ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA PROPOSTA DIDÁTICA ALTERNATIVA

ANALYSIS OF TEXTBOOK 8TH YEAR OF YOUTH AND ADULTS EDUCATION (EJA): AN ALTERNATIVE DIDACTIC PROPOSAL

Josivaldo Custódio Silva[*]
Antonio Lisboa de Sousa Vieira[**]

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar um livro didático de 8º Ano da EJA bem como oferecer uma abordagem interpretativa que possibilite o desenvolvimento do letramento literário dessa clientela estudantil muito diversificada. Como critério de análise, consideramos a própria experiência do educando, seu contexto de vida e uma abordagem que permita proficiência e gosto pela leitura a partir dos pressupostos teóricos de Cosson (2007) e Freire (2011). A metodologia, de caráter quantitativo e qualitativo, se constitui: da verificação da metodologia do livro no trato do texto literário, do levantamento sobre o número proporcional de textos literários e da sugestão de atividades. Existem poucos textos literários no livro, além da fragmentação das obras. Em relação à análise qualitativa, a abordagem se apresenta de maneira sumária ou mesmo deficitária por não procurar desenvolver a percepção da literariedade do texto, abordando mais os aspectos linguísticos.
Palavras-chave: Letramento Literário. Livro Didático. Leitura. EJA.

Abstract: This article aims to analyze a textbook of the 8th grade on the EJA, as well as to offer an interpretative approach that allows the development of literary literacy for students of this type of education, whose student clientele is very diversified. As criterion of analysis, the student's own experience, life context and an approach that allows proficiency and liking for reading are considered according to the theoretical assumptions of Cosson (2007) and Freire (2011). The quantitative and qualitative methodology consists of: verifying the book´s methodology on the treatment of the literary text, making a survey on the proportional number of literary texts and suggesting activities. There are text fragmentation and few literary texts in the book. In relation to the qualitative analysis, the approach is summary because it does not seek to develop the perception of the literary nature of the text.
Keywords: Literary Literacy. Textbook. Reading. EJA.

1 Introdução

Muito se tem discutido sobre o papel do professor de língua portuguesa na sala de aula. Seria este ensinar gramática, ensinar a se expressar conforme o padrão oficial da língua, ensinar as características dos movimentos literários e biografias de autores consagrados, ensinar a ler (incluindo o texto literário) e a escrever? Acreditamos que não se pode limitar-se a apenas isso, mas ir além, principalmente como entender e valorizar o discurso do aluno, ler e discutir textos literários de caráter erudito e popular, textos não literários, aspectos gramaticais, produzir textos adequados à realidade social do aluno, etc. Além disso, com relação ao ensino de língua e literatura, existem discussões a respeito da resistência de práticas tradicionais nas escolas em detrimento aos avanços e inovações de propostas pedagógicas discutidas na academia.

[*] Professor, Mestre em Literatura e Ensino (2007) e Doutor em Literatura e Cultura (2011), ambos pelo PPGL-UFPB. Concluiu o Pós-Doutorado em Teoria da Literatura pelo PPGL-UFPE (2012). Email: josivaldo.silva@upe.br

[**] Graduado em Letras Português/Inglês (2012) e Mestre em Letras (2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS), ambos pela UPE – Campus Mata Norte. Email: lisboa.luke@hotmail.com

CC BY

Tendo como princípio norteador o ensino de literatura apresentado em um manual didático, realizamos um estudo de natureza quanti-qualitativo com o objetivo de primeiramente verificar a quantidade de textos literários e depois discutirmos a forma como a literatura é apresentada no livro didático do 8º Ano da coleção *EJA Moderna* – Língua Portuguesa (AOKI, 2013). A partir de então, sugerirmos um modelo de abordagem do texto literário que se proponha a ampliar o letramento literário dos estudantes e possibilitar ainda mais o gosto pela leitura a partir de uma perspectiva que estimule a leitura por prazer e não meramente estruturalista ou então descontextualizada, como uma abordagem que se limita aos aspectos linguísticos do texto ou que não possibilita a relação entre o texto e o contexto de vida dos estudantes.

Consideramos, para tanto, os pressupostos teórico-metodológicos do *Letramento Literário*, de Cosson (2007), apostando no desenvolvimento da leitura por fruição e reconhecendo a experiência de mundo dos alunos (FREIRE, 2011), estimulando-os a construírem novas interpretações.

Nossa intenção aqui é oferecer uma abordagem que propicie o conhecimento da obra completa, do autor e do contexto, em que o ponto principal seja o relacionamento do leitor com a obra, aproximando o texto do leitor o melhor possível, como proposto por Cosson (2007)**,** quando sugere que se coloque a leitura efetiva dos textos no centro das práticas literárias na escola.

Em relação ao público, é correto afirmar que, com a democratização do ensino, a escola abriu as portas para a diversidade no que se refere à sua clientela; desse modo, pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar ou que não tiveram resultados satisfatórios durante a experiência escolar possam ter, na EJA, uma oportunidade de agregar mais conhecimento, de enxergar o mundo de uma maneira mais ampla através da experiência de leitura.

Entretanto, como a clientela muda, a escola também poderia mudar para se adequar às novas expectativas e ao novo modelo de sociedade. No caso do letramento literário, a nosso ver, seria oportuno que este abrangesse também as experiências literárias populares, dar oportunidade para a leitura e o debate reflexivo, e não apenas a memorização de um roteiro para um teste ou nota escolar.

Dessa forma, a metodologia aqui se constitui: a) da observação do quantitativo de texto literário com relação aos não literários; b) da abordagem dos textos literários presentes no manual didático; c) da sugestão de abordagem a partir de pressupostos teórico-práticos do Letramento Literário.

Usamos como norte para essas atividades e análises a sequência básica de Cosson (2007), que se constitui de quatro etapas elaboradas para o processo de leitura literária na escola: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Ao fim, chegamos à conclusão de que, embora os textos possuam relação com o contexto dos alunos, a quantidade e as abordagens dos textos literários presentes no manual ainda se apresentam limitadas.

2 O ensino de literatura e os documentos oficiais

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) para o ensino fundamental 3° e 4° ciclos, no que concernem ao objetivo da Língua Portuguesa, destacam que "a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilite ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem" (BRASIL, 1998, p. 49). Temos assim seu objetivo principal centrado no uso

CC BY

social da linguagem, em tornar o estudante um usuário crítico e competente das modalidades oral e escrita da língua.

Entretanto, no caso da literatura, esses documentos apontam textos "facilitados", como os da literatura infantil ou infanto-juvenil, como preparação para leituras mais complexas, bem como a leitura de fragmentos para posterior leitura de originais (BRASIL, 1998, p. 70). Percebemos que na forma geral como o termo "facilitados" está colocado nos PCN, possui, de certa maneira, um caráter de diminuição da literatura infantil e/ou infanto-juvenil, visão que discordamos pela construção poética existente em muitos textos literários destinados ao público infantil e juvenil. Entretanto, ressaltamos que muitas obras rotuladas dessa maneira, demandadas por um mercado particular, podem perder o real sentido de literatura enquanto arte. São obras feitas para se adaptarem a um mercado consumidor muitas vezes com o pretexto de apenas alfabetizar. É bem verdade também que textos adaptados e/ou classificados atualmente como literatura infanto-juvenil não foram criados para esse fim, mas sim, como crítica social ou resultado de uma inquietação maior, como é o caso do romance satírico *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift (1965), que satiriza os aspectos políticos e culturais da época ou *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol (1985), que critica os costumes conservadores da Inglaterra vitoriana. Mesmo assim, as respectivas produções não deixam de apresentar elementos estético-literários.

