão fez com que a leitura do livro *Caravela* soasse completamente distante da realidade de uma das leitoras. Trata-se de livros esteticamente bem construídos, mas que requerem mediadores de leitura capacitados para fazer a ponte com o universo social e linguístico dos alunos da EJA.

A segunda asserção tinha o seguinte argumento:

- Atividades de leitura e estratégias de mediação propostas pelo educador ou mediador de leitura favorecem o processo de letramento literário dos leitores noviços por meio da coleção “Literatura para Todos”.

A segunda asserção confirma a importância do mediador da leitura. Este trabalho demonstrou que as estratégias de letramento literário realizadas pela professora da Educação de Jovens e Adultos na escola pesquisada estão sendo

satisfatórias, ainda que contemplem apenas parcialmente a diversidade de gêneros literários. Merece destaque a qualidade do trabalho realizado pela professora, principalmente em um contexto em que poucos docentes trabalham diretamente o letramento literário com os alunos da EJA.

A terceira asserção postulava que:

- Obras significativas para a realidade dos sujeitos da EJA propiciam o desenvolvimento de competências comunicativas nos alunos em processo de letramento.

Pela análise das entrevistas realizadas com os alunos foi possível perceber que a competência comunicativa narrativa está diretamente relacionada com a compreensão da obra, que por sua vez se tornava mais profunda e abrangente quando seu conteúdo dialogava com seu universo cultural. Assim, quanto mais próximo o livro era da realidade do aluno da EJA, mais fluente era sua comunicação. A análise das entrevistas como um todo demonstrou um variado grau de letramento entre os alunos. Dentre os livros da coleção, as obras em prosa propiciaram uma melhor competência comunicativa, em especial, os livros dos gêneros novela, biografia e teatro.

Ressalte-se que os alunos entrevistados são de origem urbana e percebe-se que possuem em sua grande maioria uma boa fluência verbal, com pouca frequência de traços descontínuos característicos da fala rural. Destarte, em geral os alunos demonstraram que detém recursos linguísticos e sociopragmáticos próprios dos estilos monitorados do português brasileiro, principalmente quando se observa o domínio da tarefa comunicativa e as escolhas lexicais. Já a análise do discurso dos educandos evidencia a competência interacional dos mesmos, principalmente no que tange à utilização dos turnos de fala e a maneira como reagem às mudanças de enquadramento (BORTONI-RICARDO, 2005).

A escola pesquisada vem cumprindo o seu papel no letramento desse público. No entanto, é importante esclarecer que a pesquisa foi realizada em uma escola urbana central e que não representa a realidade da maioria das escolas de Educação de Jovens e Adultos do país. Ainda assim foi pertinente fazer a pesquisa nessa escola pela oportunidade de analisar uma prática exitosa de letramento literário que, de alguma forma, pode tratar contribuições para novas práticas em outros contextos educacionais.

Faz-se necessário que o Ministério da Educação trabalhe os três eixos da política de leitura para a EJA de forma articulada: a formação de leitores; a formação de mediadores de leitura; e a avaliação, produção e distribuição de material didático e de tecnologias educacionais. Desta forma, quando forem distribuir as outras coleções do concurso “Literatura para Todos”, o MEC deve qualificar os mediadores de leitura, apoiando projetos de formação continuada com ênfase nos materiais literários distribuídos pelo Ministério. Os professores teriam então formação sobre letramento literário, sobre os livros da coleção e acerca de possibilidades para o trabalho com os diferentes gêneros em sala de aula.

Por acreditar na necessária democratização do acesso aos bens culturais e na formação de comunidades de leitores em todos os grupos sociais, concluo esse trabalho com as palavras do memorável escritor Moacyr Scliar:

“Neoleitores é uma expressão que recupera a dignidade individual ao falar de uma possibilidade de renovação pessoal mediante a leitura. Neoleitores significam uma neocultura. Um neopaís, certamente melhor do que aquele que temos. Um país onde a literatura será para todos.” (SCLIAR, 2005, p.1).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. *Cadernos de Formação, Língua Portuguesa: Pedagogia Cidadã*. São Paulo: UNESP, 2004.
- ARAGÃO, Maria Lúcia. Gêneros literários. In: *Manual de teoria literária*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- BAUER, Martins W; GASKEL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1987.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In: *Revista Brasileira de Educação*, 1997.
- BICALHO, Gabriel. *Caravela (redescobrimto) - poesias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BOCHECO, Eloí Elisabete. *Batata cozida, mingau de cará – tradição oral*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Situação do analfabetismo no país*. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=15125&version=1.0. Acesso em 21 de dez. de 2012.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *PNLL – Plano Nacional do Livro e da Cultura*. Brasília: MEC, MinC, 2007.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: 1988.
- BRASIL. *Decreto nº 7.559, de 01 de setembro de 2011*. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Brasília: 2011.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Adultos*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Edital n.º 01/2005/SECAD/MEC, de 15 de dezembro de 2005. Brasília: 2005.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997. Brasília: 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. *Proler: concepções e diretrizes*. Brasília: 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução/FNDE/CD nº 44, de 16 de outubro de 2008. Brasília: 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. *Arca das Letras*. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/dotlrn/clubs/arcadasletras/one-community?page_num=0. Acesso em 21 dez. 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador – introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

