

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS LIC - HAB. - PORTUGUÊS E
RESPECTIVAS LITERATURAS

Júlia Rodrigues

LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA METODOLOGIA
CRÍTICO-TRANSFORMADORA

Santa Maria

2023

Júlia Rodrigues

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA METODOLOGIA CRÍTICO-
TRANSFORMADORA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras Licenciatura - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dr.^a. Vaima Regina Alves Motta

Coorientadora: Dda. Shirley Bernardes Winter

Santa Maria, RS.

2023.

Júlia Rodrigues

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA METODOLOGIA CRÍTICO-
TRANSFORMADORA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em Letras Licenciatura -
Português e Literaturas de Língua Portuguesa,
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,
RS), como requisito parcial para a obtenção do
grau de Licenciada em Letras.

Aprovada em 12 de dezembro de 2023

Vaima Regina Alves Motta, Doutora (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Shirley Bernardes Winter, Doutoranda (UFSM)
(Coorientadora)

Cristiano Egger Veçossi, Doutor (UFSM)

Santa Maria, RS.

2023.

À Laides de Jesus Ferreira, que sempre acreditou na importância da educação e foi meu maior exemplo de força.

Dedico-te este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ocupar esse espaço como professora é uma vitória conquistada à muitas mãos. Obrigada aos caminhos que me guiaram até aqui, por vocês, agradeço.

Agradeço, primeiramente, à minha família que sempre me apoiou de todas as formas, que possibilitou minha estadia em Santa Maria e foi minha maior rede de apoio durante o período acadêmico.

À minha mãe Neusa, que nunca mediu esforços para me ajudar e é minha companheira de toda a vida. Obrigada por ser a inspiração para esse trabalho e por sempre me mostrar que a educação é o melhor caminho de todos.

Aos meus irmãos Mariane e Robson, que foram minha base e sempre estiveram presentes em cada período da minha trajetória. Sou o que sou hoje, por vocês.

Aos meus amigos do Ensino Médio que viraram amigos da vida, Maria e Conrado, por me apresentaram a Universidade, comprovar que era um sonho possível e dividir esse processo comigo.

Aos amigos que conheci em Santa Maria e fizeram dessa morada, minha segunda casa. Obrigada por me acolherem e fazer desse período mais fácil.

Às amigas que o curso de Letras me proporcionou, Jaqueline e Vanessa, gratidão pelas trocas, apoio e companheirismo durante a graduação. Dividir esses cinco anos da faculdade com vocês foi precioso. Entre momentos de tristeza, medo e alegrias, conseguimos, meninas.

Ao meu grupo de pesquisa, Transformação, pelas trocas e conhecimentos compartilhados,

À minha orientadora de bolsa, professora Mariglei, obrigada por ser minha ponte entre a pesquisa e contribuir nesse processo.

À minha coorientadora, Shirley, pelos momentos de ensino, diversão, amizade e apoio, meu muito obrigada.

À minha professora e orientadora de TCC, professora Vaima, por me apoiar durante a pesquisa, por dividir comigo o amor pela educação, sobretudo a EJA, pelo olhar atento e considerações importantíssimas. Muito obrigada por trilhar esse percurso comigo, levarei com carinho nossos momentos para além da graduação.

Aos demais amigos, por me acompanharem nesse momento, à Katilena que foi minha companheira e maior incentivadora nesse processo, obrigada.

Ao professor arguidor da banca, professor Cristiano, pelo olhar atento e importantes contribuições no trabalho.

À Universidade Federal de Santa Maria, por ser um espaço potente de aprendizado e levar uma educação pública e de qualidade para milhares de sujeitos que, assim como eu, dependem dessa realidade para ingressar no ensino Superior.

A todos que estiveram presentes nesse processo comigo, meu muito obrigada!

A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças. (FREIRE, 1996, p. 12).

RESUMO

LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA METODOLOGIA CRÍTICO- TRANSFORMADORA

AUTORA: Júlia Rodrigues
ORIENTADORA: Dr^a Vaima Regina Alves Motta
COORIENTADORA: Dda. Shirley Bernardes Winter

A Educação de Jovens e Adultos se torna uma modalidade da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases (Lei/9.394/96), desde então, é necessário pensar nas políticas públicas que englobam a modalidade e como propor metodologias que instiguem esses sujeitos a refletir criticamente sobre o mundo. Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é discutir a perspectiva teórico-metodológica do Letramento Literário como possibilidade para promover um espaço dialógico na EJA. Como objetivos específicos, têm-se: (a) Investigar o percurso histórico da EJA e EJA-EPT no Brasil em sua relação com práticas pedagógicas envolvendo literatura características para esse público; (b) Verificar em que medida os documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular contemplam e/ou orientam para o trabalho com literatura na EJA; e (c), Refletir sobre o Letramento Literário como uma metodologia viável para a modalidade. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa de revisão bibliográfica com uma breve análise representativa que se apropria do Letramento Literário como metodologia crítica e transformadora na EJA, foi realizado um movimento de análise em uma sequência básica nos moldes de Rildo Cosson, produzida pela autora e dinamizada em uma turma de EJA-EPT no ano de 2023, a fim de verificar as potencialidades do trabalho com a literatura a partir do Letramento Literário, possibilitando um trabalho dialógico e voltado à formação de leitores às vistas de discorrer sobre o panorama histórico da EJA e EJA-EPT, o contexto do trabalho com a Literatura e o Letramento Literário (COSSON, 2006). Utilizou-se como aporte teórico, os documentos legais e orientadores de ensino, como a Base Nacional comum curricular (BNCC) e as legislações e políticas implementadas para a Educação de Jovens e Adultos, além dos fundamentos teóricos de COSSON (2006) (2020), ARROYO (2017), SOARES (2002) e DI PIERRO;HADDAD (2000). Conclui-se que a utilização de um planejamento baseado nas sequências elaborados por Cosson contribuem na prática do trabalho pedagógico do professor e possibilitam uma formação crítica a partir da leitura de obras literárias. A dinamização dessa metodologia pode representar um avanço significativo na promoção da educação de qualidade para jovens e adultos, destacando a literatura como um componente pedagógico enriquecedor e formando uma comunidade de leitores.

Palavras-Chave: Letramento Literário. Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. EJA-EPT

ABSTRACT

LITERARY LITERACY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION INTEGRATED WITH PROFESSIONAL EDUCATION: A CRITICAL-TRANSFORMATIVE METHODOLOGY

AUTHOR: Júlia Rodrigues
ADVISOR: Vaima Regina Alves Motta
CO-ADVISOR: Shirley Bernardes Winter

The Education of Youth and Adults becomes a modality of basic education according to the Law of Guidelines and Bases (Law/9.394/96). Since then, it is necessary to consider public policies that encompass this modality and how to propose methodologies that stimulate these individuals to critically reflect on the world. In this sense, the general objective of this work is to discuss the theoretical-methodological perspective of Literary Literacy as a possibility to promote a dialogical space in Adult and Youth Education. The specific objectives are: (a) To investigate the historical trajectory of Youth and Adult Education and Youth and Adult Education Integrated with Professional Education in Brazil in its relation to pedagogical practices involving literature characteristics for this public; (b) To verify to what extent official documents, such as the Law of Guidelines and Bases, National Curriculum Parameters, National Curriculum Guidelines, and the National Common Curriculum Base, contemplate and/or guide the work with literature in Youth and Adults Education; and (c) To reflect on Literary Literacy as a viable methodology for this modality. The methodology employed was a literature review research to discuss the historical panorama of Youth and Adult Education and Youth and Adult Education Integrated with Professional Education, the context of working with Literature and Literary Literacy (COSSON, 2006). The theoretical framework included legal and teaching guidance documents, such as the National Common Curriculum Base (BNCC), and laws and policies implemented for Youth and Adult Education, in addition to the theoretical foundations of COSSON (2006) (2020), ARROYO (2017), SOARES (2002), and DI PIERRO; HADDAD (2000). As a material for the analysis of Literary Literacy as a critical and transformative methodology in Youth and Adult Education Integrated with Professional Education, a basic sequence in the style of Rildo Cosson was analyzed to assess the potentialities of working with literature through Literary Literacy, enabling a dialogical approach and focusing on reader formation. It is concluded that the use of planning based on sequences elaborated by Cosson contributes to the pedagogical work of the teacher and enables critical formation through the reading of literary works. The application of this methodology can represent a significant advancement in promoting quality education for young people and adults, emphasizing literature as an enriching pedagogical component and forming a community of readers.

Keywords: Literary Literacy. Youth and Adult Education. PROEJA. YAE-EPT.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1.1 OBJETIVOS	11
1.1.1 Objetivo geral	11
1.1.2 Objetivos específicos	12
1.2 JUSTIFICATIVA	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRICO, CONTEXTO E INVISIBILIDADE.....	16
2.2 HISTORIZAÇÃO DO TRABALHO COM A LITERATURA E SEUS DESAFIOS NA EJA.....	25
2.3 O LETRAMENTO LITERÁRIO	30
2.3.1 A sequência básica	33
2.3.2 A sequência expandida	35
3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA: UM MOVIMENTO DE ANÁLISE	40
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERENCIAS.....	50
APÊNDICE A -SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA	52

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho teve origem em meio aos estudos e pesquisas enquanto participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, o Transformação, e na elaboração do projeto de relatório da disciplina de Estágio III- Literatura no ensino básico, do curso de Letras Português Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria. A medida que se propõe um estudo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e o processo legal de sua implementação no Brasil, surge a necessidade de estudos sobre a temática no âmbito da educação, visto que, a modalidade é pouco debatida nos currículos de graduação de licenciaturas e nas teorias metodológicas que embasam o fazer docente.

A partir disso, durante a disciplina de Estágio Obrigatório III- Literatura no ensino básico, foi realizada a elaboração de uma sequência didática nos moldes do Letramento Literário de Rildo Cosson para uma turma de EJA-EPT¹ da região central do Rio Grande do Sul, superando os desafios teórico-metodológicos na intenção de refletir sobre o ensino tradicional de literatura no ensino básico e o Letramento Literário como uma alternativa metodológica e sua importância no desenvolvimento de habilidades da leitura crítica e reflexiva para estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

¹ Se usará neste trabalho a nomenclatura EJA-EPT para referenciar-se ao PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), na intenção de aproximar a modalidade à uma política para a EJA e não somente como um programa de governo, conforme estabelecido no 1º Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos da Rede Federal, realizado entre os dias 21 a 23 de maio de 2018, no Instituto Federal de Goiás. Disponível em: < <https://www.ifg.edu.br/servidor/130-ifg/campus/cidade-de-goias/noticias-campus-cidade-de-goias/8449-encontro-nacional-da-eja-aprova-proposicoes-para-efetivar-acesso-permanencia-e-exito-dos-estudantes>> Acesso em: 25 de maio de 2023.

Assim, esse trabalho possui como objetivo geral discutir a perspectiva teórico-metodológica do letramento literário como possibilidade para promover um espaço dialógico na EJA.

1.1.2 Objetivos específicos

- Investigar o percurso histórico da EJA e EJA-EPT no Brasil em sua relação com práticas pedagógicas envolvendo literatura características para esse público;
- Verificar em que medida os documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular contemplam e/ou orientam para o trabalho com literatura na EJA;
- Refletir sobre o Letramento Literário como uma metodologia viável para a modalidade.

1.2 JUSTIFICATIVA

Para reafirmar a importância acerca da temática da pesquisa, o Letramento Literário (COSSON,2006) e o trabalho com a literatura na EJA, é necessário compreender os movimentos desta pesquisa e justificar o uso da perspectiva teórico-metodológica proposta. Na tentativa de traçar um panorama sobre a temática e reafirmar a importância do estudo sobre o Letramento Literário na EJA-EPT, explorar os trabalhos já existente sobre a proposta de estudo e entender, dentro da comunidade acadêmica, de que forma o Letramento Literário está presente na Educação de Jovens e Adultos, foi realizado um estudo sobre o “estado da arte”, proposta que visa o mapeamento e discussão de produções acadêmicas já existentes sobre determinado tema. Magda Soares, em sua obra “Alfabetização no Brasil - o estado do conhecimento” (1989), realiza um estudo do conhecimento sobre os trabalhos já existentes no país e a reforça a importância desse movimento descritivo.

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES,1989, p. 3).

Corroborando com os escritos de SOARES (1989), foi realizada uma pesquisa na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)² com os seguintes descritores: “Letramento Literário na EJA”; “Letramento Literário na EJA-EPT” e “Letramento Literário no PROEJA”, a escolha da plataforma de busca deu-se pela facilidade ao acesso às pesquisas já existentes e a segurança das informações, garantido resultados fidedignos aos encontrados.

Com essa pesquisa inicial, foi possível perceber a ausência de materiais destinados ao trabalho com o Letramento Literário na Educação de Jovens e Adultos integrada à EPT, encontrando teses e dissertações apenas na área da EJA. Na primeira pesquisa, foram encontrados trinta e oito (38) trabalhos de acordo com o descritor, contudo após a leitura e análise, foram identificados trinta trabalhos correspondes ao objeto da pesquisa, após uma avaliação dos documentos, foram selecionados os trabalhos publicados nos últimos quatro anos (2018-2022), a fim de verificar os movimentos atuais de inserção do Letramento Literário na modalidade, contabilizando o total de catorze trabalhos (doze dissertações e duas teses).