Para complementar essa concepção, trazemos o que afirma Andruetto (2012), para quem o bom livro não se orienta pelo mercado ou exigências curriculares:

> Por consequência, certas denominações que deveriam ser simplesmente informativas convertem-se em categorias estéticas. É o que ocorre com a expressão "literatura infantil" e também, ou mais ainda, com a expressão "literatura juvenil". Essas expressões [...] estão carregadas de intenções e são portadoras de valores (e, diga-se de passagem, a questão dos "valores" se converteu, assim, num fértil recurso de venda de livros infantis, nem sempre de qualidade, orientados para a adoção escolar). (ANDRUETTO, 2012, p. 58).

A autora, dessa forma, considera um perigo elevar a atenção para os adjetivos infantil e juvenil em vez de propriamente para o substantivo literatura, dando assim uma visão mais ampla do que o exposto nos Parâmetros.

Os PCN ao abordarem o texto literário, ainda destacam a aproximação da literatura aos aspectos culturais e sociais, sendo a tarefa da escola neste ciclo de aprendizagem:

> [...] expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com o contexto de criação. [...] Trata-se de uma educação literária, não com finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. (BRASIL, 1998, p. 71).

É positivo o fato de não resumir a literatura ao elemento apenas histórico; por outro lado, entendemos que há certa redução ou necessidade de aproximar a literatura a aspectos culturais ou à "representação da cultura de um povo" (BRASIL, 1998, p. 64), esquecendo-se de destacar o valor formativo e estético da criação literária. Além disso,

CC BY

no quadro de sugestões de gêneros para se trabalhar em sala (cf. BRASIL, 1998, p. 54), por exemplo, o cordel é considerado um gênero oral, figurando entre gêneros como causos, entrevistas, debates etc. A nosso ver, no sentido restritamente literário, o cordel não é um gênero, e sim, um tipo de poesia narrativa popular, que apesar de trazer marcas da oralidade, deve ser entendido como um poema escrito, ficando assim num entre lugar com relação aos gêneros lírico e narrativo como tendem algumas obras poéticas modernas e/ou contemporâneas.

Por outro lado, os PCN (cf. BRASIL, 1998) trazem positivamente duas considerações importantes: uma que a leitura em si já é uma tarefa, um ato de aprendizagem, e necessariamente não precisa que seja feito um conjunto de exercícios para cada texto lido; outra que se deve tomar como ponto de partida são as obras apreciadas previamente pelos alunos, sendo assim o gosto dos estudantes também é levado em consideração, o que é viável em se tratando de leitura do texto literário.

É também válido destacar, como sendo um entendimento positivo da literatura, o que podemos observar nos *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio*, do estado de Pernambuco, que tratam o eixo Letramento Literário, entendendo-o da seguinte maneira:

> O leitor de literatura é alguém que escolhe ler porque descobriu o prazer de ler. Mas, além do despertar do gosto, a formação para a literatura faz-se a partir do desenvolvimento de capacidades que auxiliam os leitores em formação a abordar o texto literário, dando conta de suas especificidades e das estratégias e recursos que fazem a sua literariedade. (PERNAMBUCO, 2012, p. 85).

Esse documento, por sua vez, já traz um entendimento o que é desenvolver o letramento literário, que é buscar uma leitura por prazer através do encontro com a literariedade do texto. Além disso, esse documento se preocupa com a intencionalidade estética das obras antes de se preocupar com sua rotulação, como citam as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*:

> Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização corresponde à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (BRASIL, 2006, p. 57, grifo do autor).

Os Parâmetros para o estado de Pernambuco analisados se referem à Educação Básica como um todo, diferentemente dos Parâmetros Nacionais aqui citados, que tratam apenas do Ensino Fundamental II, atual Fundamental do 6º ao 9º Ano. Devemos, porém, deixar claro que nosso trabalho, apesar de estar circunscrito no quarto ciclo do Ensino Fundamental – 8º e 9º Ano, possui certa particularidade ao se tratar de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tendo em vista que não há PCN específicos para essa modalidade, achamos por bem discutir e utilizar as concepções desses destes documentos, voltadas para o Ensino Fundamental Regular. Não devemos, no entanto, esquecer-nos das especificidades da turma de EJA, como a heterogeneidade da turma, principalmente o fator idade.

CC BY

Além disso, acreditamos que o fim principal da EJA não seja unicamente a preparação para testes de vestibular, tendo em vista a pluralidade de experiência e de interesse dos alunos, portanto, é importante que se desenvolvam outros conhecimentos a partir de boas leituras.

Segundo Zabala (1998), a escola até então teria se limitado a valorizar certas aprendizagens, almejando a alcançar certos objetivos *propedêuticos*, isto é, voltados para a capacitação profissional a longo prazo, e, de certo modo, teria negligenciado o valor formativo dos processos que os alunos seguem ao longo da escolarização. Assim, teria dado menos importância aos conhecimentos atitudinais e procedimentais, os quais são também muito relevantes para uma formação integral como afirma o autor.

A necessidade de uma nova abordagem da literatura no ensino fundamental se evidencia ainda mais ao se levar em consideração o que afirma Cereja:

> Os dois sistemas nacionais de avaliação escolar, o ENEM e o SAEB, e um sistema internacional, o relatório PISA, têm apontado em sucessivos exames o despreparo de estudantes brasileiros em todos os níveis para ler os mais diferentes tipos de textos. No ensino médio, essa deficiência se evidencia e se acentua, em virtude da introdução de estudos sistematizados de textos literários, que geralmente exigem habilidades complexas de leitura, como a análise, a comparação e a interpretação. Assim, a escola não vem cumprindo seu papel de formar leitores competentes. (CEREJA, 2005, p. 7).

Então, se a escola almeja no mínimo formar leitores competentes, deve levar o alunado ao mais alto nível de leitura possível, da compreensão à interpretação. Para tanto, acreditamos não haver necessidade da sacralização das obras literárias, mas deixar o acervo disponível aos estudantes, iniciando-se a partir das obras mais contextualizadas, a partir de temas mais próximos da realidade dos alunos, até chegar às leituras mais profundas e complexas, propiciando até a leitura por prazer.

Do mesmo modo, não devemos olhar para o texto literário apenas como uma forma de se abordar aspectos linguísticos e deixar assim que a aula de literatura se torne um exercício da metalinguagem. Na verdade, a literatura é muito mais que isso. É necessário que na aula de literatura possamos refletir sobre o homem, o social, o mistério, o emocional, a imaginação etc. É nesse sentido que a literatura é uma fonte de humanização, como declara Candido:

> [...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (CANDIDO, 2011, p. 175).

Assim, como podemos observar, a literatura é indispensável à humanização do homem. Do mesmo modo, a literatura seria indispensável na escola, uma vez que esta é o grande veículo de afirmação dos direitos humanos. Como Candido afirma, para a formação de uma sociedade justa, devemos garantir os direitos básicos ao homem,

CC BY

assim como se deve ter a fruição da arte e da literatura em seus diferentes níveis como um direito inalienável. O professor de língua não precisa levar apenas técnicas textuais aos alunos, mas deve levar também a arte, pois a arte não tem compromisso com a manutenção de um sistema, nem sua visão é limitada, ela transcende a todos os objetivos práticos.

Os PCN definem muito bem as especificidades do texto literário, principalmente no que se refere às suas características linguísticas e estéticas, entretanto, tratam quase que exclusivamente dos gêneros pragmáticos, dando pouca referência aos aspectos aqui tratados como a literatura como fonte humanizadora, a importância da leitura de obras integrais e dotadas de literariedade ou mesmo a respeito de aspectos específicos do letramento literário e relativos à leitura por prazer através de textos com os quais os estudantes se identifiquem.