_____. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

_____. *Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

_____. *Nós chegemos na escola e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et alii (orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor com agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *PRALER – Programa de Apoio à leitura e escrita. Caderno de teoria e prática 1. A descoberta da leitura e da escrita*. Fundescola. DPE/SEIF/MEC, 2004.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. São Paulo: Duas cidades, 1988.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

DANTAS, Cristiane. *Madalena – novela*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

DIAS, Cezar. *Tubarão com a faca nas costas – crônicas*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

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

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

GOMES, Mitizi. *Mediadores de leitura*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010.

ÍNDIGO. *Cobras em compotas – contos*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

KLEIMAN, Angela B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Mercado das Letras: 2002.

LABOV, William. *Language in the Inner City: studies in the black English vernacular*. University of Pennsylvania Press, 1972.

LEJEUNE, Philippe. *Pour l'autobiographie*. Paris, Seuil, 1998.

LOPES, Iveuta de Abreu; CARVALHO, Maria Avelina de. *Experiências escolares para uma leitura eficaz*. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

MACIEL, Ira Maria. *Coleção Literatura para Todos*. Rev. Bras. Educ. vol.12 nº.36. Rio de Janeiro, Sept./Dec. 2007.

MORAIS, Lucimara Gomes Oliveira de. *Políticas de leitura: a gestão do programa federal literatura em minha casa*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF: 2010.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária – poesia e prosa*. São Paulo: Cultrix, 2012.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues; CAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha. *A sequência didática aplicada à leitura: os explícitos, os implícitos e a mediação do professor*. Trabalho apresentado no III Congresso Latino-Americano de Compreensão Leitora (COMLEI), na Universidade de Brasília (UnB), em 13 de outubro de 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohn de. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. *Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades*. In.: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica editora: Ceale, 2008.

PEREIRA.A. *Biografia no âmbito do jornalismo literário: Análise comparativa das biografias Olga, de Fernando Moraes e Anayde Beiriz, paixão e morte na Revolução de 30, de José Joffily*. Dissertação de Mestrado

OLIVEIRA, Vera Lúcia de. *Entre as juntas dos ossos – poesias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

PELLEGRINI, Domingos. *Família composta* – teatro. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

PUC-RIO. Relatório de consultoria: *Avaliação de fatores linguísticos relacionados a dificuldades de leitura na coleção “Literatura para Todos”*. PUC-Rio, 1 de outubro de 2009.

RIVERO, Osmar Fávero e José. *Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafios de todos*. São Paulo: Moderna, 2009.

SCLIAR, Moacyr. Entrevista concedida em 2005. Disponível in <http://circulodolivrodocentrao.blogspot.com/2006/06/moacyr-scliar-e-leitura.html>. Acesso em 27 dez. 2012.

SOARES, Magda. In.: *Guia da alfabetização Nº 2. Escrita e leitura: como tornar o ensino significativo* –As questões socioculturais e políticas que incidem sobre as práticas de sala de aula e os caminhos para o professor entender o aluno e ter resultados mais efetivos no processo de ensino-aprendizagem. São Paulo: segmento, 2011.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STALLONI, Ivy. *Os gêneros literários: a comédia, o drama, a tragédia, o romance, a novela, os contos, a poesia*. Rio de Janeiro: DFEL, 2007.

TEIXEIRA, Rinaldo Santos. *Léo, o pardo* – biografia. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 121-133, nov. 2009.

UNESCO. *Marco de Ação de Belém*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2010.

UNESCO. *O desafio da alfabetização global*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2009.

UNESCO. *Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1976.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2011.

APÊNDICE

Obras premiadas no concurso “Literatura para Todos”

II concurso “Literatura para Todos”:

TÍTULO DA OBRA	GÊNERO	AUTOR
A fera do canavial	Tradição oral	Antônio Almir Mota
B. Léza?! Um africano que amava o Brasil	Biografia	Gláucia Aparecida Nogueira
Família contadeira de histórias	Prosa – conto	Stela Maris de Rezende
No atrito do corpo com o ar	Poesia	Sandra Jeane de Paula
O cobrador	Prosa – novela	Andréa Fátima dos Santos
Os secretos acrobatas	Obra africana – poesia	José Luis Tavares
Pé de alguma coisa pede outra	Poesia	Viviane Veiga Távora
Pela voz do cordel	Tradição oral	Maria Augusta de Medeiros e César Tadeu Obeid
Tem onça na casa do Zé	Prosa – novela	Isaura Daniel
Via vária (menção honrosa)	Poesia	Iacyr Anderson Freitas