Quadro 1. Quadro de estudos anteriores

Título	Ano/Tipo	Instituição	Autor
Letramento literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos	2018/ D	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	ALMEIDA, Andreia Silva Ferreira de
Proposta de leitura e letramento literário para alunos da EJA	2018/ D	Universidade Estadual de Maringá	ARFELI, Daniela Aparecida Ferreira
Contos populares e letramento literário na EJA: saberes e prazeres nos recontos de Ricardo Azevedo	2020/ D	Universidade Federal da Paraíba	QUEIROZ, Yara Carvalho Pedrosa de
O letramento literário na EJA: uma proposta didática permeada por crônicas e RPG	2020/ D	Universidade Federal de Uberlândia	OLIVEIRA, Taíza Ferreira de
A leitura literária e as escritas com intenção artística no processo de letramento literário na	2021/ D	Universidade Federal do Pampa	SILVA, Daniela Kaercher

² A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. A BDTD contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Além disso, a BDTD também proporciona maior visibilidade e governança do investimento realizado em programas de pós-graduação. (BRASIL, s.d) Disponível em: < <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>>

educação de jovens e adultos - EJA			
Pelos becos de Goiás, os poemas de Cora Coralina na EJA: laços entre o lido e o vivido	2020/ D	Universidade Federal de Uberlândia	OLIVEIRA, Elizânia Rodrigues
Entre ideias e palavras: o letramento literário de alunos idosos do Proalfa na educação não formal	2020/ T	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	BENEVIDES, Simone Lopes
O gênero conto como interface para o letramento literário a partir do tema feminicídio	2020/ D	Universidade Federal de Uberlândia	SOARES, Suanmita da Silva
Silêncios e silenciados: o letramento literário de alunos surdos em turmas inclusivas no Ensino Médio e na Educação de jovens e Adultos	2019/ T	Universidade de Brasília	GARCIA, Mirian Theyla Ribeiro
Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus: uma proposta didática de leitura e análise crítica para a EJA	2018/ D	Universidade Federal de Uberlândia	SANTOS, Maribeth Paes dos
Contos, roteiros e curtas-metragens: uma proposta de ensino para a EJA	2020/ D	Universidade Federal de Uberlândia	SILVA, Marcela Cristiane da
A formação extemporânea do leitor de literatura: o romance Éramos Seis e o trabalho proletário	2021/ D	Universidade Federal de Minas Gerais	LORENZIN, Rosa Maria Saraiva
A poesia de Sérgio Vaz em práticas de letramentos de reexistência na educação de jovens e adultos em uma escola pública do Tocantins	2021/ D	Universidade Federal do Tocantins	RIBEIRO, Andra Martins
Desvendando enigmas: leitura de contos policiais na sala de aula	2018/ D	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	MORAIS, Raquel Souza de

Fonte: Autora, 2023. Adaptado de Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Com esse mapeamento, foi possível identificar os principais objetivos e metodologias de cada trabalho, auxiliando na compreensão de como o Letramento Literário se faz presente no trabalho com a literatura na Educação de Jovens e Adultos. Em uma leitura individual, grande parte dos trabalhos se propõe a conduzir oficinas de leitura e escrita através do Letramento Literário, elaborar sequências didáticas nos moldes de Cosson e contribuir no processo de formação de leitores e incentivo à leitura na EJA. Em todos os trabalhos, a metodologia adotada recorre à auxiliar os estudantes no seu processo formativo e crítico com a literatura, valorizando e os inserindo em seus contextos e suas práticas sociais, visto que, o trabalho com os

letramentos perpassa as atividades escolares, mas sim “compreende as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida, o envolvimento nas práticas sociais de leitura e de escrita.” (SOARES, 2002, p.22)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é um conceito atual e esteve presente durante os períodos de invasão dos portugueses no que hoje conhecemos como Brasil, nas práticas missionárias dos jesuítas com os povos originários que aqui já habitavam e, posteriormente, com os escravos. A prática de evangelização com jovens e adultos tinham muitos objetivos além de catequizar àqueles que não eram considerados “civilizados” pelos povos portugueses, como o aprimoramento de comunicação de jesuítas e indígenas, o comportamento e os ofícios necessários para a economia colonial da época. Com o passar dos anos e apesar dos inúmeros programas para superar índices de analfabetismo entre os adultos, é somente a partir de 1996 que novos rumos surgem para a EJA, a fim de retirar a modalidade da marginalidade. (DI PIERRO e HADDAD, 2000)

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), o documento prevê a educação de jovens e adultos como modalidade do ensino básico, se tornando um grande marco para a história da EJA no Brasil, pois retira a modalidade da marginalidade, dando ênfase em um problema sócio-histórico que perdurava desde o Brasil Colônia. Já a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) surge a partir do decreto nº 5.478/2005 com a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos, o PROEJA. Devido a demandas sociais e fragilidades que perpassaram o programa, passa a circular um novo decreto em 2006 que estende a oferta da educação profissional também para o ensino fundamental, mudando a nomenclatura para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), segundo decreto 5.840/2006.

Quase trinta anos depois do documento da Lei de Diretrizes e Bases para a educação, ainda são latentes as lacunas na educação de jovens e adultos no Brasil, as poucas políticas públicas para a modalidade durante os anos precarizou ainda mais o ensino e contribuiu para a queda nas matrículas e aumento das taxas de evasão em comparação ao ano de 2019. (BRASIL, Censo Escolar, 2022).

A partir dos números disponíveis sobre a Educação de Jovens e Adultos em pesquisas e censos educacionais realizados no país, justifica-se a necessidade de pensar no ensino e aprendizagem dos sujeitos que ocupam este espaço, visto que, a garantia à educação pública de qualidade é um direito constitucional e fundamental para a democracia e cidadania do ser humano conforme estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, (1988), em que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Assim, na tentativa de contribuir no processo de desenvolvimento da cidadania, criticidade e reflexão na vida dos estudantes, justifica-se o aporte teórico-metodológico do Letramento Literário de Rildo Cosson na construção deste trabalho, pois através da leitura literária crítica e de uma perspectiva que reconhece o saber do estudante, possibilita-se uma aprendizagem e um ensino de literatura sem o viés de uma educação aligeirada e utilitarista, mas sim potencializadora e significativa, proposta esta que demonstra o oposto do que vemos no ensino de literatura na EJA e EJA-EPT no Brasil.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRICO, CONTEXTO E INVISIBILIDADE

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos carrega o peso de refletir sobre o processo educacional daqueles que, em alguma medida, foram negligenciados pelo Estado e, por diversos fatores, foram impossibilitados de frequentar a escola no período dito como regular, esse processo, contudo, não é atual. O ensino no Brasil se deu através de um princípio burguês, no sentido de proporcionar o acesso à educação aos pertencentes de uma elite nacional, marcando um longo e difícil período para a EJA. Durante o Brasil Império e Primeira República esses ideais de educação firmam-se e, além de excluir o acesso às escolas, o direito ao voto para adultos analfabetos também é negado, em um momento em que a maioria da população adulta era analfabeta.

A exclusão de adultos de atividades básicas e essenciais para o país corrompe o processo democrático e libertador da cidadania, precarizando o ensino e reforçando os ideais de marginalização, conforme DI PIERRO e HADDAD (2000), “só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres.”

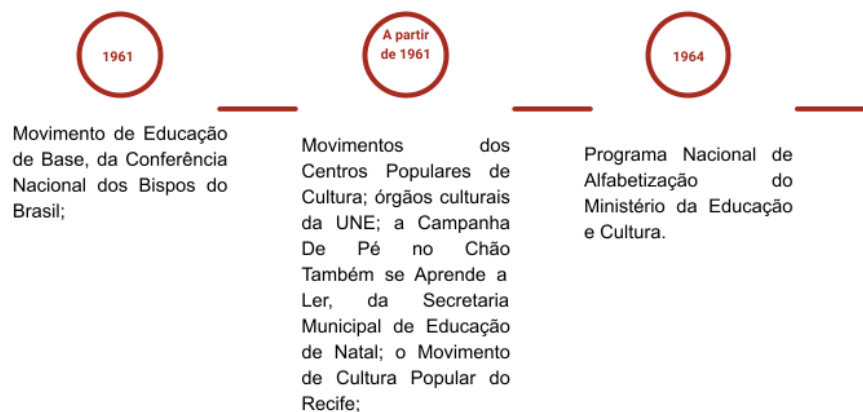
Somente na Era Vargas (1930-1945) que a educação de jovens e adultos é vista como um problema de política nacional, em que mudanças começaram a surgir a partir da Constituição de 1934, como a oferta do ensino primário integral gratuito, extensivo aos adultos e a frequência obrigatória. A partir da denúncia e movimentos internacionais com a disparidade do ensino, inicia-se um processo de implementação de programas a fim de superar as desigualdades e auxiliar no processo de desenvolvimento do país. (DI PIERRO e HADDAD, 2000).

Em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) foi estabelecido como uma entidade especializada vinculada ao Departamento Nacional de Educação, pertencente ao âmbito do Ministério da Educação e Saúde. O objetivo principal do SEA consistia na reestruturação e na supervisão abrangente das atividades dos programas educacionais anuais destinados ao ensino supletivo voltado para adolescentes e adultos em situação de analfabetismo. (DI PIERRO e HADDAD, 2000). Este movimento mais tardiamente denominou-se Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA), o que possibilitou a criação de infraestrutura nos estados e municípios a fim de atender a demanda da EJA, contribuindo na ampliação de programas e políticas nacionais, com remanejamento de verbas e ações estratégicas em todo o Brasil, visando ações de qualificação mínima para a mão de obra do país.

Nesse sentido, fica evidente que mesmo com alguns avanços na Educação de Jovens e Adultos, ainda sim, a grande finalidade desses movimentos e políticas era voltado ao trabalho e a mão de obra, movimento que não priorizava uma pedagogia reflexiva, mas sim um ensino utilitarista, visto que a década de quarenta é marcada pelo início do período de industrialização no Brasil. Contudo, é a partir desse processo de industrialização que se começa a intensificação em programas e medidas com o viés de formação para o trabalho.

Dentro de uma nova conjuntura política, de 1959 a 1964, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser compreendida como uma condição de educação política, dando início à movimentos que buscavam a reflexão e a criticidade pedagógica, muitos mobilizados pelo professor Paulo Freire, proporcionando o fortalecimento de medidas e campanhas para a EJA, conforme a figura a seguir:

Figura 1. Campanhas realizadas no período de 1961 a 1964 para a EJA.



Fonte: Autora, 2023. Adaptado de DI PIERRO E HADDAD, 2000.

A crescente de campanhas e movimentos para a Educação de Jovens e Adultos, no entanto, sofre uma repressão no período ditatorial militar, regido no Brasil entre 1964 e 1985, e diversos programas são encerrados, atingindo novamente os estudantes da EJA, em um retrocesso nas políticas. Na prerrogativa de não abandonar a educação no país em um momento crítico e de muitas disputas, os ditadores encontraram uma forma de fomentar a educação de jovens e adultos, por ser um canal de mediação com a sociedade, fundando o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL³ em 1967 e, posteriormente, a implementação do Ensino Supletivo⁴, em

³ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um programa ditatorial, instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, durante o governo de Costa e Silva na Ditadura Militar, com o propósito de uma educação funcional, utilitarista e aligeirada.

⁴ Institucionalizado pela Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Ensino Supletivo carregava consigo uma formação mais rápida, como forma de suprir a educação regular de jovens e adultos que não concluíram o ensino médio no período “regular”, uma tentativa de retirar direitos já conquistados.

1971, com a reformulação das diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus, promulgado pela Lei Federal 5.692 de 1971.

Com a redemocratização e o fim do regime militar, programas como o MOBRAL, por exemplo, são extintos, uma vez que corroboraram com um ensino utilitarista e aligeirado, visto que uma das propostas do Movimento era a irradicação do analfabetismo em dez anos, um número controverso visto o panorama que aqui se cria das políticas para a Educação de Jovens e Adultos, pois, ao longo de todos os anos desde o Brasil República, constata-se a dívida com os jovens e adultos que ficam à margem do sistema educacional.

Miguel Arroyo, em um artigo intitulado como “A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão”, publicado na cartilha organizada pelo Ministério da Educação em 2006, *Construção coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos*, fala sobre a nomenclatura EJA e a realidade social daqueles que a integram, como majoritariamente “pobres, sem-terra, sem teto, sem horizonte, oprimidos e excluídos de uma sociedade que não os prioriza”.

A marginalização dos sujeitos que ocupam a EJA reflete nos materiais de ensino e na inconsistência de políticas públicas, visto que a modalidade sofre com ora avanços de políticas e campanhas, ora a extinção destas, movimento que atende um cenário submetido pelo capital, contribuindo para condições que não dão conta de uma educação democrática e emancipatória, assim como destaca o professor Ernani Maria Fiori no prefácio da obra “Pedagogia do oprimido”:

Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. (1967, p.11)

Nesse sentido, a defesa de uma educação por uma EJA democrática, emancipatória e de qualidade, caminha com a resistência daqueles que a fazem no dia a dia, os professores, que compreendem a importância de um olhar dedicado aos sujeitos que buscam sua formação e mais do que um diploma, a realização de um sonho, e também aos sujeitos da EJA, participantes ativos desse ensino e, além das caracterizações já mencionadas por Arroyo, se constituem enquanto trabalhadores estudantes que, apesar das dificuldades, estão na trajetória de uma educação pública e de qualidade, que auxilie na criticidade, reflexão e transformação de seu contexto.

A promulgação da LDB de 1996 é um marco importante no que diz respeito as políticas públicas para a educação básica e sobretudo, a inclusão da Educação de Jovens e adultos nessa categoria e a articulação com a Educação Profissional, um marco importante que visa a qualificação e a transformação da classe trabalhadora através de políticas e programas que ofertam a possibilidade de um novo modelo de ensino.

Em 2005, a partir do decreto nº 5.478, institui-se o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o programa é pensado a partir da necessidade novos olhares para a EJA, que anteriormente se estagnavam na irradicação do analfabetismo, contudo, a iniciativa busca incorporar esses sujeitos ao mundo do trabalho e qualificar esse processo que, de toda forma, já acontece. O decreto é revogado com a promulgação de um novo decreto para o PROEJA (5.840/2006), considerado mais abrangente pois ali a Educação Básica à EPT, denominado como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, possibilitando que a política além de contemplar novos sujeitos, comprometa-se com uma educação profissional de qualidade que dê conta das diferentes demandas que surgem ao longo da vida escolar.