Ainda sobre humanização, temos o que afirma Candido:

> Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 180).

De acordo com Cosson, o ensino de literatura na educação básica, principalmente no ensino médio, se apresenta em uma sucessão:

> [...] dicotômica entre estilos 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. (COSSON, 2007, p. 21).

Tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental, muitas vezes, os textos aparecem fragmentados e possuem o objetivo de comprovar características dos períodos literários – no ensino médio – e discutir aspectos gramaticais – no ensino fundamental. Ainda enfrentamos a questão de que se o texto possui um vocabulário difícil, os professores rejeitam afirmando que os alunos não os compreendem, subestimando assim a habilidade de compreensão textual dos seus alunos.

> [...] o que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2011, p. 22, grifo da autora).

Ainda hoje escutamos professores de língua portuguesa dizerem que é importante o aluno ler obras clássicas, para que possa dominar a norma-padrão. A pesquisadora Martins (2006) destaca que de fato a literatura se torna mais difícil para o aluno quando se incentiva somente apenas a leitura e não a discussão estética do texto literário.

CC BY

3 Análise do manual didático da EJA do 8º Ano

O estudo dos manuais didáticos já existe há algum tempo, a começar por Lins (1977), Chiappini (1983), Pinheiro (2006), entre outros.

Para Chiappini (1983), por exemplo, o manual didático, devido a suas respostas prontas, limita tanto a criatividade do professor, por inseri-lo numa rotina, quanto a do aluno, pois, em vez de estimular sua curiosidade, apresenta-lhe conteúdos e fragmentos de textos, privando-o da aventura efetiva da leitura. Já para Pinheiro (2006), o ensino da literatura no ensino médio está marcado pela memorização e pela inversão cronológica, ou seja, seu estudo parte do que é mais antigo para no fim dos estudos se chegar ao contemporâneo.

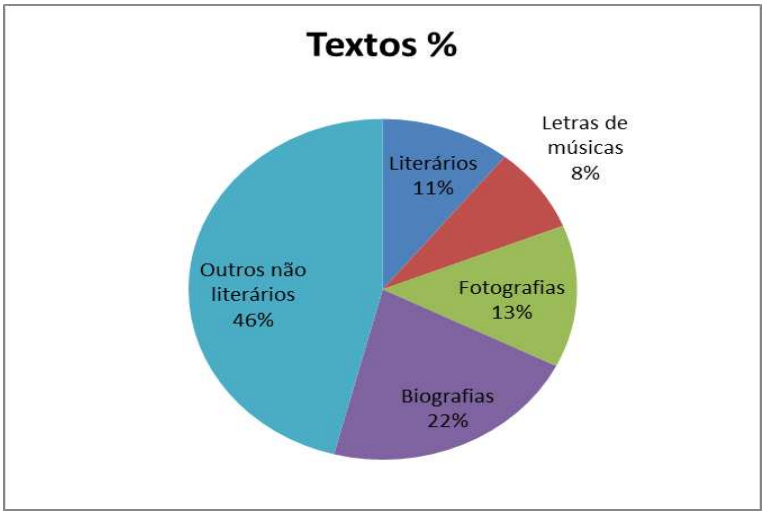
Vemos assim que tanto um autor quanto o outro, destacam o distanciamento entre a leitura do texto literário e o leitor quando feito por meio do livro didático. No entanto, entendemos que o livro didático, indo pelo caminho inverso, pode ser uma ferramenta que proporcione o encontro com o prazer da leitura, especialmente a do texto literário, a partir da proposta do Letramento Literário.

O manual didático que analisamos trata-se de um livro específico para a Educação de Jovens e Adultos, cujo título é *EJA Moderna*, organizado por Aoki (2013). Discutimos a parte de Língua Portuguesa do livro do 8º Ano do Ensino Fundamental, uma vez que, em um único livro, há todas as disciplinas para determinado ano, sendo um material que deve ser estudado durante seis meses, ou seja, os quatro anos finais de Ensino Fundamental são dados em dois anos na EJA. Para nosso estudo então, procuramos analisar os assuntos referentes à literatura propriamente dita.

Como parte da nossa análise, isto é, a observação quantitativa da literatura no livro de 8º Ano da EJA a que nos referimos, devemos primeiramente apontar a quantidade de textos literários trabalhados no livro em relação à quantidade de texto de gêneros não literários trabalhados; queremos antes deixar claro que o livro é um tanto resumido, dado o fato de que os conteúdos do ano devem ser trabalhados em apenas um semestre, o qual funciona como uma espécie de supletivo.

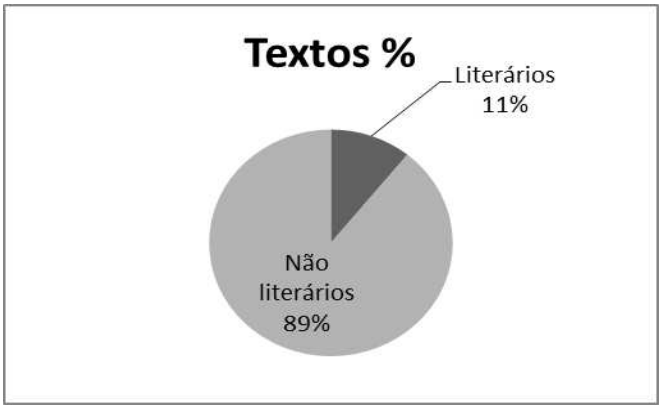
Em relação à quantidade de textos, verbais e não verbais, temos o seguinte: 5 fotografias (só foram consideradas obviamente as fotografias postas à compreensão ou interpretação, e não as fotos de autores que acompanham seus respectivos textos ou biografias), 3 letras de músicas, 8 biografias de autores, 17 outros textos não literários (incluindo cartum, tiras, entrevistas, notícias, texto de caráter histórico etc.) e, finalmente, 4 textos literários, sendo três contos e um fragmento de poema. Obviamente não consideramos na contagem, textos de caráter meramente didático ou metalinguístico, como resumos dos conteúdos ou explicações de conteúdos gramaticais ou de características de gênero. Procuramos então contabilizar os textos postos à compreensão e interpretação e que complementam outros como as biografias, sendo esses textos que efetivamente circulam no meio social.

CC BY



Gráf. 1: Textos literários e outros distribuídos por porcentagem no livro didático da EJA de Língua Portuguesa do 8º Ano.

A partir dessa contabilização, vemos que o texto literário no livro representa apenas 11% do total de textos no livro de Língua Portuguesa do 8º Ano da EJA, sendo em 2 gêneros: poema e conto. Se considerarmos a dicotomia literário e não literário, temos os não literários representando 89% dos textos. No entanto, é importante deixar claro que separamos as letras de músicas dos textos literários porque ainda existe na academia a discussão se as músicas são consideradas de fato textos literários ou não; procuramos, dessa forma, representar apenas os literários propriamente ditos, conforme compreende a tradição crítica.



Gráf. 2: Textos literários e não literários distribuídos por porcentagem no livro didático da EJA de Língua Portuguesa do 8º Ano.

Como se pode observar, existem poucos textos literários no livro, o que talvez seja um reflexo das propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) ou mesmo de pesquisas feitas na academia que priorizam os gêneros mais pragmáticos ou ainda devido à exigência do mercado.