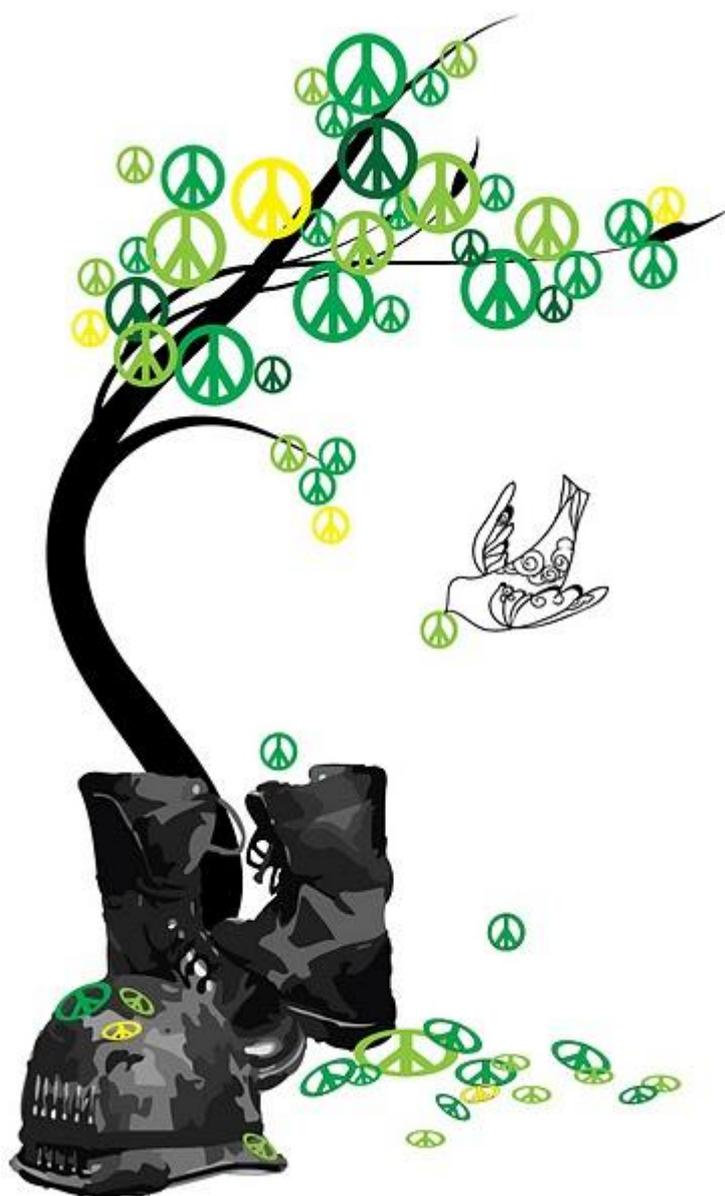
Proposta de capa para o manual da II CLPT:



III concurso “Literatura para Todos”:

TÍTULO DA OBRA	GÊNERO	AUTOR
Poesia torta	Poesia	Maria Amélia de Amaral e Elói
Moinhos	Prosa	Mayrant Gallo
No cravo e na ferradura	Tradição oral	Marco Aurélio Pinotti Catalão
Tempo de chuva	Prosa	Carlos Augusto de Almeida
Poemas de pouco empenho	Poesia	Alexandre Jorge Marinho Ribeiro
Poesia da indagação	Poesia	Adriano Bitarães Netto
Cascatinha e Inhana: a história e os trinados dos sabiás do sertão	Perfil biográfico	Alaor Ignácio dos Santos Júnior
Não conte com o número um no Reino de Numesmópolis	Dramaturgia	Carlos Correia Santos
À bolina ao redor do Natal	Poesia – obra africana	José Luís Tavares
O papagaio de Van Gogh (menção honrosa)	Prosa	Antonio de Pádua Barreto Carvalho

Proposta de ilustração para o livro *À bolina ao redor do natal* do III CLPT:



Obras premiadas no IV CLPT:

TÍTULO DA OBRA	GÊNERO	AUTOR
O Pênalti	Dramaturgia	José Carlos Barbosa de Aragão
Um andarilho na noite do sertão	Tradição oral	Antônio da Costa Leal
Poemas para viver em voz alta	Poesia	Ricardo Aleixo
Contos de muitas vidas	Perfil biográfico	Rubiana Pereira Burg e Simone Xavier de Lima
Sabenças	Novela	Carlos Pessoa Rosa
Ainda é cedo amor	Contos	Luis Pimentel
Arca do Banzé	Obra africana	José Luis Tavares

Capa do livro Marco de Ação de Belém (Recomendações para a Educação de Jovens e Adultos):