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. (DOCUMENTO BASE PROEJA, 2006, p. 32)

Nesse sentido, o PROEJA possui um impacto relevante no cenário da Educação visto que, é um programa que se articula com as outras esferas da sociedade, corroborando com um ensino crítico para a vida, pois é a partir dele, que novas relações de trabalho passam a se configurar na vida desses trabalhadores estudantes. Embora as possibilidades e ampliações com o programa, há um movimento a fim de reformular o que hoje entendemos como PROEJA a fim da institucionalização de uma política pública de fato, que garanta a permanência de políticas e articulações que visam a melhoria da modalidade integrada à EPT, conforme destacado no documento base do PROEJA, em 2006, em que “se almeja a perenidade da ação proposta, sua consolidação além de um programa, mas sim a

institucionalização de uma política pública integrada da educação profissional com a educação básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos”.

O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (DOCUMENTO BASE PROEJA, 2006, p.8)

Assim, nas palavras de Jaqueline Moll (2010, p.132), o PROEJA “constitui-se como marco para a construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na Educação Básica”. Nessa perspectiva, no 1º Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos da Rede Federal, realizado no Instituto Federal de Goiás em 2018, adota-se a nomenclatura de EJA-EPT a fim de aproximar a modalidade como uma política e não mais um programa de governo.

Contudo, após a institucionalização do programa, nota-se problemas no acesso aos sujeitos que contemplam a modalidade pela oferta de vagas em Institutos Federais, lócus inéditos a esses trabalhadores estudantes, com sistemas de ingresso de vestibulares e processos seletivos que afastavam esses sujeitos. Com o aumento de vagas na rede federal, mudança na forma de ingresso e a expansão para as redes municipais e estaduais, o programa vai caracterizando-se com uma nova face com a perspectiva da democratização de acesso. Nessa linha, uma das formas de garantir a permanência desses estudantes, é o acréscimo de políticas e programas para garantir esse pilar. Surgindo assim o programa “Brasil Profissionalizado”.

O programa “Brasil Profissionalizado” foi lançado pela SETEC⁵ em 2008, contando com financiamento de R\$900 milhões para aumentar a oferta de vagas de educação profissional nos estados e municípios, financiar ampliação ou reforma de escolas públicas de ensino médio e profissional, além de aquisição de mobiliário, equipamentos, laboratórios e acervo bibliográfico” (SANTOS, 2010, p. 124).

Dessa forma, é possível perceber o esforço para o acesso e permanência desses estudadas à modalidade, visto a necessidade de se pensar na educação profissional aliada à EJA, a fim de garantir novas condições de posicionamento na

⁵ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

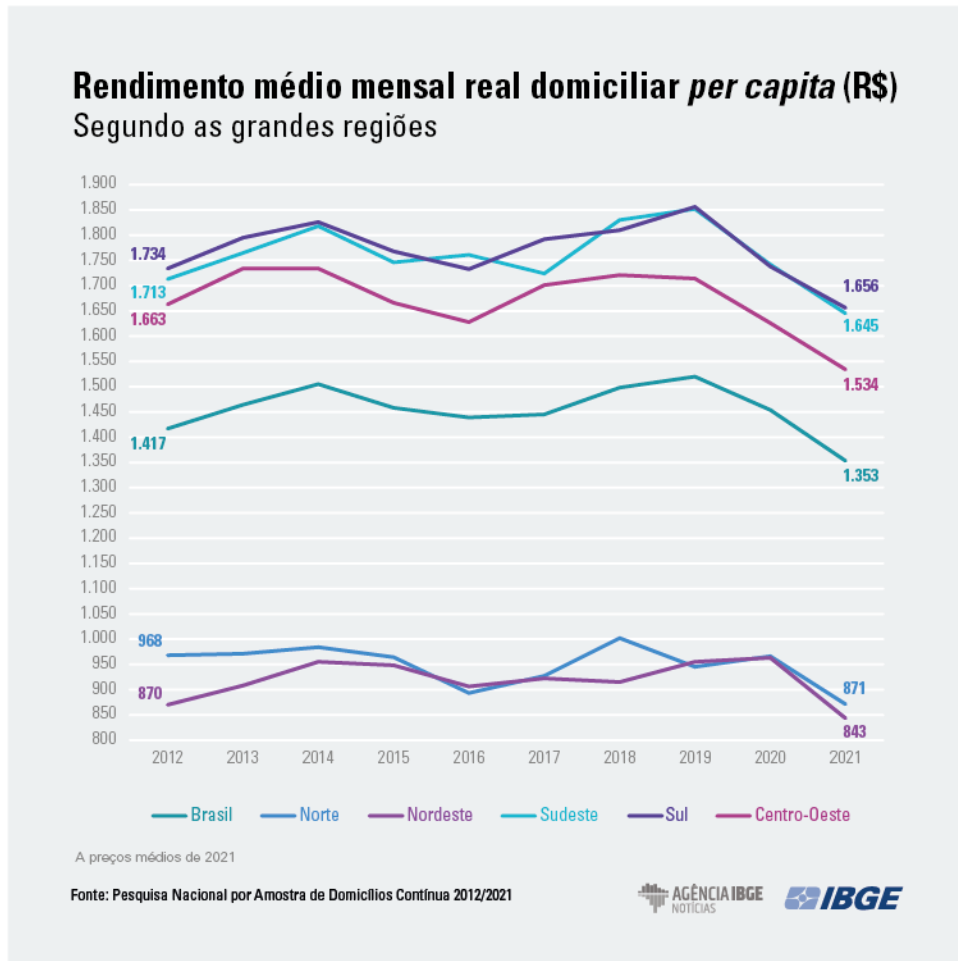
sociedade capitalista e corporativista e uma formação crítica que de conta de atender as inúmeras lacunas sociais que atingem a educação.

A construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade, firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos. (DOCUMENTO BASE PROJEA, p.34, 2006)

O mundo produtivo e capitalista corrobora com o ideal de uma sociedade inovadora, criativa e proativa, mesmo que a classe trabalhadora no Brasil troque sua mão de obra por salários que garantem o mínimo de cidadania, enquanto uma classe dominante, lucra com a produção daqueles que estão sempre à margem da sociedade. Um fenômeno que veio à tona durante a pandemia de Covid-19⁶ foi o movimento de desemprego e a diminuição de renda nos domicílios dos mais pobres enquanto a fortuna de bilionários obteve aumentos significativos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou em 2022 um parecer que registra a queda de 6,2% nos rendimentos mensais *per capita* nos domicílios brasileiros durante a pandemia no ano de 2021, em comparação à 2020.

Figura 3. Análise dos dados de rendimento mensal per capita em 2021.

⁶ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que acometeu o mundo na maior pandemia dos últimos tempos, ocasionando em práticas de distanciamento social e mais de 700 mil mortes no Brasil, conforme informações do Ministério da Saúde, disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022.

Em contrapartida a esses números, os maiores veículos de comunicação noticiaram o aumento das fortunas de bilionários no mundo durante o mesmo período, como cita o Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz Antonio Ivo de Carvalho:

O estudo do Institute for Policy Studies e a Americans for Tax Fairness revela que a fortuna dos 643 americanos mais ricos cresceu 29% desde meados de março, quando o coronavírus se espalhava pelo planeta e obrigava populações inteiras a entrar em quarentena. Comércio fechado, economia paralisada e explosão do desemprego não abalaram a saúde financeira desses multimilionários – pelo contrário. O relatório mostra que as fortunas analisadas passaram de US\$ 2,95 trilhões, em março, para US\$ 3,8 trilhões, em setembro.

Esse movimento é violento com as classes mais afetadas durante a pandemia e sobretudo, no que diz respeito à EJA, visto que são sujeitos que enfrentam práticas pedagógicas utilitaristas e aligeiradas, e majoritariamente, são os trabalhadores que estiveram durante a linha de frente da pandemia e das dificuldades do cenário mundial. São esses sujeitos que sentem a desigualdade, as diferenças e as injustiças.

Não fala em educação da juventude, mas de ensino médio; não usa, lamentavelmente, o conceito educação, mas ensino; não nomeia os sujeitos educandos, mas a etapa, o nível de ensino. Entretanto, quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos. (ARROYO, 2006, p.224)

Como esclarece Arroyo na citação anterior, é possível perceber a partir do léxico utilizado as diferenças que separam a EJA de outras modalidades visto que, por exemplo, não são separados por uma etapa de ensino, mas sim agrupados em uma educação que, teoricamente, coloca o estudante em foco, pensando e corroborando em uma educação crítica, reflexiva e transformadora no contexto de situação de cada um. Dessa forma, a escola tem um papel importante na contribuição da construção de identidades que lutam contra os estereótipos já designados para a EJA, ao passo que "a escolarização, além de um direito social básico, ainda representa uma estratégia dos setores populares para o seu desenvolvimento individual e coletivo" (SIMÕES, 2010, p.97). Assim, concluímos que a escola, principal motor de mudança social, tem um papel transformador na sociedade, conforme WINTER, 2021:

Entendemos que a escola reproduz a sociedade, então o papel transformador da escola é definido pelo processo de mediação cultural entre o que é produzido na escola e a sociedade. A escola é um importante pilar de formação do cidadão, mas seu alcance em termos de transformação é limitado pelas condições do meio ao qual está inserido, isso é, sofre constantes influências do ambiente econômico, político e social. (WINTER, 2021, p.54)

Assim, a escola, enquanto papel social é importantíssimo na realidade desses trabalhadores estudantes, cabe as outras instâncias, o avanço ao diálogo para a construção de uma EJA cada vez mais potencializadora, crítica, construtivista para uma educação libertadora e emancipatória, superando os desafios do mundo globalizado e neoliberal, na tentativa de um ensino pautado em uma pedagogia crítico-social, que não sirva como uma extensão do ensino fundamental ou médio, mas sim como uma modalidade própria, que possui suas características, possibilidades e desafios.

2.2 HISTORIZAÇÃO DO TRABALHO COM A LITERATURA E SEUS DESAFIOS NA EJA

Compreender o trabalho com a Literatura é uma tarefa complexa visto os cenários que cerceiam o seu ensino na atualidade e carregam a marca de um ensino historiográfico e periodológico, passando pelas principais características e autores de determinada escola literária. Em **Letramento Literário: teoria e prática** de Rildo Cosson, o autor apresenta os dois tipos de literatura que vemos na escola, a literatura infanto-juvenil e a literatura “sem adjetivo”, conforme ele a caracteriza, ou literatura “adulta”. Nesse sentido, a literatura é dividida entre sujeitos de acordo com a faixa etária de cada nível com o intuito da formação do leitor, formação esta que não é continuada e que “depois” de formada não faz mais parte da vida do estudante, uma vez que a literatura não é vista como prática social nos modelos tradicionais e sim como meramente um conteúdo e componente curricular.

Quanto ao ensino de literatura no Ensino Fundamental, Cosson afirma:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e “divertidos”. (COSSON, 2006, p.21)

Quanto ao ensino de literatura no Ensino Médio:

No ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estílios de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas. (COSSON, 2006, p. 21)

A partir do que aponta Cosson, confirma-se que a literatura enfrenta dificuldades no espaço escolar, uma vez que as obras literárias, na maioria das vezes, não passam de fragmentos a serem estudados. Nesse sentido, a fim de analisar os movimentos que embasam o trabalho com a literatura em uma perspectiva histórica, Cosson em sua obra **Paradigmas do Ensino de Literatura** (2020), descreve seis paradigmas para embasar o ensino de literatura ao longo dos anos e suas transformações.

O autor compreende o paradigma como uma espécie de “matriz curricular”, um movimento que, quando perde sua consistência e recai ao modelo tradicional e “ineficaz” de ensino, dá lugar a um novo paradigma. Um paradigma é “constituído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área do conhecimento”. (COSSON, 2020, p.7)

Assim, em cada um dos paradigmas elencados, mostra-se o processo de revolução do trabalho com a literatura em diferentes contextos sociais e movimentos literários desde a década de 80, passando por modelos mais tradicionais até as formas mais contemporâneas de ensino. Assim, a partir dessa leitura por meio de paradigmas, é possível compreender de forma mais ampla a “crise” instaurada nos modelos de ensino vigente e possíveis propostas para superação, mesmo que, uma transformação nos paradigmas não resulte na exclusão do anterior que, por muitas vezes, passa por transformações e até mesmo uma tentativa de configuração para aproximar-se do paradigma atual.

Um paradigma não funciona como um conjunto de regras ou modelo no sentido de instruções a serem obedecidas para se chegar a um determinado produto ou resultado. Ao invés, um paradigma é uma abstração e, como tal, as práticas que o identificam são sempre parciais ou imperfeitas, ou seja, não há uma prática que corresponda totalmente ao paradigma identificado. A identificação de um determinado paradigma é o reconhecimento de que determinadas práticas são orientadas por uma matriz disciplinar que as integra em um todo coerente, logo há uma pluralidade de práticas que se relacionam entre si formando o paradigma e não uma prática ideal que deve ser buscada como se fosse uma prescrição por aqueles que defendem tal paradigma. (COSSON, 2020, p. 10)

Dessa forma, os paradigmas dividem-se em: moral-gramatical, histórico-nacional, analítico-textual, social identitário, formação do leitor e Letramento Literário, sendo os dois primeiros modelos mais tradicionais de ensino e os quatro últimos os paradigmas contemporâneos, conforme explicitado no quadro a seguir:

Quadro 2. Paradigmas do Ensino da Literatura

Paradigma moral-gramatical
Com contornos temporais que iniciam em meados do século XVIII com vigência até o final do século XIX, o paradigma moral-gramatical acompanha uma tradição histórica que desde a antiguidade selecionava os textos literários segundo os objetivos do ensino, constituindo o que seria reconhecido, posteriormente, como cânone. Tal princípio foi mantido pela educação jesuítica no Brasil, na qual os principais objetivos do texto literário eram servir de guia para a aprendizagem da língua latina e atender à formação moral dos alunos, conforme as regras do catolicismo. A concepção de literatura baseava-se em um conjunto de obras tradicionalmente valorizadas no passado, sendo referência para o presente no que se refere à língua e à cultura escrita. As práticas pedagógicas tinham como

base o uso extensivo de fragmentos de textos literários e similares, a prática da oralização e declamação e, além disso, o uso da literatura como pretexto para tratar de outros temas. Novos acontecimentos históricos, tais como o controle da escola pelo Estado, no final do século XIX e início do século XX, o sistema seriado escolar, o surgimento de materiais didáticos e a eclosão da literatura infantil como tal, são apontados por Cosson no questionamento do paradigma moral-gramatical. Ao enfatizar as perdas que a queda desse paradigma representou para o ensino da literatura, o autor destaca que, nele, encontrava-se o ensino da literatura, e não apenas sobre ela. Aliado a isso, lembra, ainda, que se instaurava no Brasil a busca pela consolidação de uma identidade nacional, fato que concedeu à literatura um papel relevante em termos de autonomia política e de valorização da pátria.