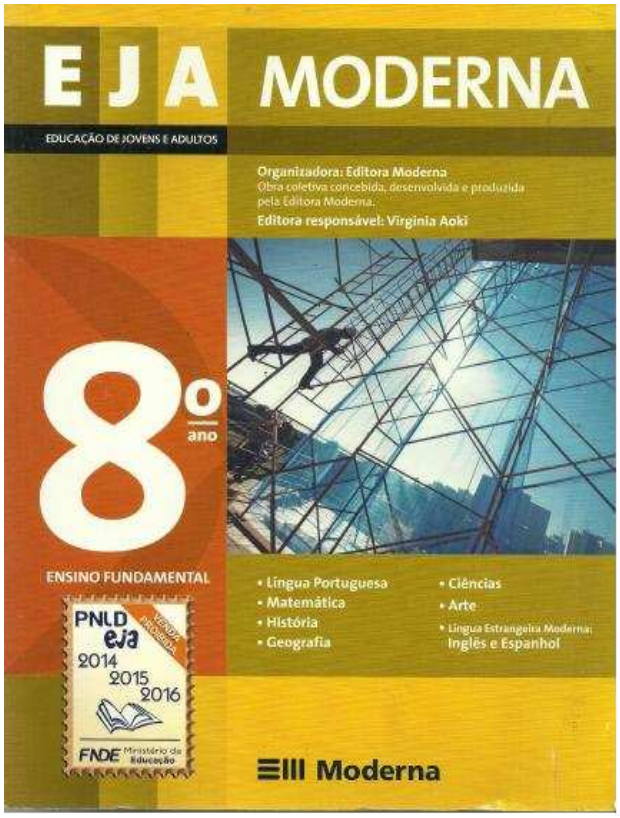


Fig. 1: Capa do livro didático adotado pela escola.

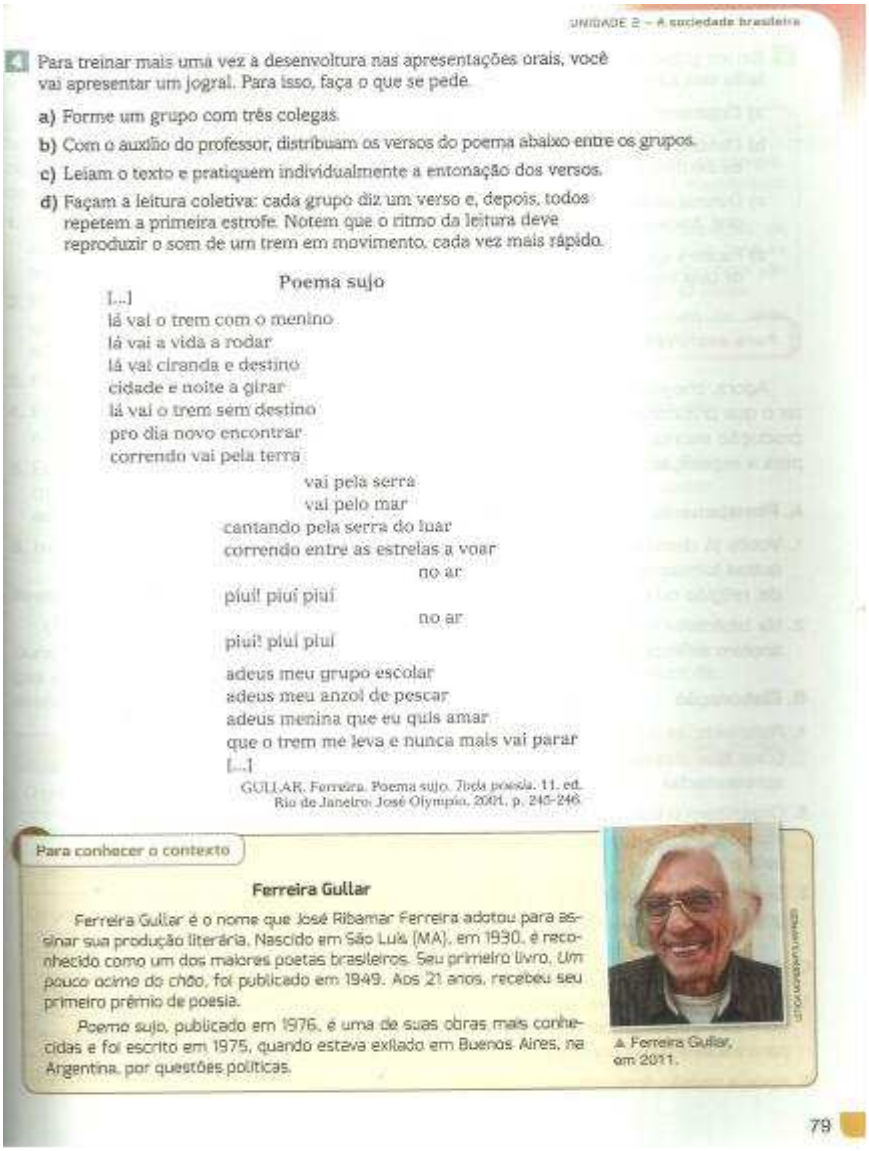
Em relação à análise qualitativa, isto é, a abordagem do texto literário feita pelos autores do manual analisado, podemos afirmar que ela foi um tanto sumária ou mesmo deficitária por não procurar desenvolver a percepção da literariedade do texto junto aos estudantes, abordando mais os aspectos linguísticos que os literários, salvo em alguns momentos que veremos adiante.

Quanto aos aspectos próprios da metodologia do Letramento Literário, de Cosson (2007), a abordagem do livro também deixa a desejar principalmente com relação à etapa de interpretação, porém é conveniente deixar claro que os textos foram relativamente bem introduzidos, pois em cada uma há a biografia do autor, ainda que fosse depois do texto, contrariando assim a proposta da sequência básica apresentada por Cosson (2007). Também falta explorar os entornos das obras com mais profundidade. Há de certa forma a motivação antes da leitura, no entanto, em nossa proposta de intervenção, que será discutida mais adiante, propomos outras maneiras de se motivar e introduzir duas das obras apresentadas no livro: uma narrativa e o poema.

Em relação à abordagem do poema feita pelo livro didático, é possível perceber algumas falhas relevantes em relação ao que é proposto pelos especialistas para o trato com o texto literário em sala de aula; por exemplo, o fato de o *Poema sujo*, de Ferreira Gullar, estar fragmentado, o que não seria um problema tão grave se ao menos o livro o tivesse introduzido explicando sua extensão real (cf. AOKI, 2013). Na verdade, este é um dos maiores poemas da literatura brasileira, com um total de 93 páginas. O livro didático, no entanto, trabalha um fragmento do poema de 19 versos, o qual não é escolhido por acaso, pois se trata de um trecho que Gullar fez para ser acompanhado com a tocata de Villa-Lobos. Esse é de fato um trecho de grande notoriedade no *Poema sujo*, do poeta maranhense, uma vez que essa parte já foi musicada e cantada por grandes artistas da MPB, como Adriana Calcanhoto e Zé Ramalho; e que além da

CC BY

entonação e ritmo, esses outros elementos poderiam servir de expansão e intertextualidade para o estudo do poema, coisa que não ocorre na perspectiva do livro didático. Vejamos o fragmento do poema no manual didático.



UNIDADE 2 – A sociedade brasileira

4 Para treinar mais uma vez a desenvoltura nas apresentações orais, você vai apresentar um jogral. Para isso, faça o que se pede.

a) Forme um grupo com três colegas.

b) Com o auxílio do professor, distribuam os versos do poema abaixo entre os grupos.

c) Leiam o texto e pratiquem individualmente a entonação dos versos.

d) Façam a leitura coletiva: cada grupo diz um verso e, depois, todos repetem a primeira estrofe. Notem que o ritmo da leitura deve reproduzir o som de um trem em movimento, cada vez mais rápido.