Paradigma histórico nacional

Com efeito, o paradigma histórico-nacional tem como marca distintiva a interligação entre o nacionalismo, a história da literatura e a escola (seu veículo por excelência), sendo a partir dessa convergência que se elaboram e definem o cânone da tradição literária do país. Sua ideologia conceitual é mais preocupada com o aspecto documental e testemunhal revelado pela obra em termos de brasilidade, do que com o valor estético que ela venha a ter. O valor da literatura está na sua natureza pedagógica de introduzir o sentimento de nacionalidade e os ensinamentos morais e gramaticais às crianças, bem como de promover a distinção social por meio da nacionalidade para os jovens. A historiografia literária brasileira surge, portanto, intrinsecamente ligada ao ensino da literatura, sendo que o que se ensina não é a experiência com a literatura em si mesma, mas o conhecimento sobre ela. Padrão transmissivista ao aluno, principais características de autores e obras da época e dados de cunho bibliográfico. Por fim, curiosamente, mesmo sem hegemonia e mesmo sendo superado teórica e praticamente, o paradigma em questão ainda se encontra permanentemente sendo abordado no ensino médio das escolas brasileiras.

Paradigma analítico-textual

O paradigma analítico-textual, por sua vez, por ser fortemente influenciado pela estilística, pelo *new criticism*, pelo formalismo russo e pelo estruturalismo, considera como literário todo texto, em suporte escrito preferencialmente, que possua alta elaboração estética. Todavia, ao prezar pela literalidade, traços estilísticos e pelo modo de dizer das obras, em detrimento de seu conteúdo, tendo em vista seu caráter universal e atemporal, liberta a literatura do passado e do nacionalismo, mas pode, por conseguinte, contribuir para a alienação de quem lê, ao separar a obra de sua historicidade. O foco recai na análise literária como um processo de interpretação da obra individual que se encerra no texto, não indo além dele. O docente domina a técnica da leitura literária e ao aluno compete desenvolver sua habilidade analítica. A biblioteca começa a se destacar no interior desse paradigma, ao oferecer o acervo de obras e por ser considerada um local que favorece a pesquisa do(a) professor(a) e do(a) discente.

Paradigma social-identitário

Com influências advindas do multiculturalismo, dos estudos de gênero, dos estudos culturais, dos estudos pós-coloniais e do pós-estruturalismo, a partir dos anos 1990, o paradigma social-identitário configura-se a partir de uma ênfase aos aspectos éticos e políticos das obras, em detrimento de seus aspectos estéticos. A literatura é válida pelo que representa em termos de relações sociais e expressão de identidades, ou seja, pelo seu conteúdo. Inclui, além dos gêneros da tradição, gêneros periféricos e novas manifestações culturais escritas que foram esquecidas ou silenciadas, devido aos processos de discriminações e opressões sociais, baseadas sobretudo nas diferenças de gênero, etnia, orientação sexual, naturalidade e cultura diversa da dominante. A literatura aqui torna-se, pois, instrumento de resistência cultural, representação positiva de identidades e forma de humanização. Pela natureza política é alvo de censura, repressão e acusações de doutrinação. Metodologicamente se sobressai a análise crítica do texto literário, na qual cabe à docente fazer a condução e mediação do debate (tornando-se um campo minado, em termos políticos) e ao estudante a participação ativa diante das discussões, não havendo lugar para um leitor que não seja o engajado, o que coloca a formação do leitor literário em segundo plano para dar lugar à socialização. Finalmente, as bibliotecas escolares desempenham um papel importante nesse paradigma, no entanto, dificilmente possuem acervo atualizado e diversificado, conforme requerer esse modelo, tampouco possuem profissional devidamente treinado para lidar com essas questões.

Paradigma da formação do leitor

Historicamente situado a partir dos anos 1980, em um largo contexto de crise no ensino da leitura, a partir de pressupostos que passam pelo sociointeracionismo, estética da recepção, mediação

vygotskyana, pensamento freiriano, teoria dos gêneros textuais, entre outros, o paradigma da formação do leitor tem seu maior mérito no reconhecimento do papel ativo do leitor na prática da leitura, bem como sua possibilidade de fazer escolhas e negociá-las. Para dar conta desse alargamento, é comum segmentar as obras por faixas etárias e períodos de ensino (organização de editoras, livrarias e bibliotecas). Embora aparentemente positiva, tal categorização acaba impondo limites ordenadores, temporais e homogeneizadores ao campo literário, bem como rotula, isola em ilhas e gera binarismos entre livros e leitores. Tais marcações e hierarquizações valorativas revelam mais sobre as classificações estéticas e sociais dos textos do que sobre o modo como são lidos. A literatura, no interior deste paradigma, tem valor formativo em termos de desenvolvimento individual, imaginativo, identitário e social, além de constituir o instrumento mais eficaz para a criação do hábito, do gosto e do prazer de ler e formar o(a) leitor(a) crítico(a) e criativo(a). No entanto, a leitura não é um hábito que se cria por meio de repetição, dada sua dimensão multifacetada. No entanto, a leitura não é um hábito que se cria por meio de repetição, dada sua dimensão multifacetada. Ademais, a gratuidade da leitura deleite e de fruição, sem objetivos nem controle, com a recusa de um trabalho pedagógico com o texto literário, admitindo a individualidade soberana dos gostos bem como “qualquer interpretação do texto como legítima”, além de desconsiderar que tais interesses se formam a partir de referenciais socioculturais (BRITTO; BARZOTTO, 1998, s/p), termina por apagar “as condições de letramento que todo ato de ler revela” (COSSON, 2020, p. 136).

Paradigma do Letramento Literário

Finalmente, temos o paradigma do Letramento Literário, cuja emergência não pode ser separada do letramento como objetivo educacional do ensino da escrita, que interceptou outros domínios pelo viés tecnológico e cultural, como o letramento digital e o letramento informacional. O termo Letramento Literário foi forjado por Graça Paulino em fins da década de 1990 no âmbito do Ceale e posteriormente definido, juntamente com Cosson, como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Tal entendimento significa que se trata de algo construído ao longo do tempo durante toda a vida, e que não começa nem finda na escola, mas pode e deve ser alargado e lapidado por ela. Também diz respeito a um processo de internalização de algo que existe coletivamente, a literatura, mas que é incorporada individualmente por cada pessoa que a torna viva, cuja apropriação se faz de maneira literária, ou seja, “adotando e respeitando o modo próprio de significar dado pela literatura, um modo que se funda na relação intensa de linguagem, pela qual construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas palavras da experiência e com a experiência do outro” (COSSON, 2020, p. 173). Nesse paradigma, a literatura é uma linguagem que utiliza a própria linguagem para atribuir sentido ao mundo e à humanidade, ao tempo em que se “apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (COSSON, 2020, p.177), tais como impressos, vídeos, filmes, produtos digitais, voz e corpo. Tal definição alija as limitações estabelecidas nos outros paradigmas na medida em que os textos definidos previamente deixam de ser um critério dado e “passam a ser referências para um recorte a ser local e permanentemente atualizado, segundo as características daquela comunidade de leitores” (COSSON, 2020, p.177). A defesa de tal paradigma busca reposicionar e manter o ensino da literatura na escola por acreditar na contribuição ímpar que ele proporciona à formação integral das pessoas.

Fonte: ALVES, 2020. Adaptado.

A partir do quadro exposto, pode-se traçar um breve panorama acerca do ensino de literatura por meio dos paradigmas, possibilitando a comparação do que temos no ensino de literatura na atualidade, visto que, muitos dos padrões mencionados no primeiro paradigma, o “moral-gramatical”, considerado tradicional, assemelham-se aos trabalhos de hoje, mas sobretudo, o “histórico-nacional” deixa suas marcas com um ensino historiográfico e descontextualizado, utilizando textos como pretexto para um ensino já ultrapassado.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2020, os parâmetros do ensino de literatura modificam-se baseando-se em um aporte teórico mais sociointeracionista, em uma interlocução entre texto e leitor, amparado nos estudos dos letramentos.

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs⁶², têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BRASIL, 2020, p. 499)

Contudo, não se percebe uma exploração do trabalho com a literatura na Base nem a presença de uma metodologia que altere os padrões de ensino, assim como acontece nas práticas de análise linguística, por exemplo. Ou seja, mesmo demarcando a importância do trabalho com a literatura, para fins de criticidade e reflexão, o componente segue em segundo plano, às margens de poucas recorrências no documento que rege os parâmetros de ensino a nível nacional.

No campo artístico-literário da BNCC, em que a definição é “trata-se, principalmente, de levar os estudantes a ampliarem seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores.” (BRASIL, 2020, p.523) Demonstra certa fragilidade em apenas “formar e ampliar” o repertório dos alunos, sem demonstrar uma preocupação no agir sobre essa leitura e na sua relação com as práticas sociais dos sujeitos. Segue ainda no mesmo campo a abordagem em relação às práticas da leitura literária:

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. (BRASIL, 2020, p. 523)

Outra crítica presente na tessitura deste trabalho em relação ao componente da literatura presente na BNCC é a ausência dos sujeitos desta pesquisa, estudantes da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que, as práticas ali propostas não contemplam a todos os estudantes do nível regular, visto as diferentes demandas emergentes como condições socioeconômicas, infraestrutura e materiais didáticos disponível e até mesmo a formação do professor. Na EJA cristaliza-se ainda mais

essas demandas pois somam-se ainda a faixa-etária dos sujeitos e as diferentes relações que imbricam na sala de aula. Segundo Domingues, “O espaço (não) dedicado à EJA na Base pode ser, também, entendido pela maneira como parte da sociedade compreende esta modalidade, maneira similar a como, inclusive, muitos dos próprios alunos enxergam o processo que os levou àquele contexto educacional. (DOMINGUES, 2019, p.257)

Quanto à prática da literatura presente na obra de Cosson, pode-se visualizar e compreender um outro panorama sobre o trabalho da literatura, pautado na reflexão e criticidade dos sujeitos através de diferentes itinerários do componente.

A prática da literatura consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita. Assim, a literatura revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita, ou seja, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2006, p.16)

Dessa forma, fica notório a diferença das práticas e possibilidades que o Letramento Literário carrega em sua essência e as potencialidades que essa metodologia proposta auxilia na ressignificação do trabalho com a literatura.

2.3 O Letramento Literário

Para pensarmos em Letramento Literário, é necessário compreender o fenômeno dos letramentos que, segundo Magda Soares, conceitua letramento como:

Um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2002, p.107).

A perspectiva dos estudos dos letramentos é um passo importante para avançar as terminologias de alfabetizado/analfabeto, visto que vai além da leitura e escrita, mas compreende o processo social de uso das práticas de leitura e escrita no cotidiano dos cidadãos, garantindo a inserção de diferentes indivíduos que jamais serão considerados iletrados, pois suas práticas sociais com a leitura e escrita precedem a prática escolar. É através das práticas sociais que concebemos um poder ao aluno, o de reconhecer todo o seu conhecimento prévio e dissociar a escola como detentora de todo o saber, mas sim como um espaço de acolhimento, valorização e aprendizagem a partir das condições e contextos dos indivíduos que a frequentam e

a região que a integra, possibilitando um conhecimento democrático e libertador, pois, segundo Paulo Freire (1988), se a leitura do mundo precede a leitura da palavra, a escola tem um importante papel social em reconhecer e aprimorar o letramento e as práticas sociais de cada estudante.

Por vezes, o processo escolar desumaniza esses sujeitos e os coloca em uma posição de desvalorização dos seus conhecimentos prévios, fomentando uma tradição que contribui para afastá-los da escola e não os incluir. Muitas vezes os discursos de, principalmente, “não saber ler ou escrever” são repercutidos por jovens e adultos que buscam sua transformação com a volta ao espaço escolar e esses enunciados ganham força quando a escola já os caracteriza de forma diferente, com um ensino precário, sem considerá-los como sujeitos críticos, expressivos e convictos de suas posições, carregados de histórias e saberes a se contar. É nesse sentido que o termo “letramento” caminha para compreender e promover os processos de ensino e aprendizagem, justos e críticos, conforme Magda Soares:

Termos despertado para o fenômeno do letramento – estarmos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional - significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos - crianças e adultos - a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2002, p.58).

Percebendo a importância das práticas sociais da leitura, sobretudo a leitura literária que pensa no aluno como um cidadão crítico e reflexivo e que contribuam para este processo, Cosson entende a prática da literatura como uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, tornando-se fundamental para a constituição do sujeito na escrita.

O Letramento Literário torna-se uma alternativa teórico-metodológica que contribui para o ensino de literatura humanizada, transformadora e reflexiva, uma vez que o Letramento Literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola, de uma forma em que o processo de escolarização não a desumanize ou a descaracterize-a, tornando a literatura meramente como um componente curricular. (COSSON, 2006)

O glossário Ceale⁷ define o verbete de Letramento Literário, nas palavras de Rildo Cosson, como um processo, a apropriação da literatura como linguagem, uma vez que a literatura está presente na vida de cada sujeito muito previamente e permanece como um processo, que possui uma continuação a longo do tempo, possibilitando a apropriação dessa linguagem literária através das práticas sociais de cada um.