Poema sujo

[...]
lá vai o trem com o menino
lá vai a vida a rodar
lá vai ciranda e destino
cidade e noite a girar
lá vai o trem sem destino
pro dia novo encontrar
correndo vai pela terra
vai pela serra
vai pelo mar
cantando pela serra do luar
correndo entre as estrelas a voar
no ar
piuí! piuí piuí
no ar
piuí! piuí piuí
adeus meu grupo escolar
adeus meu anzol de pescar
adeus menina que eu quis amar
que o trem me leva e nunca mais vai parar
[...]

GULLAR, Ferreira. Poema sujo. *Toda poesia*. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001. p. 245-246.

Para conhecer o contexto

Ferreira Gullar

Ferreira Gullar é o nome que José Ribamar Ferreira adotou para assinar sua produção literária. Nascido em São Luís (MA), em 1930, é reconhecido como um dos maiores poetas brasileiros. Seu primeiro livro, *Um pouco acima do chão*, foi publicado em 1949. Aos 21 anos, recebeu seu primeiro prêmio de poesia.

Poema sujo, publicado em 1976, é uma de suas obras mais conhecidas e foi escrito em 1975, quando estava exilado em Buenos Aires, na Argentina, por questões políticas.

A Ferreira Gullar, em 2011.

79

Fig. 2: Fragmento do "Poema sujo", do livro *EJA Moderna*, organizado por Aoki (2013, p. 79).

Com relação à primeira das três narrativas apresentadas e trabalhadas no livro didático, no caso o conto *Zap*, de Moacyr Scliar, que também é trabalhado por nós, no projeto de intervenção[1] em uma turma de 8º Ano da EJA, é possível destacar que seu tratamento por parte do LDP analisado também foi de certa forma insatisfatório, pois a abordagem do texto literário é basicamente linguística, e não propriamente literária. As questões versam basicamente sobre a compreensão de palavras e informações do texto.

[1] Projeto intitulado "Letramento literário e identidade cultural em uma turma de 8º Ano da EJA", buscando o prazer de ler, o qual consiste na execução de uma sequência de atividades que visa a aproximar os estudantes de uma turma de 8º Ano da EJA da leitura literária, considerando os pressupostos teórico-metodológicos do Letramento Literário, de Cosson (2007), apostando no desenvolvimento da leitura por fruição e estimulando-os a construírem novas interpretações.

CC BY

Sem apresentar qualquer atividade de motivação, o LDP sugere que os alunos reflitam com os colegas sobre o título do conto antes de iniciar a leitura. Após a leitura, em uma seção intitulada "Para conhecer o contexto", é apresentada uma breve biografia do autor com sua foto, para então seguir para a seção "Para compreender", em que há oito questões a respeito do texto.

Vejamos.

Para ler e aprender

Leia o título do texto a seguir. Você sabe o que significa *zap*? Discuta com os colegas por que motivos um texto teria esse título. Depois, faça sua leitura.

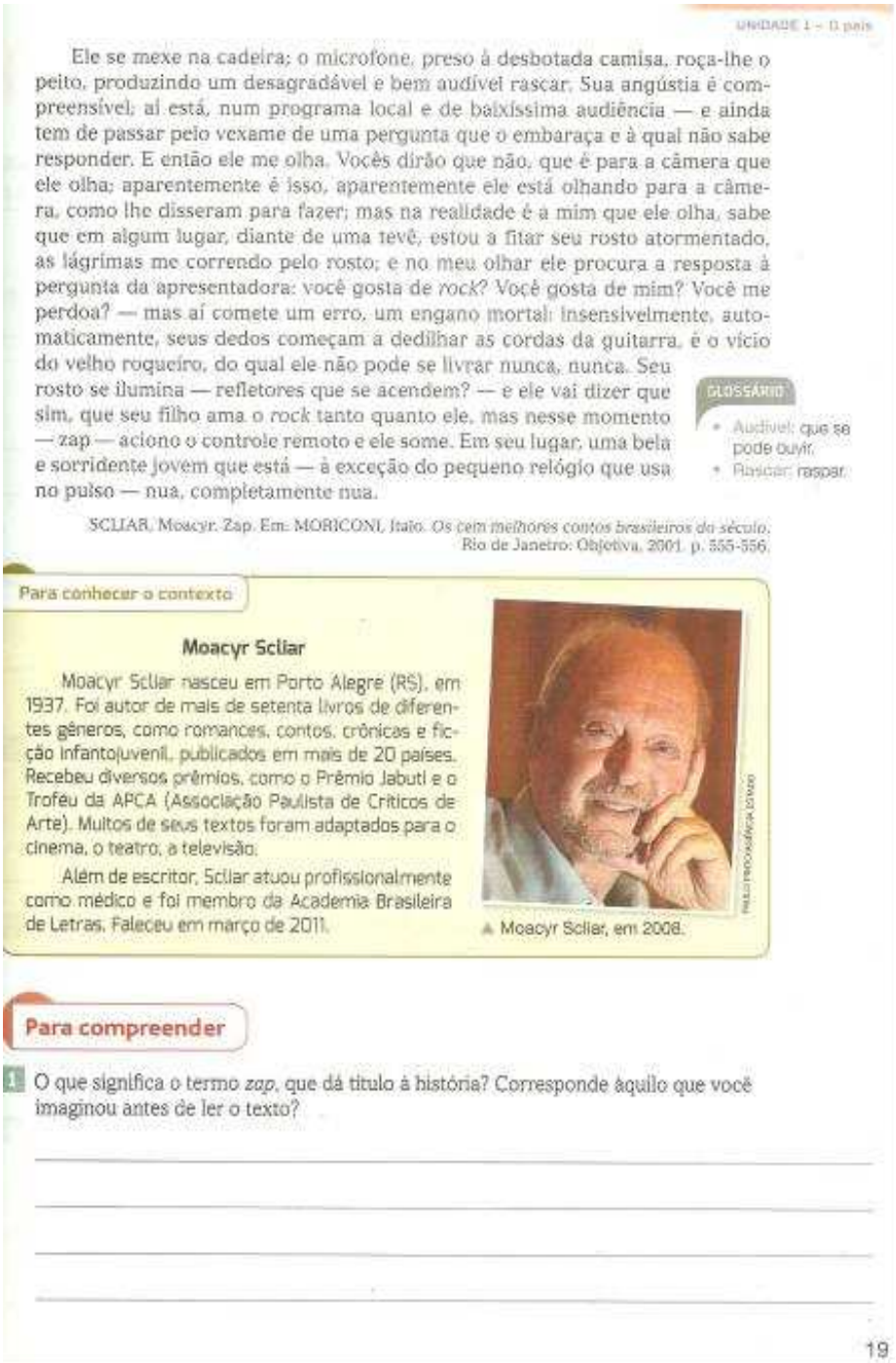
Zap

Não faz muito que temos esta nova TV com controle remoto, mas devo dizer que se trata agora de um instrumento sem o qual eu não saberia viver. Passo os dias sentado na velha poltrona, mudando de um canal para outro — uma tarefa que antes exigia certa movimentação, mas que agora ficou muito fácil. Estou num canal, não gosto — zap, mudo para outro. Não gosto de novo — zap, mudo de novo. Eu gostaria de ganhar em dólar num mês o número de vezes que você troca de canal em uma hora, diz minha mãe. Trata-se de uma pretensão fantasiosa, mas pelo menos indica disposição para o humor, admirável nessa mulher.