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Neste caso, não se trata simplesmente de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos que é a linguagem literária. Essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona. (COSSON, 2014, n.p)

Cosson esclarece que, além do Letramento Literário como um processo e apropriação de uma linguagem, deve-se pensar em práticas pedagógicas que mobilizem um trabalho com a literatura de forma crítica e efetiva, processo que é dividido em quatro momentos fundamentais, conforme explicita o autor:

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário. (COSSON, 2014, n.p)

Nesse sentido, na obra **Letramento Literário: teoria e prática** de Cosson, é possível compreender as etapas fundamentais para o processo de ensino de literatura a partir da metodologia do Letramento Literário. Cabe destacar que esse processo passa por diferentes movimentos, uma vez que o trabalho com a literatura não parte

⁷ O glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores foi organizado pelas professoras Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2014 e tem como objetivo apresentar conceituações de termos de alfabetização, leitura e escrita, tendo como público educadores em geral. São quase 200 verbetes escritos por colaboradores de diferentes instituições no Brasil e no exterior, cada um em sua especialidade.

do individual, mas sim de um dialogismo entre diferentes saberes. Cosson compreende a literatura como uma linguagem que concebe três tipos de aprendizagem, são elas:

A aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. (COSSON, 2006, p. 47)

Nessa perspectiva, é possível compreender a importância no trabalho em etapas com a literatura, uma vez que o ensino não deve ser pautado somente em um processo ou outro, como vemos no ensino tradicional que não parte do conhecimento do texto literário para o conhecimento de mundo e as relações com o contexto social de cada estudante ou até mesmo o contexto de produção de determinada obra.

Como processo metodológico, Cosson em sua obra expõe duas propostas para o trabalho com a literatura, com um propósito para a formação de leitor, são elas a Sequência Básica e a Sequência expandida. A sequência básica se divide em motivação, introdução, leitura e interpretação. Já a sequência expandida é composta pela motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, que se divide em contextualização teórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática, segunda interpretação e expansão.

2.3.1 A sequência básica

Na sequência básica, a etapa de motivação é uma parte fundamental para o trabalho com a literatura uma vez que é nesse momento que o estudante é preparado para entrar no texto. É na motivação que outras possibilidades de leituras ou atividades podem ser aplicadas a fim de se relacionar com o conteúdo da obra e estabelecer laços entre elas, motivando o aluno para o trabalho que virá a seguir. “Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura.” (COSSON, 2006 p. 56)

A introdução é o momento de contextualizar o autor e a obra ao estudante e os fazer questionar o contexto e produção daquela obra, de uma forma em que não se estenda muito e forneça informações o suficiente, relacionadas, preferencialmente, ao texto. Nesse momento é de extrema importância que o professor comente sobre curiosidades da obra, sua importância no momento, a fim de justificar a escolha. É

importante também apresentar, se possível, a obra física e outros elementos paratextuais, como a leitura da capa, orelha, sumário e prefácio, a fim de aproximar o contato com o leitor-estudante.

A etapa de leitura é o momento de acompanhamento, pois, como esclarece Cosson, “necessita de um direcionamento pois tem um objetivo a cumprir”. Nesse sentido, nessa etapa é proposto o uso de intervalos durante a leitura. Os intervalos funcionam como uma “parada” dentro do texto para se questionar, seja elementos da obra, ou outras possibilidades que se relacionem com o assunto, podendo ser uma discussão ou uma atividade. Os intervalos geralmente são utilizados em textos maiores, mas nada impede seu uso em textos pequenos. É importante frisar que nem o texto, ou mesmo os intervalos podem ser muito longos, visto que, é necessária uma continuidade para dar sentido ao processo e não perder os objetivos de vista. Nesse sentido, os intervalos são momentos cruciais também no processo de observação das dificuldades de leitura sinalizadas pelos estudantes.

Quanto à interpretação, Cosson sinaliza que “parte do entretimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” A interpretação é um momento crucial no final de toda a leitura pois é o momento de compreender as relações criadas ao longo da leitura e socializar o encontro do leitor com a obra, sendo assim, um ato social. É na interpretação que a leitura pode ter um direcionamento à socialização daquilo que foi lido, resultando na discussão sobre o texto e as impressões, pois é na construção de um diálogo que se estabelece uma relação de criticidade e cidadania, possibilitando o compartilhamento de diferentes opiniões dentro do contexto escolar. Além da socialização, a interpretação pode levar à produção e externalização da leitura, um registro.

As possibilidades de registro são diversificadas e dependem da turma, dos textos escolhidos e dos objetivos do professor. Essas particularidades devem ser sempre levadas em consideração no planejamento da sequência básica. Ao seguir das etapas, o professor sistematiza o seu trabalho e oferece ao aluno um processo coerente de letramento literário. (COSSON, 2006, p. 69)

Por fim, é possível perceber a importância do Letramento Literário como uma metodologia transformadora para educadores envolvidos no processo do trabalho com a literatura. A sequência básica, de forma objetiva, compreende um universo de possibilidades que contribuem no processo de ensino e aprendizagem de cada

estudante uma vez que, a integração da teoria e prática delinea um caminho crítico para fomentar uma interação profunda e significativa com os elementos e textos literários.

2.3.2 A sequência expandida

A sequência expandida é elaborada a partir da necessidade de um olhar mais aguçado e complexo para o trabalho com a literatura, sobretudo no Ensino Médio, uma vez que a sequência básica não dava conta da completude de contextualizações que se tem, muito por conta das escolas literárias, nesse período escolar. Dessa forma, com a necessidade de uma sistematização dessas etapas, criou-se a sequência expandida.

A primeira etapa, assim como a sequência básica, é composta pela motivação, ou seja, é o momento de uma atividade introdutória, de preparação dos alunos ao universo da obra, da leitura literária. Nesse momento é importante que o professor crie estratégias para a motivação, uma vez que ela não deve ser muito longa e deve ter os objetivos já estipulados, a fim de não dispersar a atenção do estudante.

Na sequência, a etapa da introdução também é muito semelhante à sequência básica. Nesse momento é importante explorar as características do autor e da obra a fim de relacioná-las com a leitura atual. Pode-se criar entradas para a introdução, como por exemplo, uma temática que esteja presente na obra, despertando o interesse do aluno, mas que não conduza sua leitura.

Quanto à leitura, é necessário compreender o contexto de cada turma. Na obra de Cosson, é citada a leitura extraclasse, contudo, em modalidades como a EJA, as atividades fora da sala de aula não são tão bem-sucedidas, uma vez que é necessário levar em consideração a ocupação desses sujeitos durante o dia como estudantes-trabalhadores, que, muitas vezes vão às aulas com o uniforme do trabalho. Nesse sentido, cabe organizar estratégias de acompanhamento da leitura juntamente aos alunos, com um planejamento e objetivos já delimitados. Os intervalos durante a leitura são ótimas ferramentas para analisar e perceber a construção do processo de formação do leitor pelos estudantes. Nos intervalos deve-se ter em mente que, o texto utilizado como apoio não pode ser diminuído ante à obra central, mas sim possuir uma

relação com esse texto, possibilitando uma atividade para compreender ainda mais a leitura literária.

Buscamos de forma intencional trazer a leitura de textos diversificados para os intervalos a fim de mostrar ao professor que não há limites ou imposições rígidas na seleção de textos. Mais que isso, é preciso compreender que o literário dialoga com os outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura. Por essa razão, é papel da escola ampliar essas relações e não as constranger. Embora não seja o único momento para o estabelecimento desse diálogo ao longo do processo de letramento literário, os intervalos podem e devem ser usados para cumprir tal objetivo. (COSSON, 2006, p.83)

A partir da leitura, há a etapa da minha interpretação, momento destinado a apreensão geral da obra, possibilitando que o aluno expresse seus primeiros sentimentos com a leitura. Nesse momento é válido um registro a partir das impressões dos alunos de forma livre, possibilitando que indagações, indignações e diferentes sensações venham à tona sem a intervenção do professor. É importante que esse primeiro registro seja realizado em sala de aula pois assim é possível perceber um caráter de fechamento da leitura, em que o primeiro registro serve como uma primeira resposta ao texto literário lido. “É um trabalho que requer respeito pela leitura realizada pelo aluno.” (COSSON, 2006, p.85)

A próxima etapa da sequência expandida é a contextualização, momento que, segundo Cosson, “é o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, àquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor.” Assim, é necessário ao ler o texto literário, relacioná-lo de alguma forma com o contexto, pois ambos se entrelaçam ao longo da leitura e se constituem enquanto obra por si só. Nesse ponto específico é que se encontram algumas divergências quanto os textos literários no que tange a dinâmica autor *versus* obra. É importante lembrar sempre o contexto que ampara determinadas obras, especialmente canônicas, que na atualidade carregam críticas sobre seu teor. Cabe aos professores, diante desse movimento, compreender a validade de determinados posicionamentos, mas lembrar a contextualização do momento de produção e época. Para colaborar com uma leitura explícita da obra, Cosson apresenta sete contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

- I. **Contextualização teórica:** tornar explícito as ideias que estão sustentadas ou presentes no texto literário, verificar de que maneira, conceitos fundamentais se ancoram em certas obras; (COSSON, 2006, p.86)

- II. **Contextualização histórica:** relaciona a obra ao seu contexto de produção, com a época de sua publicação, podendo relacionar o texto com a sociedade do período em questão. “A contextualização histórica pode desdobrar-se em várias outras segundo os interesses dos alunos, como a biográfica e a editorial” (COSSON, 2006, p.87), momentos que descreverão as características biográficas do autor e até mesmo as condições para publicações.
- III. **Contextualização estilística:** Está centrada nos estilos literários de cada época e é utilizada comumente no ensino de literatura. Contudo, essa contextualização deve ir além, visto que, os movimentos literários brasileiros surgem posteriormente a partir de um movimento histórico. A contextualização deve analisar um diálogo entre obra e período, notando que nenhum texto literário está totalmente dentro dos padrões de determinado “escola literária”, mas que se relacionam com o período no sentido que ele é construído a partir delas. (COSSON, 2006)
- IV. **Contextualização poética:** Assim como a estilística, essa contextualização está muito presente no espaço da sala de aula. Ela se caracteriza pela estruturação ou composição da obra, porém é importante avaliar que o texto literário não deve ser pretexto para a retirada de determinadas figuras ou elementos textuais, como narrador, personagem, tempo e espaço, mas esses elementos podem ser compreendidos no sentido da construção dos efeitos de sentido a partir da leitura da obra para cada aluno. O estudo da contextualização poética não está restrito à catalogação de itens, mas sim como um instrumento de análise. “É a leitura da obra de dentro para fora, do modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal”. (COSSON, 2006, p.88)
- V. **Contextualização crítica:** Essa etapa de contextualização trata sobre a recepção da obra, de forma que pode ser encontrada sobre a obra em si ou a história de sua edição. A crítica é um texto muito utilizado e muito farto em obras canônicas, que possuem já uma farta produção a seu respeito, contudo, não se pode categorizar a crítica somente a esses textos, obras contemporâneas também podem fazer parte dessa contextualização. Nesse sentido, “é fundamental que o professor não trate a crítica especializada como a voz de autoridade a dizer a importância do texto, nem mesmo assuma essa voz como sua leitura da obra com os alunos.” (COSSON, 2006, p. 89) Ler a crítica é uma

etapa fundamental e não deve ser direcionada somente à crítica acadêmica, mas também há críticas direcionadas aos alunos, como em livros ou manuais didáticos.

- VI. **Contextualização presentificadora:** Essa etapa corresponde à relação da obra e sua temática com o presente, isto é, relacionar o texto literário com algum elemento do contexto dos estudantes, suas identidades e realidades, atualizando o texto e buscando suas correspondências.
- VII. **Contextualização temática:** Muito comum na comunidade leitora, a contextualização temática é o momento de “recortar” a temática do texto literário. No contexto escolar, é necessário avançar nos estudos acerca da temática e partir para uma reflexão de como o tema repercute e é abordado dentro da obra. É necessário que o professor se atente em não deixar a temática se sobressair à obra, realizando um acompanhamento com a turma durante as discussões e delimitando o trabalho com o texto

Quanto à contextualização, não é necessário que o professor utilize todas as sete durante seu trabalho, cabe ao docente verificar quais que se aproximam mais da leitura da turma e quais que engajam mais os estudantes. Seja na sequência básica ou na expandida, o planejamento deve ser maleável de acordo com o contexto em que o professor está inserido pois cada realidade é única e não há uma determinação de fazeres, mas sim sugestões que, combinadas a prática individual do professor, seu contexto e realidade, garantem um processo positivo no ensino e aprendizagem de acordo com as demandas e necessidades dos estudantes, a fim de socializar os conhecimentos obtidos durante o processo da leitura. Cosson esclarece algumas observações quanto à etapa das contextualizações:

Professor e alunos não podem considerar a contextualização algo externo ao texto, uma atividade escolar destinada a preencher o tempo, mas sim uma maneira de ir mais longe na leitura do texto, de ampliar o horizonte de leitura de forma consciente e consistente com os objetivos do letramento literário na escola. (COSSON, 2006, p.90)

Após as etapas de contextualização, há a segunda interpretação, diferentemente da primeira –o encontro inicial do leitor com a obra e suas primeiras impressões- essa nova interpretação tem por objetivo o aprofundamento da leitura ancorado em um aspecto ou mais dentro da obra, como a temática, um personagem ou um movimento específico. Nessa etapa é possível uma aproximação com as etapas de contextualizando, podendo realizar uma atividade com todas as etapas em

conjunto. É importante que as atividades reforcem o aprofundamento da interpretação inicial, mas que não percam a obra de vista. Nesse momento também é possível as práticas de projetos, contribuindo para a integração de discussões sobre o texto literário e a autonomia da leitura. Na segunda interpretação, é necessário um registro final que evidencia o processo e o aprofundamento da leitura do estudante, demonstrando a sequência das etapas e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, a última etapa da sequência expandida é a expansão, o momento de investir nas relações textuais. É nesse espaço que se busca o diálogo da obra com outros textos, isto é, a intertextualidade. A partir desse movimento, pode-se realizar as atividades de literatura comparada, em que os estudantes comparam duas ou mais obras, podendo ser de cunha literário ou até mesmo de diferentes mídias, como uma minissérie de um canal de *streaming*, a fim de realizar sua comparação com a obra inicial.