Sofre, minha mãe. Sempre sofreu: infância carente, pai cruel etc. Mas o seu sofrimento aumentou muito quando meu pai a deixou. Já faz tempo; foi logo depois que nasci, e estou agora com treze anos. Uma idade em que se vê muita televisão, e em que se muda de canal constantemente, ainda que minha mãe ache isso um absurdo. Da tela, uma moça sorridente pergunta se o caro telespectador já conhece certo novo sabão em pó. Não conheço nem quero conhecer, de modo que — zap — mudo de canal. "Não me abandone, Mariana, não me abandone!" Abandono, sim. Não tenho o menor remorso, em se tratando de novelas: zap, e agora é um desenho, que eu já vi duzentas vezes, e — zap — um homem falando. Um homem, abraçado à guitarra elétrica, fala a uma entrevistadora. É um roqueiro. Aliás, é o que está dizendo, que é um roqueiro, que sempre foi e sempre será um roqueiro. Tal veemência se justifica, porque ele não parece um roqueiro. É meio velho, tem cabelos grisalhos, rugas, falta-lhe um dente. É o meu pai.

É sobre mim que fala. Você tem um filho, não tem?, pergunta a apresentadora, e ele, meio constrangido — situação pouco admissível para um roqueiro de verdade —, diz que sim, que tem um filho, só que não o vê há muito tempo. Hesita um pouco e acrescenta: você sabe, eu tinha de fazer uma opção, era a família ou o *rock*. A entrevistadora, porém, insiste (é chata, ela): mas o seu filho gosta de *rock*? Que você saiba, seu filho gosta de *rock*?

18



UNIDADE 1 – O país

Ele se mexe na cadeira: o microfone, preso à desbotada camisa, roça-lhe o peito, produzindo um desagradável e bem audível rascar. Sua angústia é compreensível: aí está, num programa local e de baixíssima audiência — e ainda tem de passar pelo vexame de uma pergunta que o embaraça e à qual não sabe responder. E então ele me olha. Vocês dirão que não, que é para a câmera que ele olha; aparentemente é isso, aparentemente ele está olhando para a câmera, como lhe disseram para fazer; mas na realidade é a mim que ele olha, sabe que em algum lugar, diante de uma tevê, estou a fitar seu rosto atormentado, as lágrimas me correndo pelo rosto; e no meu olhar ele procura a resposta à pergunta da apresentadora: você gosta de *rock*? Você gosta de mim? Você me perdoa? — mas aí comete um erro, um engano mortal: insensivelmente, automaticamente, seus dedos começam a dedilhar as cordas da guitarra, é o vício do velho roqueiro, do qual ele não pode se livrar nunca, nunca. Seu rosto se ilumina — refletores que se acendem? — e ele vai dizer que sim, que seu filho ama o *rock* tanto quanto ele, mas nesse momento — zap — aciono o controle remoto e ele some. Em seu lugar, uma bela e sorridente jovem que está — à exceção do pequeno relógio que usa no pulso — nua, completamente nua.

GLOSSÁRIO
- Audível: que se pode ouvir.
- Rascar: raspar.

SCLIAR, Moacyr. Zap. Em: MORICONI, Italo. *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 555-556.

Para conhecer o contexto

Moacyr Scliar

Moacyr Scliar nasceu em Porto Alegre (RS), em 1937. Foi autor de mais de setenta livros de diferentes gêneros, como romances, contos, crônicas e ficção infantojuvenil, publicados em mais de 20 países. Recebeu diversos prêmios, como o Prêmio Jabuti e o Troféu da APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte). Muitos de seus textos foram adaptados para o cinema, o teatro, a televisão.

Além de escritor, Scliar atuou profissionalmente como médico e foi membro da Academia Brasileira de Letras. Faleceu em março de 2011.

Moacyr Scliar, em 2008.

Para compreender

1 O que significa o termo *zap*, que dá título à história? Corresponde àquilo que você imaginou antes de ler o texto?

19

Fig. 3: Conto *Zap* no livro didático *EJA Moderna* (AOKI, 2013, p. 18-19).

Parece, na verdade, um teste para se certificar de que o aluno conseguiu ler o texto. Há, porém, algumas questões que buscam levar sorrateiramente a uma interpretação, no entanto sem se aprofundar na construção literária do texto. É interessante destacar também que, positivamente, na terceira, na sexta, na última questão, conforme figura a seguir, o livro favorece o trabalho com a opinião do aluno e com sua experiência, fazendo assim uma abordagem presentificadora, isto é, com relação ao contexto do estudante.

Trabalhar o texto literário em busca da percepção da sua literariedade é explorar sua riqueza, é enxergar o que o texto tem de mais profundo, sua beleza poética e criativa. Não trabalhar os aspectos que revelam a estética literária é suprimir o literário em nome do aspecto linguístico e da decodificação apenas. Devemos nos lembrar de que os estudantes de comunidades carentes nem sempre tem acesso ou fazem uso desse tipo de texto, correndo o risco de não perceberem que determinado texto faz parte de uma ficção, de uma criação artística, que busca encantar e comover, e assim, por sua falta de experiência, cair no uso literal e achar que o texto tem compromisso cabal com o real e não com a imaginação e fantasia.

Vejamos a continuação da seção "Para compreender".



Há nesse texto palavras que você não conheça ou que não tenha entendido? Escreva-as aqui e procure no dicionário os significados adequados ao contexto em que estão sendo usadas.

Sobre o que é essa história? Você gostou dela? Por quê?

Na história, o narrador vai mudando de canal até que algo surpreendente acontece. Esse é o ponto em que há uma mudança no curso da narrativa. Que fato é esse?

Releia este trecho e responda ao que se pede a seguir: "*Sua angústia é compreensível; ai está, num programa local e de baixíssima audiência — e ainda tem de passar pelo vexame de uma pergunta que o embaraça e à qual não sabe responder*".

a) A que pergunta o pai do narrador não sabe responder?

b) Por que o pai não sabe essa resposta?

c) Como parece ser a relação entre o pai e o filho?

O texto retrata uma situação que pode ocorrer em algumas famílias. Que situação é essa? Qual é a sua opinião sobre esse assunto?

O garoto espera que o pai lhe diga algumas palavras pela televisão. O que o pai faz e qual é a reação do filho?

Você conhece histórias parecidas com a relatada no texto lido? Exponha sua opinião sobre esse assunto aos colegas e ouça com atenção o ponto de vista deles.

Fig. 4: Atividade de compreensão do texto *Zap* no livro didático *EJA Moderna* (AOKI, 2013, p. 19-20).

A primeira questão retoma o significado do termo *zap*. A segunda sugere uma livre pesquisa, no dicionário, de palavras do texto. Já na questão de número 3, pergunta-se sobre o que é a história e o porquê de o aluno ter ou não gostado do texto, questão de grande relevância na leitura do texto literário, pois dar espaço para a apreciação do leitor. No entanto, em nosso entendimento, a primeira parte da questão parece ser um tanto direta demais, principalmente se levarmos em consideração a resposta dada pelo manual do professor: "A história traz um menino de 13 anos narrando sua relação com a televisão, com sua mãe e seu pai; este, em dado momento, aparece na tela". O texto

literário, na verdade, suscita várias respostas ou, pelo menos, uma resposta não tão redutora quanto a sua temática.

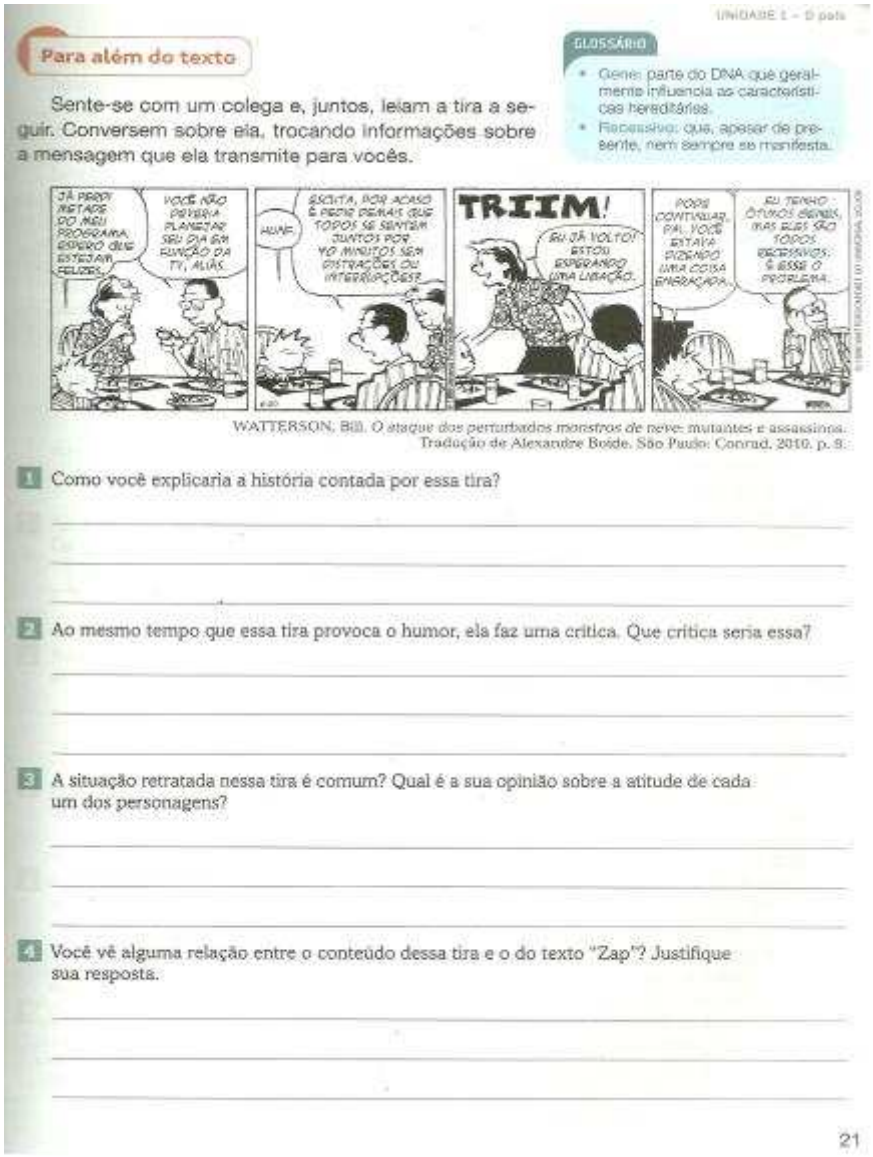
A quarta questão trata basicamente do conflito da narrativa, próprio do gênero conto, ou seja, o momento em que ocorre a mudança do curso da narrativa. O livro pergunta então aos alunos: "o narrador vai mudando de canal até que algo surpreendente acontece. [...] Que fato é esse?". Vemos que esta é uma questão pertinente, pois trata do momento em que o elemento chave da história aparece: o pai que abandonou seu filho. Essa é uma característica do gênero conto. No entanto, acreditamos que questões estruturais como esta devem ser bem explicadas e contextualizadas, uma vez que os estudantes da turma da EJA geralmente têm dificuldade de responder questões desse tipo.

A quinta questão, por seu turno, é dividida em três perguntas: "A que pergunta o pai do narrador não sabe responder?", "Por que o pai do narrador não sabe essa resposta?" e "Como parece ser a relação entre o pai e o filho?". A primeira pergunta é de localização da informação e compreensão; já as duas últimas buscam um pouco mais trabalhar a inferência.

A questão de número 7 é basicamente de compreensão e localização da informação no texto, enquanto as questões seis e oito, como foram discutiras anteriormente, procuram relacionar esse tipo de situação familiar com o contexto do estudante, perguntando a opinião dele.

A seção "Para além do texto" traz um tira de Bill Watterson que envolve relações familiares, contribuindo assim para a ampliação da interpretação do conto estudado. Como sugere Cosson (2007, p. 65), podemos pensar a interpretação "em dois momentos: um interior e outro exterior". Segundo o autor, o interior ocorre junto com a decifração do texto até o fim da leitura; já o exterior "é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade" (COSSON, 2007, p. 65). Para o autor, a interpretação é uma "atividade de externalização da leitura" (COSSON, 2007, p. 67) através de atividades criativas e coletivas dos estudantes. Não podemos afirmar que a leitura e interpretação da tira foi uma atividade de externalização da leitura nos moldes de Cosson, mas de certa forma possibilita uma expansão e ampliação da interpretação ao relacioná-la com o texto *Zap*, como podemos ver na imagem:

CC BY



UNIDADE 1 – O pato

Para além do texto

Sente-se com um colega e, juntos, leiam a tira a seguir. Conversem sobre ela, trocando informações sobre a mensagem que ela transmite para vocês.

GLOSSÁRIO

- Gene: parte do DNA que geralmente influencia as características hereditárias.
- Recessivo: que, apesar de presente, nem sempre se manifesta.

WATTERSON, Bill. *O ataque dos perturbados monstros de neve: mutantes e assassinos*. Tradução de Alexandre Boide. São Paulo: Conrad, 2010. p. 9.

1 Como você explicaria a história contada por essa tira?

2 Ao mesmo tempo que essa tira provoca o humor, ela faz uma crítica. Que crítica seria essa?

3 A situação retratada nessa tira é comum? Qual é a sua opinião sobre a atitude de cada um dos personagens?

4 Você vê alguma relação entre o conteúdo dessa tira e o do texto "Zap"? Justifique sua resposta.

21

Fig. 5: Atividade associada ao texto *Zap* no livro didático *EJA Moderna* (AOKI, 2013, p. 21).

Nossa sugestão de abordagem desse texto, com base na sequência básica do Letramento Literário (COSSON, 2007), seria a seguinte:

> **1.Motivação**: sugerimos a apresentação do episódio *A nova desculpa do papai*, da série *Um Maluco no Pedaço* (1990), (ep. 24, 4ª temporada, original em inglês: The Fresh Prince of Be-Lair).
> **2.Introdução**: o livro *Contos reunidos*, de Scliar (1995), em que se encontra o conto *Zap* no original, na seção de meios de comunicação. O(a) professor(a) explicaria o que é um livro de contos e que o conto do livro didático foi retirado daquela coleção. Leria alguns outros títulos do livro, para depois passar para a biografia do autor que se encontra no livro didático e leria junto com eles. Complementaria essa sequência com a biografia que se encontra no fim do livro de Scliar, comentando seus prêmios e publicações.
> **3.Leitura**: nesta parte, seria bom que os estudantes fizessem num primeiro momento uma leitura silenciosa, e em seguida uma outra leitura oralizando o

CC BY

> texto, inclusive alternando a leitura dos parágrafos entre os alunos para verificação do ritmo e entonação da leitura. Enquanto isso, o(a) professor(a) acompanharia a leitura na versão original.
> **4.Interpretação**: como sugestão para esta etapa, teriam as seguintes atividades:
> a) Comente a expressão: "idade em que se vê muita televisão, e em que se muda de canal constantemente".
> b) Quando o texto foi publicado? O que ele apresenta, acontece atualmente?
> c) A sociedade tecnológica atual prejudica as relações familiares? Justifique a sua resposta.
> d) Que sentidos você pode atribuir à palavra *Zap*, de acordo com o texto?
> e) Em dupla, para apresentação, escreva um diálogo que represente um possível reencontro entre o pai e o filho do texto *Zap*.