Em ambas as etapas foi possível destacar o objetivo central do Letramento Literário, a formação de uma comunidade de leitores. Seja na básica ou na expandida, a promoção da leitura literária é de extrema importância, uma vez que, o ensino de literatura carrega consigo o trabalho com a história da literatura, essa que deve ser auxiliar à leitura e não vice-versa. Seja com obras contemporâneas que indicam uma leitura cultural e próxima aos estudantes ou uma obra canônica, que, de acordo com as etapas exploradas se aproxima da herança cultural, é deveras importante a promoção do Letramento Literário, possibilitando uma leitura atenta de obras e explorando os diferentes aspectos que as permeiam.

Um dos objetivos do letramento literário na escola é formar uma comunidade de leitores. Esses leitores não devem ser meros consumidores da cultura, quer como tradição, quer como contemporaneidade, mas sim membros de uma comunidade que se apropriam da sua herança cultural e com ela dialogam. Em outras palavras, precisam saber abordar os textos literários segundo seus interesses dentro e a partir da sua comunidade cultural. (COSSON, 2006, p. 104)

Assim, o Letramento Literário como metodologia se torna revelador, uma vez que torna o trabalho com a literatura, espaço de acolhimento, formação e expansão, passando por momentos de crítica, reflexão e leitura significativa, contribuindo no seu processo como estudante-leitor e na criação de uma comunidade leitora na escola através da utilização das sequências. Embora se tenha algumas ressalvas, como por

exemplo o tempo que há em sala de aula e o tempo que demanda a dinamização, a sequência é uma ferramenta aberta a mudanças, a fim de qualificar o trabalho do professor, contudo, os impactos positivos superam as dificuldades do caminho.

3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA: UM MOVIMENTO DE ANÁLISE

Ao longo deste trabalho foi possível perceber que o trabalho com a literatura, por vezes, fica escanteado aos estudos historiográficos da literatura, sendo uma etapa que não deve ser menosprezada, mas sim incluídas dentro de uma sequência de processos que valorize outras interpretações a partir da obra lida. Ao relacionarmos com o ensino na EJA, esse movimento fica ainda mais complexo visto que, os discursos que permeiam a modalidade partem de um senso comum da sociedade, atingindo muitos professores, que acreditam que trabalhar com a leitura na EJA é impossível.

É imprescindível lembrar que, por mais que pensar nas dificuldades que o ensino noturno, na maioria dos casos da EJA, carrega, como evasão e a falta de assiduidade nas aulas, é fundamental olhar para as possibilidades. São alunos que são impactados por dizeres já estereotipados, estigmatizando-os como “desinteressados” ou “infrequentes” e esses discursos impactam na recepção do aluno. São sujeitos que saíram do universo escolar e mesmo assim, encontraram um motivo para voltar, com isso, cabe ao professor se adequar às diferentes realidades ali presentes, e além, cabe a escola como um todo, que abre as portas aos estudantes, ter a sensibilidade de acolhê-los e pensar em uma educação libertadora e de qualidade. As possibilidades que vem da EJA são inúmeras pois são estudantes que tem algo a dizer, que já possuem uma bagagem e podem contribuir com reflexões e diferentes posicionamentos durante a aula.

Alinhar o trabalho com a literatura às práticas sociais dos alunos contribui para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, contribui para o processo de formação de leitores e a criticidade e cidadania. Nesse sentido, durante as práticas da disciplina de Estágio III- Literatura no Ensino Básico da Universidade Federal de Santa Maria, utilizou-se os moldes da sequência básica a fim de trabalhar com a literatura em uma turma de primeiro ano da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica. Como conteúdo, atendeu-se às sugestões da

professora regente que, para dar continuidade ao seu trabalho, delimitou-se o trabalho com o gênero textual crônica.

A sequência, elaborada e dinamizada pela autora, foi dividida em cinco etapas, sendo cada uma respectiva a uma aula e a fim de perceber esse processo, será analisada a sequência utilizada. Cabe destacar, como esclarece Cosson que:

A sequência não é algo intocável. Dentro dos objetivos do letramento literário na escola, é possível misturar, como fizemos, a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola. O que não se pode perder de vista é a ideia de conjunto ou de ordenamento necessários em qualquer método. (COSSON, 2006, p.72)

Nesse sentido, nem todas as etapas seguiram a ordem estipulada dentro da sequência básica, contudo, teve uma preocupação em manter uma continuação do trabalho a fim de avançar nos processos de leitura, pontuados na figura a seguir.

Figura 4. Etapas da sequência básica



Fonte: Autora, adaptado de Cosson (2006).

Na primeira etapa, a motivação, foi idealizado um movimento de aproximação com esses estudantes e que, após o período de observação, pode-se conhecer um pouco mais da cultura e o perfil dos alunos. Dessa forma a motivação escolhida foi

uma música tradicionalista gaúcha a fim de relacionar conceitos de representação e herança cultural.

Figura 5. Etapa motivação da sequência didática

1ª Etapa: A crônica e a representação do gaúcho	Tempo
<p>MOTIVAÇÃO: 15'</p> <p>Procedimentos:</p> <p>A professora irá relembrar os textos trabalhados nas últimas aulas buscando estabelecer as relações com a realidade dos alunos. Como forma de motivação, será exibido o videoclipe da música "Do fundo da grota" de Baitaca, a fim de estabelecer relações com a crônica que será explorada posteriormente, a representação da música e a narrativa presente.</p> <p>CLIFE: <https://www.youtube.com/watch?v=EtTbS-KdcrE></p>	<p>1h40</p>

Fonte: Autora, 2023.

Com a utilização da música já foi possível atingir um conhecimento histórico-cultural dos sujeitos, através do vocabulário da canção, mas também memórias afetivas que se relacionavam com a letra da música, possibilitando um momento único de diálogos e reflexões. A partir da letra, foi possível também pensar criticamente sobre os estereótipos do gaúcho e as representações, quase que estigmatizadas sobre. No momento seguindo, a introdução, pelo contexto da turma não se fez necessário uma contextualização mais profunda sobre o autor e a obra, uma vez que já era popularmente conhecido. Partindo para a etapa de leitura com a crônica "A cuia", de Luis Fernando Veríssimo.

Por ser um texto pequeno, não foi necessário realizar intervalos durante a leitura, mas sim uma contextualização sobre autor/obra e as relações entre o texto literário e a letra da música. Como etapa final da aula, foi planejado a discussão de pontos específicos dentro do texto e os efeitos de sentido gerados a partir da leitura.

Figura 6. Tópicos de discussão da interpretação

Pontos a serem explorados: contextualização

- Breve relato sobre o autor;
- Impressões dos alunos sobre o psicanalista de Bagé;

É esperado que os alunos recuperem a temática do texto e a semelhança com a música, relacionando com questões de estereótipos gaúchos, notando a ambientalização do consultório, o que compreendem por psicanalise/psicanalista, os traços do psicanalista e de que forma isso está presente ou não no estereótipo de psiquiatras atuais.

- Quebra de paradigmas, a personagem do psicanalista;

É esperado que os alunos demonstrem a relação que se tem hoje de questões formais, principalmente em consultórios médicos e o impacto que a figura caricata de Veríssimo apresenta, sendo o oposto disso.

- A representação da população local;

A intenção é que os alunos possam perceber as características marcantes de ambientalização e construção de personagens nos textos apresentados e relacionem com o cotidiano e com a sociedade, características da região da campanha e a imagem do gaúcho no Brasil.

Fonte: Autora, 2023.

Os momentos de reflexão a partir dos questionamentos apontados pela professora contribuíram para a turma se sentir confortável em participar das aulas, visto que, necessitavam de um apontamento para seguir com as discussões. Ao longo das próximas aulas, foram realizadas as leituras de duas crônicas, “País rico” de Lima Barreto e “Notícia de jornal” de Fernando Sabino, a fim de questionar e refletir sobre ações políticas na sociedade, que afetam trabalhadores e estudantes, temáticas próximas à realidade dos estudantes. Principalmente com o texto de Lima Barreto, foi possível explorar questões sobre autoria e identidade dentro dos textos, através da contextualização sobre o autor, movimento que foi importante pois a leitura desses textos antecipava o momento de produção de suas próprias crônicas.

Após o trabalho com o gênero crônica, sua característica e processo estilístico e a leitura de outros textos, foi possível partir para a produção textual, visto eu, com a leitura de crônicas que abordavam temática sociais e problematizavam algumas questões, os estudantes receberam um comando da atividade, seguido de uma tabela de critérios para a avaliação desse texto e as orientações do processo de escrita e reescrita e feedback através dos bilhetes orientadores.

Figura 7. Comando da atividade para produção textual

COMANDO DA ATIVIDADE

Agora que você conheceu e estudou o **gênero crônica**, pode perceber as características que a compõem. A partir do conteúdo estudado em aula, produza uma crônica dentro da temática de "**denúncia social**", uma produção a partir de um **assunto presente em sua realidade que afeta a sociedade**. Você pode pensar em situações presentes nos locais em que você está inserido, **como a Universidade, o ambiente de trabalho e etc.** O seu texto será lido pelas professoras e avaliado com feedback que orientará uma segunda versão dele e posteriormente, socializado com a turma.

A produção terá peso 3 na nota do semestre e será dividida em dois momentos: escrita (1ª versão) e reescrita (2ª versão). Atente-se para a tabela de critérios a fim de contemplar os objetivos da produção textual de uma crônica.

Bom trabalho!

Fonte: Autora, 2023.

Nesse momento, foi possível perceber o processo do Letramento Literário se efetivando, uma vez que aqueles sujeitos leitores, se sentiam a vontade de expor suas ideias em formato de texto e de estudantes-leitores passam a ser leitores-autores, sujeitos autônomos de sua produção. Durante o período de observação, na dinamização de um questionário com a turma, diversas foram as respostas de que o retorno ao mundo escolar, além das questões de transformação social, se dava para aprender a ler e escrever.

Esse é um discurso frequente em diferentes modalidades de ensino fruto de uma visão puramente escolar sobre as práticas de leitura e escrita, que colocam o letramento social de cada aluno em segundo plano. Nesse sentido, o Letramento Literário devolve a segurança que foi perdida ao longo dos anos em si e complementa com a possibilidade de um novo fazer docente, com um ensino significativo da literatura, estimulando o aluno a se ver como parte de um processo de ensino e aprendizagem, não mais como um sujeito deslocado desse universo.

Após a escrita da primeira versão das crônicas produzidas pelos estudantes, foi devolvido junto com suas escritas um *feedback* individual, pois, a orientação para a reescrita do texto é uma etapa fundamental para contribuir nesse processo junto ao aluno, e não reduzir sua produção, como sinalizado a seguir:

No processo de orientação da (re)escrita de um texto, é preciso ter como foco que a escrita é um processo dinâmico, que envolve múltiplas revisões do que estamos escrevendo (SOARES, 2009). Essas revisões devem ser feitas até que as ideias (conteúdo) estejam claras e razoavelmente organizadas, com base no conhecimento do sistema linguístico que o escritor tem à disposição.

Após bem encaminhado esse primeiro objetivo, pode-se passar a revisar aspectos formais do texto. (FUZER, 2016, p. 38)

Nesse sentido, os bilhetes orientadores se estabelecem por meio de uma relação textual-interativa, gerando uma interlocução e interação com o aluno, o professor se coloca como leitor do texto do aluno e a partir de comentários, fornece instruções e sugestões ao longo do texto, em um primeiro momento, em seu conteúdo e os efeitos de sentido gerados para a partir desse movimento, incluir questões gramaticais. (RUIZ, 2010)

Por fim, a partir das duas versões dos textos escritos pelos alunos, foi possível realizar a socialização entre os colegas dos textos produzidos, em que cada um, explorou a temática que abordou percebendo de que forma ela atinge a sociedade no geral, e de como esse processo que foi conduzido as práticas de leitura e escrita contribuiu no desenvolvimento dos estudantes, possibilitando a escrita de textos de alunos que não se viam como capazes de realizar esse movimento. Demonstrando que a modalidade da EJA carrega consigo muito mais do que adversidades, carrega o desejo da transformação e a criticidade de sujeitos que, quando acolhidos, sentem-se pertencentes daquele espaço.

A partir dos movimentos de análise e revisão bibliográfica sobre a historicidade da EJA e o encontro com o letramento literário, é possível perceber o avanço no que tange às metodologias para o trabalho com a literatura. Possibilitando um olhar que visa à formação de uma comunidade leitora, se apropriando da leitura como um todo e desta, partindo das diferentes etapas aqui já analisadas. Nesse sentido, evidencia-se a importância de um trabalho sequencial com a literatura a fim de explorar o componente de forma crítica e satisfatória.

O ensino de literatura não precisa privilegiar extensas bibliografias, pois é melhor enfatizar a qualidade do trabalho com a leitura do que a quantidade dela interessa mais levar os alunos a suscitarem diferentes significados que os textos podem sugerir do que fazer leituras superficiais de muitos ou de muito longos. Assim. Trabalho. Bem elaborado sobre um texto curto pode surtir mais efeito do que uma abordagem rápida de um texto muito longo. (BENVENUTI, 2012 p. 149)

O que se compreende é que embora o trabalho com o texto longo seja possível e deveras importante, de nada adianta um trabalho que não cumpra as etapas da sequência explorando a obra como um todo, fazendo com que o aluno se aprofunde no universo literário lido, indo além dos processos de decodificação e se tem a partir

do ensino tradicional, mas possibilitando uma relação com a compreensão de mundo de cada sujeito até atingir os objetivos de uma leitura significativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal “discutir a perspectiva teórico-metodológica do letramento literário como possibilidade para promover um espaço dialógico na EJA”, o que nesse sentido, contribuiu para ampliar as discussões teóricas na temática, uma vez que, com a leitura e estudo do Letramento Literário, percebeu-se a importância de aproximar a metodologia com a modalidade pois são sujeitos que necessitam de um olhar mais amplo sobre o ensino de literatura, a fim de aproximar o trabalho com o componente da realidade dos alunos, de suas práticas sociais e contribuir no processo de formação de leitores. A partir do Letramento Literário, construindo e possibilitando um universo na formação do leitor, percebe-se a promoção de um diálogo e a socialização de ideias entre os estudantes, formando uma comunidade de leitores críticos e reflexivos sobre aquilo que leem.

Quanto aos objetivos específicos, foram delineados da seguinte maneira: “Investigar o percurso histórico da EJA e EJA-EPT no Brasil em sua relação com práticas pedagógicas envolvendo literatura características para esse público”. A análise histórica revelou um movimento de crescentes e decrescentes quanto às políticas públicas educacionais para a EJA e EJA-EPT, uma vez que ora há avanços nas políticas, ora o fim delas. A partir desse movimento da pesquisa, aliado aos estudos anteriores da temática, foi possível perceber a falta do olhar e de metodologias específicas à EJA, uma vez que a modalidade não parece ser relacionada quando se pensa na formação de leitores.

Quanto ao objetivo de “Verificar em que medida os documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular, contemplam e/ou orientam para o trabalho com literatura na EJA.”, foi possível analisar de forma mais detalhada a Base Nacional Comum Curricular, o documento norteador mais recente para a educação básica, que contempla a EJA em uma única linha ao se referir às “diferentes modalidades de ensino”, uma linha e nada a mais é o que cabe à EJA na BNCC. A análise documental revelou lacunas e orientações específicas da modalidade,

possibilitando um avanço quanto as mobilizações por inclusão, acesso e permanência na EJA.

Por fim, a partir do objetivo “Refletir sobre o Letramento Literário como uma metodologia viável para a modalidade”, as reflexões sustentam as possibilidades do letramento literário como uma metodologia potente na EJA, ressaltando seu potencial para promover o engajamento dos alunos, desenvolver habilidades de leitura crítica e criar um ambiente educacional mais dialógico. Diante dessas reflexões, revela-se a importância do letramento literário na EJA, considerando tanto as dimensões históricas quanto as orientações apresentadas nos documentos oficiais. A dinamização dessa metodologia pode representar um avanço significativo na promoção da educação de qualidade para jovens e adultos, destacando a literatura como um componente pedagógico enriquecedor.

Com isso, espera-se que através dos estudos sobre o ensino de literatura na EJA no Brasil, abra-se um panorama sobre os ensinamentos tradicionais de literatura e novas propostas teórico-metodológicas para romper esse ciclo, como o Letramento Literário. Seguindo as deliberações dos documentos oficiais que reservam um espaço de debate, criticidade e reflexão na modalidade, como a LDB, por exemplo.

A identidade própria da educação de jovens e adultos considerará as situações. Os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (BRASIL, 1996)

É a partir de metodologias que estimulem os estudantes ao saber crítico e a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita em novas práticas, realizadas pela escola, que se completa o ciclo de cidadania na vida escolar desse sujeito. Na intenção de acolher e incluir os sujeitos em sala de aula e reconheceu suas práticas de letramento, é que se propõe um processo de ensino pautado no diálogo, no respeito e na equidade. Freire (1997, p.115) ressalta que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”, afirmando a importância do momento de interlocução entre o professor e o aluno para um ensino de qualidade.

Assim como a LDB, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) contribuem para a necessidade de possuir um olhar atento ao processo de escolarização dos sujeitos da EJA, visto que, são sujeitos que tiveram percursos escolares diferentes daqueles que frequentaram o ensino regular.

É necessário que a escola assuma a função reparadora de uma realidade injusta, que não deu oportunidade nem direito de escolarização a tantas pessoas. Ela deve também contemplar o aspecto equalizador, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação. Mas ainda outra função a ser desempenhada: a qualificadora, com apelo a formação permanente, voltada para a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2002, p. 4)

Dessa forma, além da importância do professor como um mediador desse processo, através do letramento literário, possibilitando o diálogo e a reflexão, fica evidente o papel fundamental da escola como promotora de direitos a esses estudantes, a fim de diminuir as lacunas no ensino de literatura no Brasil e promover um espaço amplo e dialógico para a aprendizagem dos estudantes voltada ao contexto social que os cerceiam.

Cabe ressaltar as diferenças e similaridades dentro da EJA e EJA-EPT, que, por exemplo, quando comparado ao nível de evasão, se torna claro o problema estrutural existente em torno dessa questão, visto que, de acordo com a plataforma Nilo Peçanha⁸, a taxa de evasão da escola da realidade estudada é de 36,84% no ano de 2022. Se o fenômeno da evasão existe em ambas as realidades, do ensino regular ou profissional, há uma falha nas políticas de permanência desses estudantes, que muitas vezes, podem ser amenizadas com o uso de metodologias que valorizem os saberes dos estudantes em sala de aula, e não que perpetuem o estigma já existe sobre eles. Um ponto que se diferencia da rede federal e estadual, por exemplo, é a infraestrutura que recebe esses alunos, pois a localização da escola e o espaço para a realização das aulas é um fator muito importante que atinge diretamente no aprendizado dos estudantes. É interessante de refletir sobre as diferenças em um espaço que não há, por exemplo, ventiladores e uma escola equipada de diversos laboratórios de informática à disposição dos alunos.

Percebe-se que, ainda hoje, de acordo com as vivências em sala de aula e as leituras que problematizam a docência na EJA, cabe alguns questionamentos sobre as práticas dos professores que atuam na modalidade e de como percebem a Educação de Jovens e Adultos. Cabe olhar para os currículos de graduação das

⁸ A plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Acesso em: 02/12. Disponível: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>>

licenciaturas e refletir criticamente sobre como a EJA aparece nas discussões de didática e demais disciplinas voltadas para a área da educação. Como são feitos os planejamentos voltados à EJA? Ainda nesse movimento de análise, como o componente curricular da Literatura aparece na EJA, quem tem o direito de estudar literatura? Compreender e buscar respostas às indagações que surgem a partir deste trabalho inicial são o combustível de uma continuidade na pesquisa e a certeza de que há inúmeras lacunas que englobam o saber na EJA e que necessitam de atenção, possibilitando uma reflexão contínua sobre a temática e a necessidade de avançar na defesa de uma educação pública e de qualidade para os sujeitos da modalidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Mariana de Souza. **Concepções de literatura e formação de leitores na Biblioteconomia e Ciência da Informação: provocações a partir da obra “Paradigmas do ensino da literatura”, de Rildo Cosson.** Em *Questão*, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 436-447, 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245273>. 436-447
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite.** [s.l.] Editora Vozes Limitada, 2017.
- BELANDI, Caio. **Em 2021, rendimento domiciliar per capita cai ao menor nível desde 2012.** Agência IBGE, 2022. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34052-em-2021-rendimento-domiciliar-per-capita-caiaomenorniveldesde2012#:~:text=O%20rendimento%20m%C3%A9dio%20mensal%20domiciliar,hoje%20\(10\)%20pelo%20IBGE](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34052-em-2021-rendimento-domiciliar-per-capita-caiaomenorniveldesde2012#:~:text=O%20rendimento%20m%C3%A9dio%20mensal%20domiciliar,hoje%20(10)%20pelo%20IBGE).
- BENVENUTI. Juçara. **O dueto leitura e literatura na educação de jovens e adultos.** Ed Mediação, Porto Alegre, 2012.
- BRASIL. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- _____. PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp> > Acesso em: 03 dez 2023.
- _____. **Censo Escolar**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> >
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: 1988.
- _____, **Parâmetros curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Covid-19 no Brasil.** Informes do Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html
- _____. Ministério da Educação. **Documento Base PROEJA – Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2009
- _____. **Decreto 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF.
- _____. **Decreto 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica ao na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF.

_____. **Lei Nº 5.379**, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos, institui o MOBRAL.

_____. **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Institui o Ensino Supletivo na Educação de Jovens e Adultos.

_____. **Decreto 6.302**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o programa “Brasil Profissionalizado”.

Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz Antonio Ivo de Carvalho. **Por que os ricos ficaram mais ricos e pobreza explodiu na pandemia?** 2020. Disponível em:

<https://cee.fiocruz.br/?q=por-que-ricos-ficaram-mais-ricos-e-pobreza-explodiu-na-pandemia>

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

_____. Paradigmas do ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. [s.l.] São Paulo Contexto, 2014.

DI PIERRO, M. C; HADDAD, S. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, 2000.

DOMINGUES, D. Qual é o lugar da Educação de Jovens e Adultos na Base Nacional Comum Curricular *in* GERHARDT, A.; AMORIM, M. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP; Pontes Editores, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio De Janeiro: Paz E Terra, 1977.

FUZER, Cristiane. Produção textual na escola: subsídios para formação do professor.

Caderno didático, UFSM, CAL, Departamento de Letras Vernáculas. Santa Maria, 2016.

GERHARDT, Ana Flávia; ALVARO, M. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019.

RUIZ, E.D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Simone Valdete dos Santos. Sete lições sobre o PROEJA. *In* MOLL, Jaqueline et all. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, Artmed, 2010.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Educação técnica e a escolarização de jovens trabalhadores**. *In* MOLL, Jaqueline et all. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, Artmed, 2010.

SOARES, M. **Letramento - Um tema em três gêneros**. [s.l.] Autêntica, 2002

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília, DF: 11 INEP; Santiago: REDUC, 1989.

WINTER, Shirley Bernardes. **A política de EJA EPT no CTISM: Um estudo sobre as transformações na e para além da pandemia.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2021.

APÊNDICE A -SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA

1. Tópico: *Crônica: Leitura e produção textual na EJA-EPT*

- Relacionar situações-problema do texto com a realidade;
- Perceber o tom de denúncia nos exemplos explorados;
- Elaborar uma produção textual do gênero crônica.

2. Conteúdos:

- Gênero crônica, concepção, características, leitura e produção textual.

3. Justificativa:

Como consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2018, p.499) “Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando.” Concomitante ao excerto da BNCC (2018), é possível perceber a importância de um ensino literário vivo, crítico e democrático, fugindo dos padrões de periodologia que são recorrentes no Ensino Médio. Assim, embasado na teoria de letramento literário de Rildo Cosson, que diz que:

[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2014, p. 18).

Dessa forma essa sequência didática busca explorar o gênero crônica, através de uma leitura crítica, possibilitando com que os alunos compreendam a importância da leitura para esse processo e posteriormente, a produção textual como fator para pôr em prática essa criticidade a fim de explorar a escrita como um instrumento mediador entre leitura-interpretação-criticidade e produção.

Os conteúdos mobilizados estão amparados nas seguintes habilidades da Base Comum Curricular (BNCC):

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas

de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectivacrítica.

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).

(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

4. Tempo estimado: 8h aula

Recursos:

- Datashow;
- Quadro negro;

- Material impresso (crônicas).

5. Avaliação:

7.1. Critérios:

A avaliação será formativa, portanto, os alunos serão constantemente avaliados através da sua participação em aula, através da leitura de texto, discussões, realização das atividades, concentração e respeito aos pares.

A avaliação final valerá três pontos no semestre e será através da produção (escrita e reescrita) de uma crônica, baseada na proposta da atividade, tabela de critérios e nos feedbacks para reescrita.

Critérios para avaliação/produção do texto.	Sim	Não	Em parte
Apresenta brevidade, conforme as características de uma crônica (texto curto).			
Aborda um assunto atual e dentro da temática solicitada (denúncia social)			
Estabelece uma ordem cronológica no texto			
Apresenta as características de uma crônica narrativa			
Utiliza vocabulário “simples” a fim de aproximar o/a leitor/a			
Utiliza figuras de linguagem como sátira, ironia e humor.			
Apresenta uma reflexão sobre a temática desenvolvida.			
Obedece às normas de ortografia, pontuação e gramática.			

As atividades propostas serão todas desenvolvidas durante os períodos de aula, e o professor atuará como um facilitador do processo de aprendizagem.

7.2. Instrumentos:

- Observação e interlocução sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula.
- Produção (escrita e reescrita) de uma crônica;
- Autoavaliação individual com o seguinte comando:

COMANDO DA AUTOAVALIAÇÃO:

Organize um relato individual falando sobre a aprendizagem mais significativa dentro das práticas de leitura realizadas sobre as crônicas. Por quê?
 -O comando foi organizado como forma de pergunta na última aula e os estudantes responderam de forma oral;

1ª Etapa: A crônica e a representação do gaúcho	Tempo
<p>MOTIVAÇÃO: 15'</p> <p>Procedimentos:</p> <p>A professora irá relembrar os textos trabalhados nas últimas aulas buscando estabelecer as relações com a realidade dos alunos. Como forma de motivação, será exibido o videoclipe da música “Do fundo da grotá” de Baitaca, a fim de estabelecer relações com a crônica que será explorada posteriormente, a representação da música e a narrativa presente.</p> <p>CLIQUE: <https://www.youtube.com/watch?v=EtTbS-KdcrE></p> <p>LETRA:</p> <p>Fui criado na campanha Em rancho de barro e capim Por isso é que eu canto assim Pra relembrar meu passado Eu me criei arremendado Dormindo pelos galpão Perto de um fogo de chão Com os cabelo enfumaçado Quando rompe a estrela d'alva Aquento a chaleira já quase no clariá o dia Meu pingo de arreo relincha na estrevaria Enquanto uma saracura Vai cantando empoleirada</p> <p>Escuto o grito do sorro E lá do piquete relincha o potro tordilho Na boca da noite me aparece um zorrilho Vem mijar perto de casa Pra inticá com a cachorrada</p> <p>Numa cama de pelego Me acordo de madrugada Escuto uma mão pelada Acoando no banhada Eu me criei xucro e bagual Honrando o sistema antigo Comendo feijão mexido Com pouca graxa e sem sal Quando rompe a estrela d'alva</p>	1h40

Aquento a chaleira já quase no clariá o dia
 Meu pingo de arreiio relincha na estrevaria
 Enquanto uma saracura
 Vai cantando empoleirada
 Escuto o grito do sorro
 E lá no piquete relincha o potro tordilho Na
 boca da noite me aparece um zorrilhoVem
 mijá perto de casa
 Pra inticá com a guapecada

Reformando um alambrado
 Na beira de um corredor No
 cabo de um socador
 Com as mão rodeada de calo
 No meu mango eu dou estalo
 E sigo a minha campereada E
 uma perdiz ressabiada
 Voa e me espanta o cavalo Quando
 rompe a estrela D'alva
 Aquento a chaleira já quase no clariá o dia
 Meu pingo de arreiio relincha na estrevaria
 Enquanto uma saracura
 Vai cantando empoleirada

Escuto o grito do sorro
 E lá no piquete relincha o potro tordilho Na
 boca da noite me aparece um zorrilhoVem
 mijar perto de casa
 Pra inticá com a cachorrada

Lá no santo do capão O
 subiar de um nambú
 Numa trincheira o jacú
 Grita o sabiá nas pitangaE
 bem na costa da sanga
 Berra a vaca e o bezerro
 No barulho dos cincerro
 Eu encontro os bois de canga
 Quando rompe a estrela d'alva
 Aquento a chaleira já quase no clariá o dia
 Meu pingo de arreiio relincha na estrevaria
 Enquanto uma saracura
 Vai cantando empoleirada
 Escuto o grito do sorro
 E lá no piquete relincha o potro tordilho Na
 boca da noite me aparece um zorrilhoVem
 mijar perto de casa
 Pra inticá com a guapecada

Fonte: [LyricFind](#)

INTRODUÇÃO:

Após ouvir a música e ler a letra, a professora abrirá para o debate com questões norteadoras.