Com relação ao *Poema sujo*, que fica nas páginas finais do livro, entendemos que, mesmo se tratando de um fragmento, a atividade cumpre o objetivo proposto pelo livro didático que era de "treinar mais uma vez a desenvoltura nas apresentações orais" através de um jogral em que os estudantes iriam ler os versos em voz alta, observando a entonação e as características do poema. Segundo Bosi (2003, p. 469, grifo do autor) "Se o leitor conseguir dar, em voz alta, o tom justo ao poema, ele já terá feito uma boa interpretação, isto é, uma leitura 'afinada' com o espírito do texto". Essa leitura "afinada" pressupõe repetidas leituras observando as disposições das palavras, do ritmo, metro e rima (se for poema metrificado e rimado, como é o caso), das frases, períodos e diálogos da narrativa e/ou do texto dramático como um todo. Para Candido (1986, p. 6) "Ler infatigavelmente o texto analisado é a regra de ouro do analista [...]. A multiplicação das leituras suscita intuições, que são o combustível neste ofício", comenta o teórico.

Além disso, em nota de página no manual do professor, existe a explicação de que este trecho do poema foi criado para ser cantado com a "Bachiana", n 2, de Heitor Villa-Lobos, e que tempos depois Edu Lobo gravou "Trenzinho Caipira", uma música, cuja letra é justamente este trecho do *Poema sujo* (fig. 2). Após a explicação, o livro sugere que o professor leve a canção para os alunos caso julgue conveniente, indicando o *site*.

Na seção "Para conhecer o contexto", temos uma breve biografia do poeta e uma breve descrição do *Poema sujo* (fig. 2), período e contexto de produção. Em suma, não podemos fazer uma crítica com relação à abordagem feita pelo livro, pelo contrário, pois, como falamos anteriormente, a proposta do livro não é fazer perguntas referentes à construção poética do texto, mas sim, fazer uma interpretação a partir de uma atividade de oralização da linguagem do poema.

No entanto, como ampliação do que foi trabalhado pelo livro, sugerimos uma leitura com base no Letramento Literário, de Cosson (2007), da seguinte forma:

> 1. **Motivação**: leitura e audição da canção *Minha vida*, de Lulu Santos, e produção de texto pessoal (para que os estudantes contem um pouco de sua história de vida) a partir dos comandos: "Quando eu era pequeno(a)..." e "Hoje eu...".
> É importante deixar claro que a atividade de motivação já atinge uma das contextualizações apontadas por Cosson (2007), no caso a contextualização

presentificadora, pois os alunos encontram seu mundo social no texto, mostrando assim sua atualidade.

2. **Introdução**: apresentaria informações biográficas do poeta Ferreira Gullar, sua notabilidade na literatura, seu exílio e prisão e sua obra *Poema sujo*, considerada por ele seu testemunho final antes que o calassem para sempre. Explicaria aos alunos que esta é a sua obra mais ousada, apresentando tom confessional, autobiográfico.

3. **Leitura**: além da leitura do fragmento do texto no livro didático, os alunos ouviriam a canção *Trenzinho caipira,* com música de Villa-Lobos, letra de Ferreira Gullar e interpretada por Adriana Calcanhoto, que corresponde a este trecho do poema (poderia ouvir a canção através do vídeo no *Youtube,* produzido por alunos da turma de Fotografia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro[2]).

4. **Interpretação**: apresentaríamos as seguintes questões:

a) Elabore um comentário sobre o que você achou do poema de Ferreira Gullar.
b) Você acha que existe alguma relação do poema com a vida do autor? Comente sua resposta.
c) Escreva um texto com o título "Minha vida passageira", contando sua infância até agora.

Além desses textos, o(a) professor(a) pode sugerir que se trabalhe com textos da literatura popular, como a literatura de cordel e outros tipos de poemas populares, dado ao fato de esses gêneros serem dotados musicalidade, o que além de divertir o leitor, com uma linguagem literária mais próxima dos alunos, tratam de temas próprios da realidade dos estudantes, como a vida no interior, a natureza, entre outros. A partir dessas leituras e relações intertextuais, é possível fazer reflexões poéticas, estilísticas, temáticas, presentificadora etc. Além disso, pode-se solicitar aos alunos que elaborem seus próprios textos literários, de caráter popular ou não, saiam da leitura do texto literário para a leitura literária, produções que posteriormente servirão para um jogral ou apresentação na escola. Esses textos podem tratar de temas corriqueiros, da própria vida do aluno. O importante é que se dê espaço para o protagonismo literário do estudante desenvolvendo assim o seu letramento literário.

4 Considerações finais

Neste trabalho, procuramos destacar a necessidade de aproximar os estudantes não apenas da leitura do texto literário, mas também de uma possível criação literária a partir das sequências didáticas do *Letramento Literário*. Por meio da literatura, em seus diferentes gêneros, cremos estar despertando no aluno o gosto pela leitura, o que pode torná-lo cidadão de fato, consciente de seu papel no mundo.

Por fim, queremos deixar claro que a proposta do livro de um modo geral é positiva, pois é centrada, podemos assim dizer, na observação dos direitos e deveres do cidadão, o que é sem dúvida muito importante em uma turma em que os estudantes trabalham e possuem diversas responsabilidades. Ao longo do livro, podemos observar fragmentos da Constituição Federal e textos que orientam o estudante para um despertar

[2] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BSVhZaffYwQ>. Acesso em: 13 out. 2016.

com relação aos direitos do cidadão e para a consciência de respeito ao próximo e ao meio ambiente. Com relação ao ensino de literatura, o manual poderia explorar bem mais o texto literário com suas diversas possibilidades de abordagens, inclusive centrada no letramento literário. Sendo assim, procuramos colaborar um pouco com nossa proposta de abordagem seguindo os passos da sequência básica do *Letramento Literário*, de Cosson (2007). Este tipo de sequência possibilita trabalhar o texto literário de modo amplo, permitindo ao aluno não apenas discutir os elementos estéticos do texto, mas estabelecer relações intertextuais entre obras, dialogar com outras mídias e contextualizar com o seu dia a dia.

Referências

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

AOKI, Virgínia (Org.). *EJA Moderna*: Língua Portuguesa. São Paulo: Moderna, 2013.

BOSI, Alfredo. *Céu, Inferno*. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2003.
BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. (Linguagens, códigos e suas Tecnologias). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CANDIDO. Antonio. O direito à literatura. In.: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula*: caderno de análise literária. São Paulo: Ática, 1986.

CARROLL, Lewis. *As aventuras de Alice*: No país das maravilhas. – Através do espelho e O que Alice encontrou lá. – Outros textos. São Paulo: Summus, 1985.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura*: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHIAPPINI, Lígia. *Invasão da Catedral*: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*: Teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória*: problemas inculturais brasileiro. São Paulo: Summus, 1977.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: brasiliense, 2006.

PERNAMBUCO. Secretaria Educação. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio*. Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE, 2012.

PINHEIRO, Hélder. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In. PINHEIRO, Hélder e NÓBREGA, Marta. *Literatura*: da crítica à sala de aula. Campina Grande/PB: Bagagem, 2006, p. 111-126.

SOARES. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A Escolarização da Leitura Literária*: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-48.

SCLIAR, Moacyr. *Contos Reunidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SWIFT, Jonathan. *Viagens de Gulliver*. Trad. C. Teixeira. Rio de Janeiro: W. M. Jackson Inc., 1965.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em 28 de fevereiro de 2019

Aceito em 29 de abril de 2019