- Já conheciam a música?
- Alguém não é do Rio Grande do Sul?
- Alguém que não é gaúcho, teria a mesma interpretação da música?
- Há representação na música?

Espera-se que os alunos notem a figura representada na música apresentada, explorando os estereótipos presentes na figura do gaúcho, uma representação da “vida na campanha” e a narrativa do cotidiano presente na letra.

LEITURA: 30’

Após a discussão sobre a música, será feita a leitura da crônica “A cuia”, de Luis Fernando Veríssimo, explicando brevemente sobre qual é o gênero do texto.

Procedimentos:

Será distribuído de forma impressa e individual as crônicas para leitura silenciosa e depois em grupo.

A CUIA de Luís Fernando Veríssimo

Lindaura, a recepcionista do analista de Bagé — segundo ele, “mais prestimosa que mãe de noiva” —, tem sempre uma chaleira com água quente pronta para o mate. O analista gosta de oferecer chimarrão a seus pacientes e, como ele diz, “charlar passando a cuia, que loucura não tem micróbio”. Um dia entrou um paciente novo no consultório.

— Buenas, tchê — saudou o analista. — Se abanque no más.

O moço deitou no divã coberto com um pelego e o analista foi logo lhe alcançando a cuia com erva nova. O moço observou:

— Cuia mais linda.

— Cosa mui especial. Me deu meu primeiro paciente. O coronel Macedônio, lá pras banda de Lavras.

— A troco de quê? — quis saber o moço, chupando a bomba.

— Pues tava variando, pensando que era metade homem e metade cavalo.

Curei o animal.

— Oigalê.

— Ele até que não se importava, pues poupava montaria. A família é que encrencou com a bosta dentro de casa.

— A la putcha.

O moço deu outra chupada, depois examinou a cuia com mais cuidado.

— Curtida barbaridade. — Também. Mais usada que pronome oblíquo em conversa de professor.

— Oigatê.

E a todas estas o moço não devolvia a cuia. O analista perguntou:

— Mas o que é que lhe traz aqui, índio velho?

— É esta mania que eu tenho, doutor.

— Pos desembuche.

— Gosto de roubar as coisas.

— Sim.

Era cleptomania. O paciente continuou a falar, mas o analista não ouvia mais. Estava de olho na sua cuia.

— Passa — disse o analista.

<p>— Não passa, doutor. Tenho esta mania desde piá. — Passa a cuia. — O senhor pode me curar, doutor? — Primeiro devolve a cuia.</p> <p>O moço devolveu. Daí para diante, só o analista tomou chimarrão. E cada vez que o paciente estendia o braço para receber a cuia de volta, ganhava um tapa na mão.</p> <p>INTERPRETAÇÃO: 35'</p> <p>Após a leitura da crônica será aberto para debate e primeiras impressões do texto. A partir das interpretações dos alunos, a professora pontuará questões de representação, relacionando com a música explorada.</p> <p>Pontos a serem explorados: contextualização</p> <ul style="list-style-type: none"> • Breve relato sobre o autor; • Impressões dos alunos sobre o psicanalista de Bagé; <p>É esperado que os alunos recuperem a temática do texto e a semelhança coma música, relacionando com questões de estereótipos gaúchos, notando a ambientalização do consultório, o que compreendem por psicanalise/psicanalista, os trejeitos do psicanalista e de que forma isso está presente ou não no estereótipo de psiquiatras atuais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quebra de paradigmas, a personagem do psicanalista; <p>É esperado que os alunos demonstrem a relação que se tem hoje de questões formais, principalmente em consultórios médicos e o impacto que a figura caricata de Veríssimo apresenta, sendo o oposto disso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A representação da população local; <p>A intenção é que os alunos possam perceber as características marcantes de ambientalização e construção de personagens nos textos apresentados e relacionem com o cotidiano e com a sociedade, características da região da campanha e a imagem do gaúcho no Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questões sobre o gênero- a proximidade com o cotidiano, questões linguísticas e estilísticas; 	
<p>2ª Etapa: Literatura e representação: o gênero crônica em destaque.</p>	<p>Tempo</p>

<p>INTRODUÇÃO 10'</p> <p>Procedimentos:</p> <p>A professora brevemente, relembrará a temática explorada na aula anterior, a música explorada e a leitura do texto. A partir disso, serão exibidos slides preparados pela professora, trabalhando os <u>conceitos de literatura, representação e o gênero crônica</u>, seus estilos e características.</p> <p>Após a explicação do gênero, serão apresentadas duas crônicas com a temática semelhante para leitura individual e posteriormente, coletiva.</p> <p>LEITURA 40'</p> <p>As crônicas distribuídas serão “País rico”, de Lima Barreto e “Notícia de jornal”, de Fernando Sabino.</p> <p>PAÍS RICO de Lima Barreto</p> <p>Não há dúvida alguma que o Brasil é um país muito rico. Nós que nele vivemos; não nos apercebemos bem disso, e até, ao contrário, o supomos muito pobre, pois a toda hora e a todo instante, estamos vendo o governo lamentar-se que não faz isto ou não faz aquilo por falta de verba.</p> <p>Nas ruas da cidade, nas mais centrais até, andam pequenos vadios, a cursar a perigosa universidade da calariça das sarjetas, aos quais o governo não dá destino, os mete num asilo, num colégio profissional qualquer, porque não tem verba, não tem dinheiro. É o Brasil rico...</p>	1h40
--	-------------

Surgem epidemias pasmosas, a matar e a enfermar milhares de pessoas, que vêm mostrar a falta de hospitais na cidade, a má localização dos existentes. Pede-se à construção de outros bem situados; e o governo responde que não pode fazer porque não tem verba, não tem dinheiro. E o Brasil é um país rico. Anualmente cerca de duas mil mocinhas procuram uma escola anormal ou anormalizada, para aprender disciplinas úteis. Todos observam o caso e perguntam:

-Se há tantas moças que desejam estudar, por que o governo não aumenta o número de escolas a elas destinadas?

O governo responde:

- Não aumento porque não tenho verba, não tenho dinheiro.

E o Brasil é um país rico, muito rico...

As notícias que chegam das nossas guarnições fronteiriças, são desoladoras. Não há quartéis; os regimentos de cavalaria não tem cavalos, etc; etc.

- Mas que faz o governo, raciocina Brás Bocó, que não constrói quartéis e não compra cavalhadas?

O doutor Xisto Beldroegas, funcionário respeitável do governo acode logo:

- — Não há verba; o governo não tem dinheiro

- — E o Brasil é um país rico; e tão rico é ele, que apesar de não cuidar dessas coisas que vim enumerando, vai dar trezentos contos para alguns latagões irem ao estrangeiro divertir-se com os jogos de bola como se fossem crianças de calças curtas, a brincar nos recreios dos colégios.

O Brasil é um país rico...

- Após a leitura da crônica será aberto para socialização e comentários sobre o primeiro contato com o texto. Após, será realizada a leitura da segunda crônica.

NOTÍCIA DE JORNAL de Fernando Sabino.

Leio no jornal a notícia de que um homem morreu de fome. Um homem de cor branca, trinta anos presumíveis, pobremente vestido, morreu de fome, sem socorros, em pleno centro da cidade, permanecendo deitado na calçada durante setenta e duas horas, para finalmente morrer de fome.

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

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

O corpo do homem que morreu de fome foi recolhido ao Instituto Médico Legal sem ser identificado. Nada se sabe dele, senão que morreu de fome. Um homem morre de fome em plena rua, entre centenas de passantes. Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa – não é homem. E os outros homens cumprem seu destino de passantes, que é o de passar. Durante setenta e duas horas todos passam, ao lado do homem que morre de fome, com um olhar de nojo, desdém, inquietação e até mesmo piedade, ou sem olhar nenhum, e o homem continua morrendo de fome, sozinho, isolado, perdido entre os homens, sem socorro e sem perdão.

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

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

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

Morreu de fome.

INTERPRETAÇÃO 20'

Após a leitura da crônica será aberto para debate e primeiras impressões do texto. A professora abordará alguns pontos específicos para conduzir posteriormente o debate.

-questões com os autores;

- O que mais chamou atenção nos textos lidos?
- Qual a semelhança entre eles?

-O tom de denúncia presente em ambas as crônicas e a proximidade com a atualidade, são questões sociais que estão presentes no dia a

<p>dia e narram o cotidiano de um país que renega pontos importantes da sociedade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentários sobre autoria, identidade e a proximidade com a atualidade. <p>-Neste tópico, na intenção de estabelecer relações com as produções futuras dos alunos, serão tecidos comentários sobre autoria e identidade, de que forma a marca dos autores do texto estão presentes nas crônicas, como questões políticas e ideológicas, por exemplo. De que forma essas marcas estarão presentes nos textos dos alunos e como a temática se aproxima da realidade, facilitando o processo por ser um conhecimento de causa.</p>	
<p>3ª Etapa: O gênero crônica: leitura e produção textual</p>	
<p>INTRODUÇÃO 20'</p> <p>A partir das discussões das últimas aulas, será retomada às crônicas lidas e nelas serão explorados os estilos de escrita, a importância da crônica narrativa para refletir sobre uma temática, as características, semelhanças e diferenças para conduzir os alunos à produção textual do gênero, contemplando as características de uma crônica narrativa, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos curtos e com uma linguagem acessível, facilitando a compreensão; • Análise crítica sobre contextos e circunstâncias; • Poucos (ou nenhum) personagens nas histórias; • Humor crítico, irônico e sarcástico; • Linha cronológica estabelecida. <p>Para a escrita da crônica o primeiro passo é criar uma introdução, uma descrição sobre o tema que será desenvolvido e o "clímax" do texto, o fato ou a parte que será fruto da reflexão e crítica do cronista.</p> <p>INTERPRETAÇÃO 60'</p> <p>A partir do comando de atividade, os alunos produzirão uma crônica com a temática "denúncias sociais", a produção será feita em aula e contará com feedbacks da professora para orientar a reescrita.</p> <p>PROCEDIMENTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Serão distribuídas folhas de redação disponibilizadas pelo colégio para a produção textual; • A professora estará auxiliando os alunos nesse processo durante a aula e deixará as crônicas trabalhadas expostas para possíveis dúvidas que surgirem. 	<p>Tempo</p> <p>1h40</p>

<p>COMANDO DA ATIVIDADE</p> <p>Agora que você conheceu e estudou o gênero crônica, pode perceber as características que a compõem. A partir do conteúdo estudado em aula, produza uma crônica dentro da temática de "denúncia social", uma produção a partir de um assunto presente em sua realidade que afeta a sociedade. Você pode pensar em situações presentes nos locais em que você está inserido, como a Universidade, o ambiente de trabalho e etc. O seu texto será lido pelas professoras e avaliado com feedback que orientará uma segunda versão dele e posteriormente, socializado com a turma.</p> <p>A produção terá peso 3 na nota do semestre e será dividida em dois momentos: escrita (1ª versão) e reescrita (2ª versão). Atente-se para a tabela de critérios a fim de contemplar os objetivos da produção textual de uma crônica.</p> <p>Bom trabalho!</p>	
--	--

4ª Etapa: O gênero crônica: leitura e produção textual	Tempo
<p>INTRODUÇÃO 15'</p> <p>Os textos com feedbacks individuais serão entregues para os alunos e a professora dará um feedback geral sobre a escrita para a turma, orientando o processo de reescrita para a segunda versão em aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Será lembrado a importância de reescrita nos textos a fim de tranquilizar e motivar os alunos. <p>-Os alunos serão avisados sobre a socialização de seus textos na próxima aula;</p> <p>INTERPRETAÇÃO 1h25'</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reescrita das crônicas 	<p>1h40</p>

NUP: 23081.161008/2023-99

Prioridade: Normal

Homologação de ata de defesa de TCC e estágio de graduação

125.322 - Bancas examinadoras de TCC: indicação e atuação

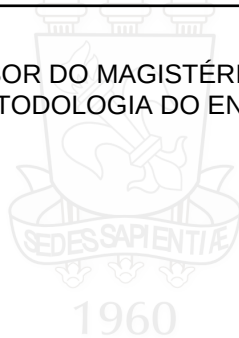
COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
2	TCC_Júlia Rodrigues_ versão final	JÚLIA_TCC_2023_final.pdf

Assinaturas

20/12/2023 12:04:34

VAIMA REGINA ALVES MOTTA (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR (Ativo))
05.23.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO - DMEN



Código Verificador: 3679378

Código CRC: 31d08aff

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>

